

Université de Strasbourg
Institut d'Études Politiques de Strasbourg



**L'influence de l'*European Round Table of Industrialists* sur
le Processus de Bologne**

Jérémy GUIDAT

Mémoire de 5^{ème} année

Direction du mémoire : Sylvain SCHIRMANN

Juin 2017

« L'Homme de l'avenir est celui qui aura la mémoire la plus longue »

Friedrich Nietzsche

« Un enseignement qui n'enseigne pas à se poser des questions est mauvais »

Paul Valéry

Avertissement

L'Université de Strasbourg n'entend donner aucune approbation ou improbation aux opinions émises dans ce mémoire. Ces opinions doivent être considérées comme propres à l'auteur.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier M. le professeur Sylvain SCHIRMANN pour sa disponibilité tout au long de l'année, pour ses conseils, ses relectures, et pour m'avoir permis de travailler sur ce sujet des plus intéressants.

Je tiens également à remercier M. le professeur Martial LIBERA pour sa participation en tant que juré pour la soutenance de ce mémoire.

Je remercie ma famille pour son soutien et son amour, et notamment ma mère pour ses précieuses relectures et ses bons conseils.

Je remercie enfin mes amis pour leur soutien tout au long de l'année et pendant les moments difficiles.

Table des abréviations

BFUG - Bologna Follow-Up Group

CEE - Communauté Économique Européenne

CPU - Conférence des Présidents d'Université

CRE - Conférence des Recteurs Européens

CRUE - Confédération des Conférences de Recteurs de l'UE

DES - Direction Enseignement Supérieur

DS - Supplément au Diplôme

EAIE - European Association for International Education

ECTS - European Credits Transfer Scale

EEES - Espace Européen de l'Enseignement Supérieur

EI-IE - Éducation Internationale

ENQA - European Association for Quality Assurance in Higher Education

EQF - European Qualification Framework

ERT - European Round Table of Industrialist

ESIB - Union des étudiants d'Europe

ESU - European Students' Union

EUA - European University Association

EURASHE - European Association of Institutions in Higher Education

GATT - Accord général sur les tarifs douaniers et le commerce

IET - Institut européen de technologie

MOC - Méthode Ouverte de Coordination

NQF - National Qualification Framework

OCDE - Organisation de Coopération et de Développement Économique

OMC - Organisation Mondiale du Commerce

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICE - Union des confédérations des industries et des employeurs d'Europe

Sommaire

Table des abréviations	8
Introduction générale	10
CHAPITRE I - CHANGEMENT DE PARADIGME ECONOMIQUE, INFLUENCE DES ACTEURS ET DES ORGANISATIONS : LA GENESE DU PROCESSUS DE BOLOGNE.....	18
I. Une réflexion ancienne sur le changement de paradigme économique en Europe avant la déclaration de la Sorbonne	19
II. L'influence de la France face aux volontés stratégiques de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume-Uni : la déclaration de la Sorbonne de 1998.....	30
III. Déclaration de la Sorbonne et déclaration de Bologne : une vision commune mais des modalités différentes	41
CHAPITRE II - L'ERT ET LA COMMISSION EUROPÉENNE, ENTRE CONNIVENCE ET STRATEGIE.....	53
I. La mise en place du dialogue du Processus de Bologne	54
II. L'ERT et la Commission européenne : entre connivence d'acteurs et projets en commun	64
III. Les liens entre l'ERT et les membres consultatifs du Processus de Bologne	74
CHAPITRE III - LA MISE EN PLACE DU PROCESSUS DE BOLOGNE DANS LES ÉTATS : ENTRE VOLONTE STRATEGIQUE ET IDEOLOGIE ?	84
I. Le Processus de Bologne pour les États signataires : entre stratégie et « sentier de dépendance »	85
II. Les « receveurs » du Processus de Bologne : récupération stratégique et difficulté de la critique	95
III. Le poids du facteur idéologique dans la mise en place du Processus de Bologne.	104
Conclusion générale	114
Sources.....	117
Bibliographie	120
Index.....	124

Introduction générale

Comme un symbole, la prochaine conférence des ministres de l'enseignement supérieur réunissant 48 pays d'Europe et d'Asie centrale dans le cadre du Processus de Bologne aura lieu à Paris en 2018, 20 ans après la déclaration de la Sorbonne qui ne comptait alors que quatre signataires (la France, l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni).

Qu'est-ce que le « Processus de Bologne » ?

Le processus de Bologne « a pour objectif de mettre en place un espace européen de l'enseignement supérieur »¹, c'est-à-dire à rendre « cohérente », ou plutôt « lisible » la multitude de systèmes d'enseignement supérieur en Europe. Initié par la France, l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni lors de la Déclaration de la Sorbonne en 1998, le processus compte aujourd'hui 48 signataires (47 en 2010) venant de toute l'Europe géographique ainsi que la Turquie, l'Arménie, l'Azerbaïdjan et le Kazakhstan, auxquels il faut ajouter la Commission européenne, comptant comme un membre à part entière. La structure organisationnelle du processus évolue entre 1999 et 2005 et se présente aujourd'hui sous un ensemble formé de trois composantes :

- les conférences ministérielles, pendant lesquelles les ministres de l'Enseignement supérieur de tous les pays signataires se réunissent pour réfléchir aux orientations des réformes à adopter sur plusieurs thématiques. De 1999 à 2010, six conférences se sont tenues (à Prague en 2001, à Berlin en 2003, à Bergen en 2005, à Londres en 2007, à Louvain en 2009 et à Budapest et Vienne en 2010). Ces conférences servent de lieu d'échange officiel mais de nombreuses autres rencontres sont organisées dans l'intervalle, notamment pour aborder des sujets plus précis,

- le « *Bologna Follow-Up Group* » (BFUG) qui est la structure exécutive du Processus de Bologne. Comme nous le verrons au cours de ce mémoire, ses prérogatives changent au fil des années. Depuis 2005, le BFUG est chargé de préparer les conférences ministérielles et les autres rencontres, de superviser le processus entre les différents sommets et de « prendre en charge les affaires n'ayant pas besoin d'être décidé par les ministres ou ayant été délégué par eux »², il est également chargé d'organiser des groupes de travail, qui

¹ Source : <http://www.agence-erasmus.fr/page/experts-de-bologne>

² Source : <http://www.ehea.info/cid101754/bologna-process.html>. La traduction est de notre fait.

vont permettre de traiter de sujets spécifiques. Le BFUG se réunit au minimum tous les six mois et est composé de tous les pays signataires, de la Commission européenne, de « membres consultatifs » au nombre de huit depuis 2005, de cinq « partenaires » et de trois « experts », association notamment chargée de fournir des rapports techniques sur les sujets traités. Ce BFUG est présidé par le pays organisant la prochaine conférence, assisté d'un vice-président se trouvant être le pays suivant à organiser la conférence ministérielle.

De plus, un groupe plus restreint, le Bureau du BFUG (*BFUG Board*) a également été créé depuis 2003. Son rôle est consultatif et doit permettre de préparer au mieux les conférences ministérielles. Il est composé du président et vice-président du BFUG (auxquels on ajoute le pays ayant organisé la dernière conférence ministérielle), de la Commission européenne, de quatre des membres consultatifs ainsi que des vice-présidents de chaque groupe de travail,

- le Secrétariat du BFUG³ existe quant à lui depuis 2003. Ses prérogatives ont été modifiées en 2005 et celui-ci se charge alors d'assister le BFUG dans son travail, de fournir un support administratif et organisationnel au BFUG et au Bureau, d'assister les groupes de travail et de jouer le rôle de contact entre les acteurs internes et externe au Processus de Bologne⁴.

À l'issue des conférences ministérielles, une déclaration ou un communiqué est écrit, récapitulant les objectifs à remplir pour les prochaines années à venir dans la mise en place d'un Espace européen de l'Enseignement supérieur (EEES). Il est à noter que ces déclarations ne sont pas contraignantes juridiquement.

Si l'objectif central du Processus de Bologne est de mettre en place l'EEES (objectif rempli en 2010), il a également pour vocation à « favoriser la mobilité, la lisibilité et l'attractivité » de cet espace. Pour accomplir cet objectif, l'EEES s'est construit autour de 3 grands principes⁵ :

- organiser les études européennes en deux, puis trois cycles à partir de 2005 (Licence – Master – Doctorat),
- développer les outils de la reconnaissance académique et professionnelle (ECTS, supplément au diplôme, EQF (*European Qualifications Framework*),
- mettre en place une démarche qualité.

³ *Id.*

⁴ Source : <http://www.ehea.info/pid34256/bologna-secretariat.html>

⁵ Source : <http://www.agence-erasmus.fr/page/experts-de-bologne>

Si ces trois principes servent de moteur au Processus de Bologne, les différentes conférences ministérielles ont permis aux États signataires de dégager au moins onze grandes thématiques, représentatives de l'orientation particulière du Processus de Bologne. On trouve en effet la mobilité, l'approche centrée sur l'étudiant et les compétences, la validation des acquis de l'expérience, la formation tout au long de la vie, les cadres de qualifications européens et nationaux, l'employabilité, la dimension sociale, la promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur, la promotion de l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur avec les établissements et les étudiants, le rapprochement avec l'espace européen de la recherche et la dimension internationale⁶.

De cette longue exposition, on retiendra la prééminence de l'impératif économique (employabilité, formation tout au long de la vie, attractivité), et du langage, également économique (mobilité, compétences, qualification).

Ceci est particulièrement intéressant du fait de notre sujet. Comme nous le verrons, cette prééminence de l'économie n'est pas un hasard et peut être imputée en partie à l'*European Round Table of Industrialists*.

L'European Round Table of Industrialists⁷

L'*European Round Table of Industrialists* est un regroupement de « membres » représentant certaines des plus importantes entreprises européennes. L'appartenance au groupe est individuelle, et sur invitation uniquement. Ainsi, l'ERT n'est pas à proprement parler une association d'entreprises européennes, comme pourrait l'être *BusinessEurope* par exemple, mais plutôt un « club » (ou un « forum ») d'acteurs économiques influents décidant de s'organiser pour tenter de définir les politiques européennes. L'ERT compte 53 membres aujourd'hui (contre 46 en 2009), tous directeurs généraux ou dirigeants d'entreprises multinationales européennes, dans tous les secteurs industriels et technologiques. L'ensemble des compagnies représentées au sein de l'ERT représente un chiffre d'affaires de plus de 2250 milliards d'euros et environ 6,8 millions d'emplois.

La naissance de la Table ronde remonte à 1983. Il n'y avait alors que 17 membres, parmi lesquels Pehr Gyllenhammar de Volvo et Wisse Dekker de Philips, respectivement premier et deuxième président de l'ERT.

⁶ *Id.*

⁷ Toutes les informations et citations de cette partie sont tirées du site internet de l'ERT : <https://ert.eu/>

La mission de la Table ronde est de « défendre au niveau national et européen des politiques visant à créer les conditions nécessaires à la croissance et à l'emploi européen ». Plus généralement, l'objectif de l'ERT est d'influencer toutes les décisions prises en Europe ayant trait de près ou de loin à la compétitivité, à la croissance ou à l'emploi. De ce fait, influencer l'Éducation européenne est une composante primordiale de l'action de la Table ronde, comme nous le verrons tout au long de ce mémoire.

La structure de l'ERT se divise en trois parties :

- Les sessions plénières, où tous les membres sont invités deux fois par an. Ces sessions sont l'occasion de déterminer les priorités et le programme de travail de la Table ronde.
- Le comité de pilotage (*steering comitee*), constitué du Président de l'ERT, de deux vice-présidents et de cinq membres élus. Son but est de passer en revue les activités de l'ERT et de faire des recommandations lors des sessions plénières.
- Les groupes de travail. Établis en session plénière, ils sont présidés par un membre de l'ERT et formés d'associés et d'experts travaillant sur le sujet. Ces groupes de travail font des propositions lors des sessions plénières et s'occupent de rédiger les messages et les rapports de l'ERT.

En plus de ces trois composantes, un Secrétariat général est basé à Bruxelles. Il coordonne et organise les activités de l'ERT, sert d'intermédiaire et fournit un support administratif à la Table ronde ainsi qu'aux groupes de travail.

L'ERT n'est pas un groupe de pression au sens classique du terme. Elle ne prend pas part aux négociations européennes comme BusinessEurope, et n'est pas non plus un lieu de socialisation d'une élite financière comme le groupe Bilderberg. Elle se présente plutôt sous la forme d'un groupe « d'experts », publiant des rapports conséquents et recommandations aux politiques, tout en prenant appui sur des chiffres d'organisations « sérieuses » comme l'OCDE.

Le mode d'action de l'ERT est d'ailleurs différent d'un groupe de pression classique. Les discussions entre membres de la Table ronde et hommes politiques sont très souvent directes, informelles, d'homme à homme. Cela rend les recherches sur l'influence réelle de l'ERT d'autant plus difficiles. Malgré tout, de nombreux travaux existent sur la Table ronde, portant notamment sur ses relations avec les commissaires européens. Cependant, il n'en existe aucun qui porterait sur l'influence de l'ERT dans le Processus de Bologne.

Une littérature scientifique fournie mais lacunaire

Paradoxalement, la littérature scientifique sur le Processus de Bologne est à la fois très fournie et lacunaire, ce qui peut être expliqué par la nouveauté relative du sujet (19 ans).

Ainsi, de nombreux ouvrages et articles portent sur la structure organisationnelle du Processus de Bologne, sur son organisation. L'approche peut être tout autant historique (étude du processus de structuration dans le temps), que sociologique (étude des conflits entre acteurs du même champ, relation entre les différents champs d'acteurs, influences sur les différents champs), et les ouvrages de références mêlent en général les deux approches. Dans ce mémoire, les thèses de doctorat de Pauline Ravinet⁸ et de Sarah Croché⁹ seront citées de façon récurrente. Ces deux ouvrages représentent en effet à la fois les travaux les plus complets en langue française et deux visions quelque peu différentes de la structuration du Processus de Bologne¹⁰. Traitant surtout de la logique d'institutionnalisation du processus, les deux auteurs abordent malgré tout assez peu les influences qui peuvent peser sur les acteurs prenant part au processus, notamment extérieures. Il n'est d'ailleurs souvent que mentionné sans autre explication le rôle que l'ERT aurait pu avoir dans la structuration du Processus de Bologne.

Au contraire, tout un pan de la littérature scientifique, notamment écrite en anglais, s'intéresse spécifiquement à l'ERT, à ses relations avec la Commission européenne et les États ainsi qu'aux conséquences de ces liens. Parmi tous les auteurs, deux chercheurs (Bastiaan Van Apeldoorn et Ilka Kaupinnen) ont publié de nombreux articles portant sur les relations entre ERT et éducation, et plus généralement sur le rôle de l'industrie sur la restructuration de l'enseignement supérieur européen. Seulement, leurs travaux n'ont pas trait spécifiquement au Processus de Bologne. Un collectif d'auteurs a également publié un ouvrage retraçant l'influence du monde de l'industrie et des multinationales sur les politiques européennes, consacrant un chapitre entier à l'ERT¹¹, mais sans mentionner son rôle dans le processus. Un autre collectif prend spécifiquement comme sujet le Processus de Bologne mais choisit de

⁸ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, Paris, Institut d'études politiques, 2007

⁹ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, 2010

¹⁰ Sarah Croché estime en effet que la Commission a joué un rôle tout à fait fondamental dans le Processus de Bologne, thèse nuancée par Pauline Ravinet qui met en avant le rôle des États, notamment dans la genèse du processus.

¹¹ OBSERVATOIRE DE L'EUROPE INDUSTRIELLE, *Europe inc.: comment les multinationales construisent l'Europe et l'économie mondiale*, Marseille, Agone éditeur, 2005

l'étudier sous l'angle de la stratégie de Lisbonne de 2000¹². Ces deux ouvrages sont par ailleurs très critiques et les auteurs n'hésitent pas à exhorter le lecteur à « résister ».

Le plus gros des travaux sur le Processus de Bologne traite cependant de sa mise en place dans les pays signataires. Souvent critiques, les auteurs s'intéressent le plus souvent à la France, à l'Allemagne et au Royaume-Uni. Ce sont régulièrement des recueils d'articles ou des ouvrages collectifs, dans lesquels les auteurs étudient une partie de l'application du processus dans différents pays¹³.

D'autres ouvrages plus « auxiliaires » n'ont pas pour sujet le Processus de Bologne ou l'influence de l'industrie sur l'enseignement supérieur mais évoquent le temps d'un chapitre ou d'une partie l'un ou l'autre¹⁴.

Nous avons donc dû faire face, pour l'écriture de ce mémoire, à un certain « éclatement » de la littérature scientifique sur les deux sujets que sont le Processus de Bologne et l'influence du monde économique et en particulier des multinationales dans la restructuration de l'enseignement supérieur européen. Notre principal travail a donc consisté à mettre en relation ces deux questions dans le but d'arriver à une synthèse la plus proche possible de tous les travaux disponibles, tout en apportant un regard nouveau sur certaines questions.

S'interroger sur l'influence d'un acteur sur une structure

La problématique principale de ce mémoire sera donc de s'interroger sur l'influence « réelle » de l'*European Round Table of Industrialists* sur le Processus de Bologne. Il est en effet aisé de remarquer la déroutante similarité entre les recommandations présentes dans les différents rapports de l'ERT et les recommandations qui naissent des négociations et des réflexions

¹² I. BRUNO, P. CLEMENT et C. LAVAL, *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010

¹³ Voir ainsi F. SCHULTHEIS, M. ROCA I ESCODA et P.-F. COUSIN (éd.), *Le cauchemar de Humboldt: les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, 2008 ; M. BENNINGHOFF et J.-P. LERESCHE (éd.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation: France, Suisse et Union Européenne*, Lausanne, Presses Polytechniques et Univ. Romandes, 2009 ; R.M.O. PRITCHARD, *Neoliberal developments in higher education: the United Kingdom and Germany*, Oxford ; New York, Peter Lang, 2011 ; C. MAROY, *L'école à l'épreuve de la performance: les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck, 2013 ou encore *La professionnalisation: l'un des vecteurs du processus de Bologne*, Bondy, ARES. Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2011

¹⁴ Quelques exemples : R. 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*, Paris 3, 2013, thèse de doctorat traitant de l'influence de la France dans l'EEES ou encore I. BRUNO, *À vos marques®, prêts... cherchez !: la stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, 2008 qui s'intéresse notamment à la mise en place d'instruments de comparaison de type *benchmark* dans l'éducation et l'Union Européenne en générale.

menées par les acteurs du Processus de Bologne. Cependant, la multiplicité des acteurs, étatiques ou issus de la société civile, la durée du processus et sa structure originale rendent impossible l'action *directe* d'un groupe particulier sur l'ensemble du processus. Dans quelle mesure donc un groupe d'acteurs économiques « d'élite », si puissant soit-il, peut-il influencer un processus d'une ampleur sans précédent ? Il est à ce titre important de faire la distinction entre influence directe (d'acteur à acteur) et indirecte (acteur / intermédiaire / acteur).

La période que nous avons choisi d'étudier (1989 – 2010) renvoie quant à elle à l'espace de temps entre le premier rapport de l'ERT portant explicitement sur l'enseignement supérieur européen et sa nécessaire réforme, marquant ainsi la première tentative de la Table ronde pour redéfinir l'enseignement supérieur et la mise en place effective de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), annoncée par les ministres dans la déclaration de Vienne-Budapest¹⁵. Cet EEES est en effet présenté comme l'aboutissement du Processus de Bologne, ce même si le processus continue d'exister à ce jour.

De par l'originalité de son propos, nous avons choisi de faire de ce mémoire une étude historique et sociologique des relations entre ERT et Processus de Bologne. Par l'utilisation d'articles sociologiques (portant notamment sur la notion de représentation), de l'analyse des rapports de force entre les différents champs présents au sein du processus et d'entretiens menés sur le terrain, nous entendons conduire une étude la plus fidèle possible des relations d'influences entre la Table ronde et le processus.

Par l'étude historique de la structuration du Processus de Bologne dans le temps – c'est-à-dire de la fluctuation de sa forme et de sa composition – ainsi que des acteurs ayant pris part au processus, nous avons souhaité observer l'influence des acteurs et des structures sur les relations entre l'ERT et Processus de Bologne.

De fait, sans toutefois avoir pour prétention d'effectuer un travail de thèse, nous avons voulu nous diriger vers une approche néo-gramscienne, c'est-à-dire la théorie selon laquelle les idées sont « dépendantes de la pratique sociale et ne peuvent donc être séparées des structures (sociales) auxquelles chaque acteur appartient, et qui façonnent l'organisation de ces idées. Les idées sont donc le produit de l'action humaine dans un contexte de relations de pouvoir

¹⁵ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur », 2010

dans le champ social et sont donc liées à une stratégie d'action d'un acteur lui-même social »¹⁶.

Afin d'étudier les relations entre ERT et Processus de Bologne, il nous semble nécessaire de revenir dans un premier temps sur la genèse du Processus de Bologne (chapitre 1), aussi bien sur la progressive montée en Europe de l'idée « d'économie de la connaissance » (I), que sur l'influence des quatre premiers signataires de la déclaration de la Sorbonne (II) ou enfin sur la déclaration considérée comme le véritable déclencheur du Processus qui porte son nom : la déclaration de Bologne (III).

Dans un deuxième temps, nous nous attardons plus longuement sur les principaux acteurs non étatiques ayant pu influencer le Processus de Bologne (chapitre 2). Ainsi la mise en place du dialogue entre les différents acteurs prenant part au processus et sa reprise en main par la Commission européenne (I) nous permet d'envisager l'influence de l'ERT dans le processus au regard des liens qui unissent la Commission et la Table ronde (II). Il est également nécessaire d'envisager les relations entre l'ERT et les autres acteurs du processus, représentant notamment les universitaires (III).

Enfin, nous concluons par l'étude la mise en place du Processus de Bologne dans les États participants (chapitre 3), c'est-à-dire la réception des réformes et l'utilisation stratégique de ce « prétexte » par certains États (I) et par certains acteurs « receveurs » comme les universitaires (II). Il est également primordial de s'interroger sur le facteur idéologique du processus, pour expliquer son acceptation par la majorité de la population (III).

¹⁶ B. VAN APELDOORN, « Transnational Class Agency and European Governance: The Case of the European Round Table of Industrialists », *New Political Economy*, vol. 5, n° 2, juillet 2000, p. 157-181

CHAPITRE I - CHANGEMENT DE PARADIGME ECONOMIQUE, INFLUENCE DES ACTEURS ET DES ORGANISATIONS : LA GENESE DU PROCESSUS DE BOLOGNE.

La genèse du Processus de Bologne est une période fondamentale de l'histoire de l'enseignement supérieur européen. La déclaration de la Sorbonne et, un an plus tard, celle de Bologne, bouleversent la tradition qui perdurait depuis le XIX^{ème} siècle en évoquant l'hypothèse d'une harmonisation des systèmes de l'enseignement supérieur, jusqu'ici toujours considérés comme relevant du champ purement national. Cependant, il serait trompeur de n'étudier ce mouvement inédit dans l'histoire que du seul point de vue institutionnel. Les rapports de force entre acteurs de différentes institutions ou au sein même des institutions peuvent permettre de saisir le « comment » du Processus de Bologne. Mais peu de chercheurs se sont intéressés au « pourquoi » de ce processus. De fait, aucun travail ne porte spécifiquement sur les justifications intellectuelles ou idéologiques instillées en Europe dans la décennie précédant la déclaration de la Sorbonne par certaines institutions qui en sont les promoteurs les plus farouches.

De ce point de vue, les travaux menés par les différents chercheurs sont frappants : un très grand intérêt est porté à l'influence des acteurs de l'enseignement supérieur dans la genèse du Processus de Bologne, et notamment à Claude Allègre à qui l'on attribue l'impulsion initiale. Néanmoins, la matière scientifique reste peu fournie lorsque sont abordées les éventuelles influences extérieures à ces acteurs et se fait même presque inexistante concernant les influences sur les acteurs de la genèse du Processus de Bologne eux-mêmes. C'est ce que nous nous proposons de faire dans ce chapitre. Dans cette perspective, nous avons retenu trois axes principaux de réflexion : tout d'abord, une analyse du cheminement des théories devenues majoritaires dans le champ de réflexion sur l'éducation et l'enseignement supérieur, qui établissent un lien entre économie et éducation. Ces théories cherchent à montrer qu'il existe une « économie de la connaissance ». Dans un deuxième temps, une observation sociologique nous permettra de constater l'importance de telles théories dans la pensée et la « vision » des fondateurs du Processus de Bologne, et notamment de Claude Allègre. Enfin, l'analyse de la déclaration de Bologne doit nous permettre d'étudier les différences d'approche des acteurs du processus entre la déclaration de 1998 et celle de 1999 et de tirer des conclusions sur les éventuelles différences que nous pourrions observer.

I. Une réflexion ancienne sur le changement de paradigme économique en Europe avant la déclaration de la Sorbonne.

Le 25 mai 1998, à l'occasion du 800^{ème} anniversaire de l'université de la Sorbonne, les ministres de l'Enseignement supérieur français, italien, anglais et allemand (ou leur équivalent) se réunissent pour proposer « l'harmonisation progressive des structures d'ensemble [des] diplômes et [des] cycles d'études »¹⁷ entre leurs quatre pays. Cette rencontre donne lieu à la fameuse « déclaration de la Sorbonne », qui fut le point de départ de ce qui est appelé aujourd'hui le « Processus de Bologne ».

Cette première déclaration - malgré le rejet qu'elle a pu engendrer par la suite¹⁸ - pose déjà les bases du Processus de Bologne et les idées fondamentales qui en font sa structure cognitive. On retrouve ainsi l'idée d'« Europe du savoir », de « formation tout au long de la vie » ou encore celle que l'Europe aborde « une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ». La rhétorique d'un changement d'époque et de la nécessaire refonte du système de l'enseignement supérieur européen est un point de focal des plus essentiels pour comprendre le Processus de Bologne, ses promoteurs et ses détracteurs. Or, le discours de légitimation de ce processus n'est pas né au moment de la déclaration de la Sorbonne mais fait partie d'un cheminement de pensée plus ancien.

S'il apparaît que l'influence de Claude Allègre sur la question n'est pas à mésestimer, il est également nécessaire de mettre cette influence en miroir de la réflexion qui s'est développée pendant des années en Europe, que ce soit au sein de la Commission ou au sein des organisations internationales, sur « l'économie de la connaissance »¹⁹.

¹⁷ C. ALLEGRE, L. BERLINGUER, T. BLACKSTONE, J. RUETTIGERS, « Déclaration de La Sorbonne », 1998, consulté sur https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbolone.pdf, le 10 mars 2017.

¹⁸ Voir sur ce point les travaux de Sarah CROCHÉ, notamment S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, *op. cit.*

¹⁹ La Commission européenne en propose une définition : « Société dont les processus et les pratiques sont fondés sur la production, la diffusion et l'utilisation des connaissances » dans COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, « Réaliser un espace européen de l'éducation et de formation tout au long de la vie », 2001

A. L'idée d'une économie de la connaissance portée par l'*European Round Table of Industrialists* dès l'année 1989.

Initiée aux États-Unis dans les années 1970 suite à la régression économique des sociétés post-industrielles, les théories économiques relatives à l'éducation s'exportent aux pays anglo-saxons et bientôt à l'Europe entière. En effet, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, des théories économiques ont montré que le résultat de l'activité économique était lié à l'éducation, celle-ci contribuant à l'amélioration des performances et de la rentabilité du travailleur par sa formation et permettant un gain de compétitivité par les possibles découvertes dans les champs scientifiques et techniques. Comme le souligne Laurence Martin, docteure de l'Université de Nantes, dans son ouvrage, « le système d'enseignement est alors envisagé comme un élément de politique économique »²⁰ et se doit donc d'être compris comme tel. Ces théories, bien qu'imparfaites, permettent aux décideurs politiques et économiques d'envisager les transformations profondes que subissent leur pays ou leurs entreprises et attirent fort logiquement leur attention.

De ce fait, une des premières traces de rapport officiel évoquant l'idée d'une société dont les performances économiques sont directement liées à la qualité de l'éducation se trouve chez l'ERT. Il est intéressant de noter que, sans être les précurseurs de l'idée de société cognitive ou d'économie de la connaissance, l'ERT semble être l'une des premières organisations à se préoccuper de la question au niveau européen, cela même avant la Commission. Dans les premiers rapports de l'ERT, il est surtout fait mention de la nécessité de changer d'échelle (un rapport publié en 1985, intitulé « *changing scales* » reprend cette idée) pour réfléchir aux problématiques économiques qui naissent après les années 1970. Il n'est néanmoins pas fait mention de politiques d'éducation, si ce n'est en termes de formation aux nouvelles technologies, thème qui sera repris dans les rapports suivants.

Ce n'est que dans un rapport de 1989 intitulé « *Education and European Competence* » que l'on trouve l'idée d'une économie nécessitant un fort capital éducationnel pour être la plus compétitive possible. Les premiers mots de ce rapport font état du gain de compétitivité qui peut être acquis par l'élévation du niveau d'éducation – et donc de compétence – des

²⁰ L. MARTIN, *L'Union européenne et l'économie de l'éducation : émergence d'un système éducatif européen*, Bruxelles, Larcier, 2011

employés. L'ERT en conclut que l'éducation est une donnée stratégique dans la compétitivité européenne²¹.

Le rapport fait également mention de « l'apprentissage tout au long de la vie », ou « *life-long learning* ». Ce concept clé, devenu une part importante des revendications formées au sein de ce Processus de Bologne par les États et par les divers acteurs, incite le développement de structures ou d'aides à la formation du travailleur. Cependant, cette formation ne se fait plus sur le mode ancien du séminaire d'entreprise ou du stage de formation, mais par la prise de conscience par l'employé de son besoin de formation dans tel ou tel secteur – soit qu'il envisage une reconversion, soit qu'il veuille améliorer ses performances au travail – et son acceptation de se former lui-même sur son temps libre ou de faire la démarche personnelle de suivre un cours qui donnera lieu à une reconnaissance de la part de l'État.

Si aujourd'hui ce concept, qui reste encore mal défini et donc sujet à multiples interprétations, se retrouve partout dans les ouvrages de pédagogie, de politiques d'éducation, de formation professionnelle ou même dans les discours officiels qu'ils soient politiques ou patronaux²², il n'est que peu utilisé en 1989. Comme l'expliquent Peter Alheit, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Göttingen en Allemagne, et Bettina Dausien, maître de conférences en science de l'éducation à l'université de Bielefeld en Allemagne, dans leur article :

« Les débats des années 1970, en particulier le rapport de la commission de l'U.N.E.S.C.O. dirigée par l'ancien premier ministre et ministre de l'éducation Edgar Faure, ainsi qu'une série de publications de l'Organisation pour la Coopération Économique et le Développement [OCDE], n'avaient provoqué que des initiatives modestes en matière de politique de formation de la part des gouvernements nationaux »²³.

L'ERT ne déclenche pas le débat donc, mais sa reprise en main de la question coïncide avec le regain d'intérêt pour l'apprentissage tout au long de la vie de la part des décideurs, notamment européens. Ainsi :

²¹ ERT STUDY ON EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE, *Education and european competence*, 1989

²² Au niveau français par exemple, le gouvernement y accorde - entre autres - une page entière de son site web (« La formation tout au long de la vie », sur *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, <http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>) et le MEDEF l'inclut dans ses revendications pour une réforme du supérieur (voir MEDEF, *Education Enseignement Supérieur*, 2016).

²³ P. ALHEIT et B. DAUSIEN, « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 15 mars 2005, p. 57-83

« À l'inverse, un document des années 1990 portant l'aval de Jacques Delors, le *White Paper on Competitiveness and Economic Growth*, puis de façon plus nette encore le rapport d'une commission d'experts de l'U.N.E.S.C.O. également sous la responsabilité de Jacques Delors conduisent à une multiplication d'initiatives internationales sur le thème de l'éducation tout au long de la vie »²⁴.

Il sera fait état au chapitre II de ce mémoire des liens qui unissent l'ERT et la Commission, et qui pourraient expliquer une telle situation.

Enfin, l'ERT dans ce rapport de 1989 insiste sur le fait que le chômage est dû à une éducation inappropriée ou tournée vers le passé, avec pour question centrale celle de la capacité du système éducatif européen à préparer les jeunes générations à vivre et travailler dans l'Europe du XXI^{ème} siècle.

La question du chômage rejoint celle de l'adaptation des sociétés au nouveau paradigme économique, en plus d'être une question occupant une place très importante dans la vie des individus, et donc dans le débat public. Les réponses, quelles qu'elles soient, au problème du chômage attirent l'attention du décideur politique plus sûrement que d'autres problématiques, car c'est une question faisant naître « beaucoup de populisme, et donc dangereuse politiquement »²⁵. La lutte contre le chômage rejoint donc les préoccupations de l'entreprise et de l'État.

Il est également intéressant d'observer que l'harmonisation des systèmes éducatifs, qui est au cœur du Processus de Bologne, est déjà demandée par l'ERT en 1983, année de sa création, dans un mémorandum à destination du vice-président de la Commission européenne Etienne Davignon, qui rejoint l'ERT en 1986. Ainsi le rapport formule la demande que soit établie « une plus grande équivalence des diplômes et des qualifications. L'éducation technique et technologique en Europe nécessite plus de supports et une attention doit être portée à la dimension européenne »²⁶. On voit donc que la compétitivité dans un domaine comme l'éducation se conçoit aussi par une certaine homogénéité au niveau européen.

On rappellera toutefois – mais ce point sera développé dans un chapitre différent – que l'ERT a joué un rôle important dans la mise en place du Marché commun en Europe et qu'une harmonisation des politiques de l'éducation en Europe participe également au Marché

²⁴ *Id.*

²⁵ Interview avec L. Meynadier, conseillère à l'éducation supérieure du ministre et correspondante sur la commission du rapport Attali de 1998, Directrice de l'Ecole doctorale STEP'UP à l'IPGP au moment de l'interview le 6 mars 2017.

²⁶ ERT, *Foundations for the future of european industry*, 1983

commun, tant au niveau pratique (on parvient par l'harmonisation des compétences à une main-d'œuvre moins disparate au sein de l'Union européenne) qu'au niveau « idéologique », les travailleurs pouvant bien sûr mobiliser leurs compétences dans des pays différents si ces compétences sont reconnues par tous les pays.

Un deuxième rapport, adopté par l'ERT en 1994 et publié en 1995, intitulé « *Towards the learning society* », et distribué plus de 30.000 fois selon les dires de l'ERT²⁷, précise les demandes de l'organisation concernant l'éducation en Europe. Faisant état d'une situation alarmante, le rapport presse les décideurs politiques de réformer le système éducatif européen, donnant 7 axes de travail²⁸ :

- une cohérence accrue dans les systèmes d'enseignement, avec la prise en compte dans cette « chaîne d'éducation » de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- une plus grande attention autour des matières scientifiques, la nécessaire compréhension de l'économie, des sciences sociales, mais aussi la mise en place de cours de communication, de « prise de responsabilité », et « d'esprit d'équipe » ;
- la meilleure prise en compte de l'éducation des plus jeunes et de la formation tout au long de la vie dans les cursus ;
- un accès plus important aux nouvelles technologies ;
- la mise en place d'un système de contrôle qualité dans le domaine de l'éducation, notamment par le *benchmarking* ;
- un plus grand intérêt porté aux relations entre universités et entreprises, avec la formation de partenariats ;
- Enfin dernièrement, une harmonisation des systèmes d'enseignement en Europe, tout en gardant des spécificités propres à tous les systèmes.

Il est tout à fait intéressant, voir même intrigant, de constater que presque toutes les revendications de ce rapport se retrouvent, parfois en l'état, dans les recommandations officielles des acteurs du Processus de Bologne, lesquelles permettront aux États de mener des réformes dans ce sens. Sans maximiser l'importance de ce rapport dans le Processus de Bologne, il est nécessaire de comprendre l'impact que celui-ci a pu avoir auprès des décideurs politiques européens. C'est à partir de ce rapport qu'est organisé un forum sur la même question entre la CRE (Conférence des Recteurs Européens) et l'ERT en 1995, donnant lieu à

²⁷ ERT, « ERT Highlights », 2015, https://ert.eu/sites/ert/files/2010_october_-_ert_highlights.pdf, consulté le 4 Mai 2017.

²⁸ ERT, *Towards the learning society*, 1994

un compte rendu plus fourni mais reprenant les mêmes conclusions²⁹. L'analyse des rapports entre la CRE, devenue depuis l'EUA, et l'ERT sera également traitée dans un chapitre différent. Cependant, la CRE et l'ERT ne sont pas les seules organisations à s'intéresser à cette question.

En effet, à la même période, la Commission européenne et l'OCDE commencent la publication de rapports sur le même sujet, et reprenant les mêmes idées.

B. L'influence de la Commission et de l'OCDE dans la définition du concept

L'Union européenne - et notamment la Commission - cherche, depuis le début de la décennie 1990, à préparer l'Europe au changement de paradigme économique qui est selon elle à l'œuvre dans le monde entier. Elle publie pour cela de nombreux rapports, forme des groupes de réflexion et entreprend des actions concrètes.

Un an après le rapport de l'ERT, en 1996, le Livre blanc « Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive » (dont le nom anglais « *towards the learning society* » reprend exactement celui de l'ERT), est publié à l'initiative d'Édith Cresson, alors commissaire européenne à la Recherche, aux Sciences et Technologies. On y propose des solutions pour lutter contre les chocs qui menacent l'Europe :

« Le choc de la société de l'information, à savoir la diffusion des technologies de l'information et les transformations profondes qui en découlent au niveau de l'organisation du travail », « le choc de la mondialisation de l'économie » et « le choc de la civilisation scientifique et technique, à savoir l'accélération et la diffusion des connaissances scientifiques et des technologies qui en découlent ».³⁰

Le rapport se place dans la continuité du Livre blanc de Jacques Delors intitulé « Croissance, compétitivité, emploi », publié en 1993, et des réflexions de la Commission qui avait « souligné que le développement de l'éducation et de la formation était l'une des conditions de l'émergence d'un nouveau modèle de croissance enrichie en emplois »³¹. On organise également « L'Année européenne 1996 consacrée à 'l'éducation et la formation tout au long

²⁹ P. COCHINAUX et P. DE WOOT, « *Moving towards a Learning Society. A CRE-ERT Forum Report on European Education.* », 1995, rapport publié à l'issue du forum entre la CRE et l'ERT en 1995.

³⁰ M. FAURE et M. MASSACRET, « Le Livre blanc sur l'éducation et la formation : Objectifs, commentaires, bilan et perspectives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 16, 1^{er} décembre 1997, p. 113-118

³¹ E. CRESSON, P. FLYNN, *ENSEIGNER ET APPRENDRE - VERS LA SOCIÉTÉ COGNITIVE*, 1996

de la vie' », cinq conférences thématiques, chacune dédiée à un objectif du Livre blanc, un « Plan d'action pour une initiative européenne dans l'éducation » ou encore un « groupe de réflexion sur l'éducation et la formation », chargé du suivi du Livre blanc.

La Commission affirme logiquement le caractère nécessaire et primordial de la dimension européenne des réformes de l'enseignement supérieur. D'autant que la prise en compte et la résolution de ces problèmes lui permettent du même coup d'élargir ses prérogatives et donc son importance au sein de l'Union européenne.

Elle avait déjà commencé, dès 1981, à intégrer les questions d'emploi, des affaires sociales et de l'éducation dans une même direction, rompant la division jusque-là actée entre formation professionnelle et éducation³². Mais c'est à partir du traité de Maastricht en 1992, et la reconnaissance de l'éducation comme domaine d'intervention de la Communauté que l'influence de la Commission sur l'éducation s'officialise.

Il lui est laissé le soin « d'appuyer et de compléter » l'action des États membres dans ce domaine, conception large de son champ de possibilité qui lui permettra d'étendre celui-ci au fil des années.

Il faut noter que, même sans la reconnaissance légale de sa capacité d'intervention, la Commission avait déjà mis sur pied des programmes d'échanges ou d'éducation. Ainsi, les programmes Comett (coopération entre universités et entreprises), Petra (pour la formation professionnelle des moins de 28 ans) ou Tempus (pour soutenir la coopération avec les pays d'Europe centrale et orientale) sont les premiers à voir le jour et portent surtout sur la dimension économique de l'éducation. Par la suite, les programmes Erasmus (pour l'échange universitaire), Lingua (pour la promotion des langues étrangères) ou encore Jean Monnet (finançant des recherches sur l'intégration européenne) permettent à la Commission d'élargir son champ d'application à l'enseignement supérieur. La mise en place de ces programmes se révèle néanmoins très compliquée car « certains États membres craignent une ingérence dans leurs systèmes nationaux d'éducation »³³.

Cependant, la montée du discours de la mondialisation ainsi que les mauvaises performances économiques des pays de l'Union européenne au début des années 1990 permettent à la Commission d'étayer son discours d'un besoin accru de réformes dans le système d'éducation

³² COMMISSION EUROPEENNE, LUCE PEPIN, *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.24

³³ *Id.*

européen pour relancer la machine compétitive qu'est l'UE³⁴. Ce sera ainsi tout l'objet du Livre blanc de Jacques Delors intitulé « Croissance, compétitivité, emploi », publié en 1993, et repris par le Livre blanc d'Edith Cresson.

L'action de la Commission passe aussi par la promotion de « l'apprentissage tout au long de la vie ». Si l'année 1996 reprend explicitement le concept, le processus a démarré dès les années 1980.

Comme le note Isabelle Bruno, chercheuse au CERAPS de Lille, Pierre Clément, chercheur au CNRS de Picardie, et Christian Laval, chercheur au Sophiapol et à l'Institut de recherches de la FSU :

« La Cour de Justice des Communautés Européennes (CJCE) a produit une série d'arrêts depuis les années 1980 qui assimilent l'enseignement universitaire et la formation professionnelle, assimilation qui va devenir le socle de la pensée officielle en la matière et le principe directeur de toutes les réformes. C'est ainsi que les politiques de coopération et d'échange en matière universitaire des années 1980 ont pu s'appuyer sur l'article 128 du traité de Rome qui [...] ne concernait que la formation professionnelle »³⁵.

C'est également en 1995 que fut créée la DG XXII pour l'éducation, la formation et la jeunesse, qui deviendra la DG pour l'éducation et la culture en 1999, permettant plus d'autonomie dans ce domaine spécifique. Dans l'esprit de la Commission, performance économique et éducation semblent bel et bien liées et, de fait, la Commission se place comme caisse de résonance de « l'économie de la connaissance », concept qu'elle compte bien insuffler dans toutes ses décisions.

« Le nouveau paradigme éducatif participe d'une conception de la formation de la main-d'œuvre qui répond à trois exigences : la remise dans le circuit de l'emploi des travailleurs inadaptés, la flexibilité de l'emploi, la mobilité intra européenne des travailleurs. Il est inséparable d'une théorie du chômage d'inspiration néoclassique qui sous-tend la stratégie européenne pour l'emploi (SEE) inaugurée en 1997 à Luxembourg »³⁶.

³⁴ La stratégie du Conseil Européen réuni à Lisbonne en 2000 vise à créer d'ici 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde ».

³⁵ I. BRUNO, P. CLEMENT et C. LAVAL, *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010

³⁶ *Id.*

Ainsi la Commission va considérer « l'employabilité »³⁷ comme étant l'affaire de l'individu, ce qui rejoint très clairement la notion d'apprentissage tout au long de la vie. C'est cette conception qui sera reprise en 2000 lors de la mise en place de la stratégie de Lisbonne.

Cependant, l'ERT et la Commission ne sont pas les seuls à affirmer ce discours sur la scène européenne puisque l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) en a également fait son cheval de bataille, par le biais de l'UNESCO (Organisation des Nations unies pour l'Éducation, la Science et la Culture).

L'OCDE s'empare de la question par la publication d'un rapport en 1996 intitulé « L'Économie fondée sur le savoir » et rappelle :

« Les grandes orientations de la politique de la science, de la technologie et de l'industrie de l'OCDE doivent aller dans le sens d'une optimisation de la performance et du bien-être dans des « économies fondées sur le savoir », économies qui reposent directement sur la production, la diffusion et l'utilisation du savoir et de l'information »³⁸.

S'emparant d'un langage économique clair, l'OCDE propose des réformes de l'enseignement supérieur fondées sur l'investissement dans la connaissance, la diffusion des savoirs, la meilleure prise en compte du résultat final et idéal (l'emploi) ainsi que par la mise en place d'indicateurs de performance et de mesure de celle-ci.

Ce mouvement fut accompagné par l'organisation de la première Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur, organisée par l'UNESCO en 1998. Comme le note Pierre Milot, chercheur en sciences politiques et en économie :

« Le thème principal de cette conférence, « L'universalisation de l'accès à l'enseignement supérieur » était très directement inspirée d'un document de l'OCDE paru la même année intitulé 'La Redéfinition de l'enseignement tertiaire' »³⁹.

Cette redéfinition de cet enseignement signifie :

« Qu'à l'avenir les pouvoirs publics devront prendre toutes les mesures qui s'imposent pour que ceux qui terminent leurs études secondaires puissent avoir accès à des études post-secondaires, à « l'entrée dans une forme quelconque d'enseignement tertiaire »⁴⁰.

³⁷ De l'anglais « *employability* ». L'Organisation Internationale du Travail (OIT) définit ce concept comme suit : « aptitude de chacun à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle », ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL, « CIT88 - Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaine », <http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc88/com-humd.htm>

³⁸ OCDE, *L'Économie fondée sur le savoir*, Paris, 1996

³⁹ P. MILOT, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE : Économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 148, n° 1, 2003, p. 68-73

L'un des textes majeurs déposés lors de cette conférence fut celui intitulé « L'Enseignement supérieur au XXIème siècle » et préparé en collaboration avec la Banque Mondiale par Michael Gibbons, qui occupe à ce moment le poste de secrétaire général de l'Association des universités du Commonwealth, et auteur de « *The New Production of Knowledge* » qui fut « un succès à la fois épistémologique (en sciences sociales) et politique (dans les orientations ministérielles des pays de l'OCDE) »⁴¹. Dans cet ouvrage, il reprend une conception de l'éducation et du savoir comme étant intégrée dans la scène mondiale et dans sa concurrence acharnée.

Il est alors question bien plus de transdisciplinarité, de flexibilité de l'enseignement que de la dispense d'un savoir brut comme conçu dans la vieille université Humboldtienne.

Michael Gibbons indique donc lors de cette conférence :

« Il faut envisager les choses du point de vue beaucoup plus radical d'une « nouvelle culture de la responsabilisation » induite par un « nouveau paradigme » un pragmatisme institutionnel à vocation universelle capable de soutenir l'économie de chaque nation, de produire des connaissances pour les industries du savoir et de leur fournir le personnel hautement qualifié à la base de « l'avantage comparatif d'une entreprise ». De sorte que le rôle des gouvernements est de faire « la synthèse des politiques de l'enseignement, de la science, de la technologie et de la concurrence en une politique intégrée de l'innovation »⁴².

Que ce soit dans le cas de l'OCDE et par son biais de l'UNESCO, de l'ERT ou de la Commission, on insiste sur la nécessaire réponse au tournant des années 1990, réponse qui ne peut se faire que par la prise en compte du défi économique par tous les pans de la société. L'éducation restait jusque-là encore quelque peu « protégée » des velléités économiques des États, car son assise historique rendait sa base théorique perméable à l'idée de performance économique, contrairement aux universités américaines qui furent très vite considérées comme des armes économiques à part entière, en témoigne le tournant pris par le gouvernement américain dès les années 1970.

Il faut voir dans ces revendications une confrontation de modèles : le modèle anglo-saxon, et notamment américain, fondé sur un lien fort entre économie et éducation et le modèle « Humboldtien » de la « vieille » université européenne promotrice d'un savoir désintéressé. Les performances économiques supérieures du modèle américain – qui lui permet d'attirer

⁴⁰ *Id.*

⁴¹ *Id.*

⁴² *Id.*

toujours plus de « cerveaux » venus du monde entier – rend la résistance des universités européennes difficile à une époque marquée par le triomphe du « modèle capitaliste » sur le « modèle communiste ».

Il a ainsi fallu une vingtaine d'années aux pays et aux organisations européennes et une immense entreprise de légitimation de la réponse libérale au tournant économique des années 1990 – prenant, entre autres, appui sur le prestige tiré de cette victoire de modèle - pour que l'idée d'une éducation supérieure ayant pour but « l'employabilité » s'impose dans l'esprit des européens. On lui donne le nom « d'économie de la connaissance ».

Lors de la déclaration de la Sorbonne en 1998, la pensée qui est devenue celle du Processus de Bologne s'était déjà répandue en Europe, par le biais notamment de l'ERT, de l'OCDE et de la Commission européenne (reprenant bien souvent des travaux des deux entités précédentes).

Cependant, il convient de s'interroger sur les motivations qui conduisirent à la signature de la déclaration de la Sorbonne, qui, même si elle reprend des éléments proposés par l'ERT ou l'OCDE (notamment la formation tout au long de la vie), se construit, dans le camp français, en réaction à la volonté européenne de régir l'éducation.

II. L'influence de la France face aux volontés stratégiques de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume-Uni : la déclaration de la Sorbonne de 1998

S'il est pertinent de s'interroger sur les influences qui ont amené à la déclaration de la Sorbonne, c'est que celle-ci a revêtu une importance cruciale dans l'avènement du Processus de Bologne et la forme que celui-ci a pris par la suite. Comme nous l'avons vu précédemment, la mouvance qui se dégagait avant 1998 était celle d'une Commission gagnant peu à peu des prérogatives sur l'enseignement supérieur européen, portée par les idées de formation tout au long de la vie et d'économie de la connaissance. La Commission emploie une méthode particulière pour avancer ses réformes. On peut notamment sur ce point donner l'exemple des quelques « harmonisations » déjà effectuées pour certains métiers (les architectes et les professions de la santé) qui avaient pris « de nombreuses années de négociations (plus de quinze ans pour la directive concernant les architectes) »⁴³ ce, même si le Conseil européen et la Commission tentent de mettre en place une structure plus flexible en 1988⁴⁴. Il semblait donc normal qu'une réforme de l'enseignement supérieur suive la même logique.

Or, il apparaît que la déclaration de la Sorbonne va à l'encontre de cette logique et réaffirme le rôle des Etats souverains dans la réforme de l'enseignement supérieur, sans toutefois remettre en cause le bien-fondé même d'une telle réforme. C'est en tout cas ce qui transparaît à l'écoute des entretiens effectués auprès des membres du cabinet de Claude Allègre au moment de la signature de cette fameuse déclaration⁴⁵. On peut néanmoins se demander – au vu des recommandations de la déclaration de la Sorbonne - si la pensée du ministre français s'est forgée par le biais d'organisations telles que l'OCDE, l'ERT, voire de la Commission. De plus, si l'influence des trois autres pays signataires (Allemagne, Italie, Royaume-Uni)

⁴³ COMMISSION EUROPÉENNE, LUCE PEPIN, *Histoire de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*, op. cit.

⁴⁴ Directive du Conseil du 21 décembre 1988 relative à un système général de reconnaissance des diplômes d'enseignement supérieur qui sanctionnent des formations professionnelles d'une durée minimale de trois ans (89/48/CEE), JO L 19 du 24.1.1989.

⁴⁵ Nous nous sommes appuyé pour cette partie sur deux entretiens (auprès de L. Meynadier, membre du cabinet de Claude Allègre en tant que conseillère à l'éducation supérieure et correspondante sur la commission du rapport Attali de 1998, et auprès de F. Mion, rapporteur de ce même rapport) ainsi que sur le récit des entretiens menés par P. Ravinet dans le cadre de sa thèse intitulée « *La genèse et l'institutionnalisation du Processus de Bologne : Entre chemin de traverse et sentier de dépendance* » et de R. Gacem dans le cadre de sa thèse intitulée « *La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine* ».

semble moindre, il faut également étudier les logiques intellectuelles ou stratégiques qui mènent ces États à signer la déclaration de la Sorbonne.

A. L'influence de Claude Allègre et du rapport Attali de 1998 dans la mise en place du Processus de Bologne.

L'influence de Claude Allègre dans la signature de la déclaration de la Sorbonne a fait l'objet de multiples recherches. Deux choses principales ressortent ainsi des travaux de thèse de Rachida Gacem et Pauline Ravinet : le ministre de l'Éducation nationale nourrissait une pensée datant de « 1991, période durant laquelle Claude Allègre est conseiller spécial de Lionel Jospin »⁴⁶ et qu'il avait déjà commencé à mettre en œuvre en France (une réforme de la durée des cursus sur le modèle 2/4/6 fut avortée en 1991). De plus, la pensée de Claude Allègre se construit en négatif de la prise d'influence de la Commission européenne dans le domaine de l'éducation. Il s'agit, comme le note Laurence Martin, de « montrer que les gouvernements nationaux n'ont pas besoin des 'usines à gaz' de la Commission pour construire l'Europe des universités »⁴⁷ pour le ministre français.

Seule Sarah Croché, chargée de recherches aux Facultés universitaires catholique de Mons, établit une pensée différente en présentant l'initiative de Claude Allègre comme une « copie » de celle de la Commission, en prenant acte des similarités entre les discours de la déclaration de la Sorbonne et ceux de la Commission au même moment⁴⁸.

Nous soutenons ici une thèse différente : si Claude Allègre a bien développé une pensée propre avant 1998 qu'il essaye de faire transparaître dans la déclaration de la Sorbonne, cette pensée rejoint « l'air du temps » et donc celle de la Commission, de l'ERT et de l'OCDE. Nous nous appuyerons, pour démontrer cette thèse, sur le parcours professionnel et académique de Claude Allègre, sur les discours qu'il a pu prononcer avant et pendant ses fonctions de ministre de l'Éducation et sur le rapport Attali de 1998, écrit « totalement sous la dictée de Claude Allègre et du cabinet du ministre »⁴⁹.

⁴⁶ R. 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*, op. cit.

⁴⁷ L. MARTIN, *L'Union européenne et l'économie de l'éducation*, op. cit.

⁴⁸ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit.

⁴⁹ Propos recueilli lors de notre interview avec F. Mion, rapporteur pour le rapport Attali de 1998.

Pour étudier son parcours, nous nous appuyons sur le résumé qui en est donné dans la thèse de doctorat de Rachida Gacem : Claude Allègre est un habitué de l'université (il fut « Professeur d'université, chercheur au CNRS, président du conseil scientifique à l'Université Paris 7 »⁵⁰) et de l'international, surtout des Etats-Unis (« il a séjourné et enseigné dans une vingtaine d'universités américaines, parmi les prestigieuses, M.I.T, Berkeley, Caltech, Cornell »⁵¹) et de son système, pour lequel il voue une « fascination profonde »⁵², tout en critiquant sa nature inégalitaire. Il est utile de noter cette proximité intellectuelle puisque sa vision et les recommandations qui émergeront de la déclaration de la Sorbonne font du modèle anglo-saxon le modèle à suivre, que ce soit en termes de qualité d'enseignement ou de rayonnement international.

Claude Allègre est également un homme politique influent : il officie en tant que « Conseiller spécial » au sein du cabinet de Lionel Jospin de 1988 à 1992, période pendant laquelle il est considéré comme « ministre officieux » selon des collaborateurs de Lionel Jospin⁵³ et est affilié au Parti socialiste depuis 1973, animant le « groupe des experts » du PS dans les années 1980. Lorsqu'il devient ministre de l'Éducation en 1997, la vision qu'il cherche à mettre en œuvre est donc marquée par son expérience aussi bien académique que politique.

Cette expérience se concrétise dans les trois « marottes »⁵⁴ du ministre présentes au sein de l'agenda lorsque celui-ci officie de 1997 à 2000 : premièrement la création d'une « instance indépendante qui évaluerait les universités et introduirait des éléments de 'saines concurrence' entre elles », deuxièmement :

« Le rapprochement de l'enseignement et de la recherche, allant selon lui de pair avec une revalorisation des formations universitaires par rapport à celles dispensées par les grandes écoles ; cette revalorisation passe également par une autonomie accrue pour les universités, il relance la politique contractuelle entre les universités et l'Etat », et enfin « des préoccupations sur la perte d'attractivité relative de la France et sur le manque d'ouverture internationale de ses universités en général »⁵⁵.

Ces « marottes » transparaissent également dans un rapport commandé par Claude Allègre à Jacques Attali en 1998 et intitulé « Pour un modèle européen d'enseignement supérieur ».

⁵⁰ R. 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*, op. cit.

⁵¹ *Id.*

⁵² *Id.*

⁵³ Propos de Francine Demichel officiant au sein du cabinet de Lionel Jospin en tant que conseillère du ministre de décembre 1991 à mars 1993, recueillis par Rachida Gacem dans sa thèse.

⁵⁴ Terme emprunté à deux membres du cabinet de Claude Allègre par Pauline Ravinet dans sa thèse.

⁵⁵ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

Outre la présence de Jacques Attali, économiste, pour écrire un rapport sur l'éducation, la composition des 14 collaborateurs à ce rapport est également des plus parlante : on y trouve 8 professeurs d'universités et 6 patrons ou représentants d'industries. Sur les 8 professeurs, 5 enseignent des matières scientifiques et 3 des matières littéraires. Rappelons qu'il s'agissait au départ d'un rapport censé donner des pistes de réflexion pour entreprendre un rapprochement entre universités et grandes écoles. Comme le rapporte F. Mion, « le projet a été un peu dévié de son intitulé initial »⁵⁶ pour devenir ce qui fut les prémises du Processus de Bologne.

La présence si marquée de grands patrons et de professeurs de matières scientifiques n'est pas anodine : on peut y voir deux revendications qui se trouvent dans la déclaration de la Sorbonne et le Processus de Bologne et qui sont portées par Claude Allègre :

- la première est celle du rapprochement entre universités et secteur privé – notamment celui de l'industrie, volonté confirmée par notre entretien avec L. Meynadier pour qui la présence de patrons de grandes industries au sein de la Commission du rapport montre bien que l'on considère que « l'université n'est pas là que pour former des universitaires mais aussi pour irriguer le monde de l'entreprise »⁵⁷ ;

- la seconde se trouve dans la volonté d'insister sur l'enseignement des sciences, qui, contrairement aux matières littéraires, permettent des avancées technologiques, et donc une plus grande compétitivité de l'économie.

De fait, les recommandations du rapport correspondent aux « marottes » du ministre ainsi qu'aux idées de la Commission (et derrière elle de l'ERT et l'OCDE). On retrouve ainsi l'idée de l'autonomie des universités à travers la contractualisation – déjà commencée par Claude Allègre – et que le rapprochement entre universités et grandes écoles ne pourra se faire qu'au travers du mode de gestion, qui doit être le même pour les deux entités. L'idée que les universités françaises doivent former elles aussi des « campus » au sens américain du terme (un endroit où l'on peut littéralement vivre) est aussi présente, affirmant l'influence intellectuelle du système anglo-saxon sur le ministre de l'Éducation.

L'idée de l'évaluation des universités, confiée à une « Agence Supérieure d'Evaluation (ASE), qui sera rattachée au ministère de l'Éducation nationale pour gestion, le

⁵⁶ Interview avec F. Mion, rapporteur du rapport Attali de 1998, directeur de Sciences Po au moment de l'interview le 7 février 2017.

⁵⁷ Interview avec L. Meynadier, conseillère à l'éducation supérieure du ministre et correspondante sur la commission du rapport Attali de 1998, Directrice de l'Ecole doctorale STEP'UP à l'IPGP au moment de l'interview le 6 mars 2017.

ministère n'ayant pas de pouvoir hiérarchique sur elle »⁵⁸ fait également partie des revendications. On trouve aussi, fait intéressant, l'idée d'adapter la formation universitaire aux « métiers d'après-demain et à l'esprit d'entreprise » ainsi que celle de « maintenir le savoir en permanence », formulation particulière de l'apprentissage tout au long de la vie. Ces recommandations étaient portées par l'ERT, l'OCDE et la Commission. Cependant, aucune preuve ne nous permet d'affirmer que Claude Allègre a cherché à porter les recommandations de ces organisations.

On peut même établir avec certitude qu'il n'a, en aucun cas, voulu suivre les recommandations de la Commission, au vu de ses remarques acerbes envers cette « usine à gaz », état d'esprit confirmé par notre entretien avec L. Meynadier ainsi que par le récit des entretiens menés par Pauline Ravinet et Rachida Gacem.

Nous soutenons bien plutôt la thèse que les volontés de Claude Allègre se situent dans « l'air du temps ». Ainsi, la première « marotte » du ministre est révélatrice de l'influence intellectuelle qu'a pu avoir le système universitaire anglo-saxon chez Claude Allègre, puisqu'aux Etats-Unis et au Royaume-Uni à l'époque de la déclaration de la Sorbonne, ce système est déjà mis en place⁵⁹ depuis longtemps. Cependant, si un système d'évaluation ou de comparaison des universités (qui donne aujourd'hui les techniques de *benchmarking* utilisées par la Commission) est demandé par Claude Allègre et présent dans la première déclaration, on aurait tort d'y voir là une influence directe soit de la Commission soit plus largement de l'ERT ou de l'OCDE. Si influence il y a, elle est bien plutôt indirecte : par son parcours personnel, Claude Allègre est influencé par les thèses du « *New Public Management* »⁶⁰ qui commencent à prendre de l'importance dans les pays anglo-saxons et dont les organisations telles que l'OCDE et l'ERT font la promotion en Europe. Les techniques de *benchmarking* font partie intégrante de ce nouveau mode de management.

La deuxième « marotte » du ministre est également revendiquée par les porteurs du « *New Public Management* ». En effet, l'autonomie accrue des universités, autonomie budgétaire notamment, est, elle aussi, à l'œuvre dans le monde anglo-saxon. Si elle est portée par l'ERT, l'OCDE et la Commission, elle l'est aussi « par l'air du temps » et par la proximité

⁵⁸ J. ATTALI et AUTRES, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, s. l., Stock Paris, 1998

⁵⁹ Au Royaume-Uni est par exemple mis en place le « *Research Assessment Exercise* » qui a pour mission d'évaluer la production scientifique département par département. Le premier de ces exercices est lancé en 1986 sous Margaret Thatcher.

⁶⁰ Ou « nouvelle gestion publique », née dans les années 1970 et qui a pour but de minimiser les différences d'approches entre gestion publique et gestion privée.

intellectuelle de Claude Allègre pour le système américain plus que par une revendication directe d'un groupe de pression.

La comparaison entre le système français, en perte de vitesse pour ce qui est de l'attractivité internationale, et le système anglo-saxon qui brille par sa capacité « d'aimant à cerveaux », a pu également faire naître cette préoccupation chez le ministre français. De plus, son rôle de ministre le place face à une obligation de résultats, qui, s'ils devaient être négatifs, pourraient – sans que ce fait seul ne puisse pour autant expliquer la décision de Claude Allègre – lui être imputés lors de débats à l'Assemblée nationale.

Dans notre analyse de l'influence de l'ERT sur le Processus de Bologne, il est donc nécessaire de constater que l'ERT n'a pas enclenché la signature de la déclaration de la Sorbonne, pas plus qu'il n'a directement influencé Claude Allègre, malgré une proximité intellectuelle indéniable entre les deux. Si l'ERT a joué un rôle dans la genèse du Processus de Bologne, c'est bien plus comme promoteur d'une façon de penser que comme groupe de pression.

Ce fait est également affirmé par l'étude des conditions dans lesquelles se déroulent la signature de la déclaration de la Sorbonne et les justifications avancées par les pays signataires dans le but d'enclencher un mouvement au niveau européen.

B. Stratégie des acteurs « auxiliaires » de la déclaration de la Sorbonne : Allemagne, Italie, Royaume-Uni.

En effet, comme le montrent les recherches de Rachida Gacem, les raisons qui poussent le ministre allemand Jürgen Rüttgers, le ministre italien Luigi Berlinguer et la ministre britannique Tessa Blackstone sont bien plus d'ordre « stratégique » que d'ordre idéologique.

Le parcours des ministres italien et allemand ne dévoile rien qui pourrait faire penser que leur volonté de réformer le système éducatif de leur pays est fondée sur une proximité idéologique avec le système anglo-saxon. Jürgen Rüttgers est un élu CDU (Union chrétienne-démocrate) qui n'a jamais quitté l'Allemagne, au contraire de Claude Allègre. S'il est choisi en tant que ministre avec un portefeuille très large (ministre fédéral de l'Éducation, de la Science, de la Recherche et de la Technologie) et que cela put sans doute faciliter le rapprochement « intellectuel » entre éducation et économie, son pouvoir est très limité comparé à ses

homologues français et italiens, l'Allemagne donnant beaucoup de pouvoir aux Länder, notamment en termes d'éducation.

L'italien Luigi Berlinguer, quant à lui, fait partie des trois anciens communistes à rejoindre le gouvernement de Romano Prodi en 1996⁶¹. Il publie néanmoins en 2001 un livre intitulé « *La scuola nuova* » dans lequel il estime que « l'université italienne redressera la barre grâce à l'autonomie »⁶², pensée très proche de celle que défend l'OCDE, l'ERT et la Commission. Mais, même s'il est élu au Parlement européen en 2009, et a témoigné après la signature de la déclaration de la Sorbonne d'une volonté de rapprochement avec la Commission, ses positions politiques ne permettent pas de penser que le ministre italien avait les mêmes affinités avec le modèle anglo-saxon que Claude Allègre.

Seule la britannique Tessa Blackstone témoigne d'un lien avec l'économie dans son cursus puisqu'elle est diplômée et doctorante à la *London School of Economics*, célèbre école britannique de sciences économiques et sociales. Elle y enseigne dix ans avant de partir enseigner à l'*University of London Institute of Education*. Elle a également l'habitude des conseils d'administration d'établissements publics (comme le *Royal Opera House*) et devient ministre de l'Éducation et de l'Emploi en 1997. Si le nom de son ministère ainsi que son parcours pourraient témoigner d'une certaine proximité avec les thèses du « *New Public Management* », il faut concevoir qu'au moment de la déclaration de la Sorbonne le système britannique est déjà conforme aux recommandations que le Processus de Bologne produit par la suite. En fait, la présence en tant que signataire de la ministre britannique est une garantie de sérieux et une volonté de Claude Allègre, thèse partagée par Rachida Gacem et Pauline Ravinet.

Suivant le récit des entretiens menés par les deux chercheuses, il apparaît que c'est bien sous l'impulsion du ministre de l'Éducation français que les trois autres ministres décident de signer une déclaration commune. La stratégie de chacun des acteurs (si l'on exclut la ministre britannique) est d'outre-passer la difficulté de réformer le système éducatif en ne plaçant ses propos que dans un cadre national fermé.

Ainsi comme le note Pauline Ravinet, en Allemagne les préoccupations portent sur trois points :

⁶¹ P. CLOUGH., « Ex-Communists join Italy's reform government: The non-political Prime », sur *The Independent*, <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/ex-communists-join-italys-reform-government-the-non-political-prime-minister-puts-together-a-mould-1458094.html>, 29 avril 1993

⁶² L. BERLINGUER, *La scuola nuova*, Roma, GLF editori Laterza, 2001, cité par S. CROCHE dans S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit.

« premièrement, la trop longue durée des études et l'obtention à un âge trop tardif du premier diplôme universitaire ; deuxièmement, à ce problème s'ajoute celui d'un taux d'abandon élevé, enfin troisièmement, les acteurs [le ministre fédéral, la direction générale de l'enseignement supérieur, la confédération des ministres des Länder et la conférence des recteurs, ndlr] sont de plus en plus préoccupés par le chômage croissant chez les jeunes diplômés, tout particulièrement dans les filières de lettres et de sciences sociales »⁶³.

Aussi, comme dans le cas de la France, le gouvernement allemand se préoccupe de la perte de vitesse de l'Allemagne dans l'accueil d'étudiants étrangers. Le ministre Jürgen Rüttgers fait publier un rapport en 1997 intitulé « L'enseignement supérieur au 21^{ème} siècle » et qui prévoit déjà « l'introduction sur une base expérimentale de la structure Bachelor / Master pour les établissements volontaires dans le but d'améliorer la compétitivité et l'attractivité internationale des établissements »⁶⁴. On voit là que les préoccupations sont similaires en Allemagne et chez son voisin français. Cependant, si en France c'est la résistance traditionnelle du corps professoral et étudiant (notamment les syndicats) qui empêche le ministre d'entamer des réformes profondes, le cas de l'Allemagne est plus particulier. Ici, ce sont les Länder qui possèdent la compétence en termes d'éducation supérieure. Pour mener à bien une réforme, il faut donc au ministre fédéral outrepasser cette autorité, chose impossible en ne plaçant son discours que dans un champ national. Comme le note Sarah Croché :

« Imposer [une] norme à toutes les universités dans tous les Länder aurait été politiquement très difficile pour les autorités fédérales. Il était beaucoup plus facile de faire adopter aux établissements nationaux une norme internationale [...]. C'est donc en passant par l'international que les autorités allemandes ont résolu un problème impossible à résoudre par des mesures nationales »⁶⁵.

Dans le cas de l'Italie, si les problèmes sont différents, la stratégie reste la même. Avant la déclaration de la Sorbonne, l'état de l'éducation supérieure italienne est dans une situation « désastreuse »⁶⁶ : un taux d'abandon des études extrêmement élevé, une durée moyenne des études problématique et un enseignement trop peu professionnalisant inquiètent les dirigeants italiens. À son arrivée, Luigi Berlinguer a l'ambition de réformer l'éducation supérieure après « cinquante ans d'immobilisme »⁶⁷. Comme dans le cas allemand ou français, il constitue lui aussi un groupe de travail, sous la direction du sociologue Guido Martinotti, qui publie son

⁶³ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

⁶⁴ *Id.*

⁶⁵ S. CROCHÉ, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit.

⁶⁶ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

⁶⁷ G. CAPANO, « Implementing the Bologna Declaration in Italian Universities », *European Political Science* n°3, printemps 2002

rapport en 1997, visant à « faire naître ‘une université de masse efficace’ »⁶⁸. Le point central est l'autonomie des universités dans un système italien alors très centralisé, la mise en place d'un certificat intermédiaire à deux ans d'études ainsi que la mise en place d'un « système national d'évaluation de l'enseignement universitaire de l'enseignement universitaire et de la recherche »⁶⁹. L'autonomie, le recours à l'évaluation et la mise en place d'un palier d'études destiné aux étudiants qui veulent se professionnaliser rapidement sont autant de revendications portées par l'ERT, l'OCDE et la Commission.

Cependant, comme le note Pauline Ravinet, le ministre italien semble se préoccuper davantage de légitimer la mise en place de la structure duale *undergraduate / postgraduate* présente notamment au Royaume-Uni et qui lui apparaît nécessaire, que de promouvoir une pensée tournée autour de la compétitivité internationale comme en France ou en Allemagne.

Dans le cas anglais, les problématiques se situent au niveau du financement du système éducatif et du nombre encore trop insuffisant de jeunes britanniques accédant à l'enseignement supérieur.

Avant la nomination de la ministre Tessa Blackstone, son prédécesseur avait lui aussi commandé en mai 1997 une étude qui aboutit à la rédaction du rapport Dearing, ainsi que la publication d'un document intitulé « L'enseignement supérieur pour le 21^{ème} siècle ». La ministre nouvellement choisie a donc pour mission d'introduire des droits d'inscription lors des premières années d'université, ce qui permettrait de financer l'infrastructure scientifique et de permettre l'accroissement du nombre d'étudiants du supérieur. On voit ici que la signature de la déclaration de la Sorbonne ne joue pas le même rôle que dans les cas allemands, français et italiens puisque celle-ci n'évoque pas la question des frais d'inscription dans les universités. De fait, Tessa Blackstone semble avoir signé la déclaration en réfléchissant d'un point de vue stratégique : le « coût » de la signature était assez bas puisque la structure de l'enseignement britannique ressemblait déjà aux objectifs affichés de la déclaration de la Sorbonne. Cependant, le Royaume-Uni pouvait, en prenant part au processus, veiller à ce que l'harmonisation des systèmes d'enseignement supérieur européens ne vienne pas heurter les intérêts du pays.

On peut donc dégager plusieurs points de l'étude des conditions « pré-déclaration de la Sorbonne » dans ces quatre pays :

⁶⁸ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne, op. cit.*

⁶⁹ *Id.*

- tout d'abord, chaque contexte national est différent, les problématiques et le débat national ne se situant pas au même point. Quelques grands traits permettent de constater des similitudes (perte d'attractivité de la France et de l'Allemagne ou la durée trop longue des cursus entre l'Allemagne et l'Italie par exemple) mais pas véritablement de « points communs » ;
- en revanche, les méthodes employées pour résoudre ces problématiques sont les mêmes, qu'elles se situent dans la commande d'un rapport (qui porte souvent le même nom) ou dans la mobilisation d'un discours particulier ;
- ce discours particulier revêt des caractéristiques communes entre tous les pays (notamment pour les cas allemand, français et italien, le Royaume-Uni étant à part) : la nécessaire autonomie des universités, l'évaluation du système éducatif et la lutte contre le chômage renvoient à des problématiques et des solutions préconisées qui sont, comme nous l'avons vu précédemment, tirées des théories du « *New Public Management* » très en vogue à cette période.

Ce discours a pu être partagé et « perfectionné » au cours des rencontres entre les différents ministres. Par exemple, dès 1997, les ministres de l'Éducation des pays de l'Union Européenne se réunissent avec certains de leurs collègues hors UE pour échanger sur les développements en termes de politique éducative⁷⁰. Cependant, il nous faut encore rappeler que le parcours des quatre ministres et la situation dans les pays suggèrent de mettre davantage en avant la dimension stratégique que la dimension idéologique. S'il est vrai que Claude Allègre affiche une proximité avec les idées du système éducatif anglo-saxon, et notamment américain, la déclaration de la Sorbonne n'est qu'un moyen pour enclencher une réforme qui aurait très bien pu rester cloisonnée au niveau national sans les blocages traditionnels de la société française. Pour ce qui est de l'Italie et de l'Allemagne, la logique est la même. L'aspect idéologique ne peut servir à expliquer la déclaration commune de 1998, même s'il peut aider à comprendre la proximité des solutions préconisées dans tous les pays. Au contraire de Claude Allègre, les ministres Jürgen Rüttgers et Luigi Berlinguer ne semblent pas nourrir d'admiration pour le système anglo-saxon. Nous pouvons donc en conclure que les recommandations des différents rapports relèvent bien plus d'une pensée communément admise – car partagée par nombre d'organisations influentes et réputées sérieuses – que d'une vision de l'enseignement supérieur prenant comme modèle le système américain.

⁷⁰ S. CROCHÉ, *Le pilotage du processus de Bologne, op. cit.*

Néanmoins, si la déclaration de la Sorbonne permet le déclenchement du Processus de Bologne, c'est bien la déclaration de Bologne un an plus tard qui structure réellement le Processus. Les logiques des deux déclarations étant différentes par le nombre de participants (29 pays contre 4) et par la présence de la Commission, on peut s'interroger sur le devenir de la « vision » de l'enseignement supérieur européen présente dans la déclaration de la Sorbonne.

III. Déclaration de la Sorbonne et déclaration de Bologne : une vision commune mais des modalités différentes.

L'étape suivante de la déclaration de la Sorbonne était, pour Claude Allègre, l'extension de cette déclaration à tous les pays volontaires. Le texte fut ainsi transmis à tous les ministres de l'enseignement supérieur d'Europe (et non seulement de l'Union Européenne) qui devaient alors contresigner le document pour marquer leur accord⁷¹. Cette initiative fut un échec. Seuls le Danemark et la Communauté flamande et germanophone de Belgique contresignèrent et le projet paraissait menacé.

Pour qu'une telle initiative ne soit pas vaine, les ministres de l'Éducation de l'Union Européenne se réunissent à Baden en octobre 1998. Là, ils font part de leur mécontentement pour ne pas avoir été conviés à signer la déclaration de la Sorbonne en même temps que la France, l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni. Ils décident à cette même réunion de commander une étude comparative des systèmes européens d'éducation, pour évaluer la faisabilité du projet voulu par les quatre pays. C'est ici qu'entre en jeu la Commission européenne qui se propose de prendre en charge l'évaluation demandée.

La Commission, qui était exclue *de facto* du projet de Claude Allègre, s'immisce dans un projet qui, à cette période, dépassait de loin tout ce qu'elle aurait pu mettre en place seule. Elle fait changer le projet de logique – le projet initial étant en partie construit contre la Commission – et surtout, apporte avec elle une réflexion et une vision de l'enseignement supérieur fondées sur l'économie de la connaissance. Selon Sarah Croché, « la déclaration de Bologne est souvent considérée comme le vrai moment de démarrage du processus de réorganisation de l'université européenne »⁷². Si le Processus de Bologne reprend le nom de la déclaration de 1999 et non celle de la Sorbonne, on peut en effet estimer que les discours prônés et les décisions prises lors des rencontres des 18 et 19 juin 1999 et lors de sa préparation eurent une importance capitale pour la suite du processus. Notre étude portera donc sur le rapport remis par la CRE (Conférence des recteurs européens) et la CRUE (Confédération des Conférences de Recteurs de l'UE) et commandé par la Commission, l'influence de la Commission dans les discussions ainsi que sur la déclaration de Bologne elle-même.

⁷¹ Interview d'un membre du Cabinet de Claude Allègre, cité dans S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit

⁷² S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit

A. Le rapport *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)* de 1999 et l'influence de Guy Haug dans les discussions de Bologne.

L'étude demandée par les pays non signataires de la déclaration de la Sorbonne est commandée par la DGXXII à la CRUE en coopération avec la CRE, et la Commission la finance à hauteur de 100.000 écus⁷³. Elle aboutit sur un rapport intitulé « *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)* », publié le 7 juin 1999 et rédigé par Guy Haug et Jette Kirstein.

Les conclusions du rapport sont claires : les pays d'Europe ne semblent pas se diriger vers le modèle 3-5-8, même si certains pays au cursus jugé trop long sont en train de mettre en place un cursus court. La vision de Claude Allègre qui se fondait sur une « évolution globale » des systèmes européens d'enseignement supérieur qu'il suffirait d'harmoniser semble donc ne pas se vérifier.

Néanmoins, Haug et Kirstein ne se contentent pas d'évaluer la situation puisque dans ce rapport sont également émises des recommandations pour améliorer la convergence des systèmes. Si critique que fût Claude Allègre à l'égard de la Commission, il n'est pas profitable pour elle de se contenter d'opposer la « réalité » au discours du ministre. D'ailleurs, les recommandations suivent tout à fait les volontés de la Commission et reprennent certains points soulevés dans la déclaration de la Sorbonne.

Ainsi, il faudrait « plus d'autonomie, plus d'évaluation »⁷⁴, c'est-à-dire insister dans la dimension européenne de l'assurance qualité qui deviendrait de plus en plus nécessaire au fur et à mesure que la mobilité des étudiants augmenterait. L'importance du réseau NARIC/ENIC⁷⁵, en charge d'évaluer et de comparer les cursus européens est rappelée. Haug et Kirstein insistent également sur la nécessité d'améliorer le système de crédit ECTS et de le

⁷³ L'ECU ou « *European Currency Unit* », était la devise monétaire européenne créée en 1979 avec le Système Monétaire Européen et qui prit fin en 1995 avec son changement de nom en euro. La devise était immatérielle, et donc moins sujette aux fluctuations. Un ECU équivaut à un euro.

⁷⁴ G. HAUG, J. KIRSTEIN, *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)*, 1999, http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf, consulté le 15 avril 2017.

⁷⁵ L'ENIC (*European Network of Information Centres*) a été créé en 1994 par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. Il a pour fonction de fournir des informations sur la reconnaissance des diplômes à l'étranger, les systèmes d'enseignement européens et sur les possibilités de mobilité en général. Le NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) fut lui fondé par la Commission européenne en 1984 et a pour projet d'améliorer la reconnaissance des diplômes académiques et des périodes d'études au sein des Etats membres de l'UE, des pays de l'*European Economic Area* (EEA) et de la Turquie.

Source : <http://www.enic-naric.net/welcome-to-the-enic-naric-website.aspx#enic>

propager dans toute l'Europe. Enfin, il faudrait prendre en compte certaines volontés du monde de l'entreprise, comme par exemple la création de cursus courts garantissant l'acquisition de certaines compétences clés et permettant d'ouvrir de réelles possibilités sur le marché du travail. On trouve également mentionné le concept de « *life-long learning* » et un rapport de l'OCDE.

Un autre point du rapport est à souligner : lors de leur étude des systèmes européens, les auteurs se demandent s'il existe un modèle américain ou « anglo-saxon ». Ce paragraphe rappelle que dans le débat qui a suivi la déclaration de la Sorbonne, certaines personnes craignaient que le modèle proposé ne soit finalement qu'une copie du modèle anglo-saxon, notamment américain. Dans les conclusions de Haug et Kirstein, deux choses nous intéressent particulièrement. La première, c'est ce que les auteurs disent effectivement : que la déclaration de la Sorbonne s'inspire bien du modèle anglo-saxon, mais uniquement de l'architecture duale entre *undergraduate* et *postgraduate*. Cette architecture est présente dans le monde entier, non seulement aux Etats-Unis ou au Royaume-Uni, et seuls certains pays européens n'adoptent pas cette logique. Il apparaît donc judicieux pour Haug et Kirstein que l'Europe se construise maintenant autour de l'architecture « anglo-saxonne ». Ils rappellent également que le système américain ne forme pas un tout mais qu'il est lui-même divisé en son sein dans des logiques parfois bien différentes.

La deuxième chose qu'il nous paraît important de souligner est ce que les auteurs ne mentionnent *pas* : qu'au-delà de l'aspect « pratique » du système, de son architecture physique, le système américain est porteur d'un schéma de pensée qui n'a pas non plus échappé à certains détracteurs de la déclaration de la Sorbonne. Aucune mention n'en est pourtant faite dans ce rapport, comme si le débat que menaient les États sur leur système d'éducation respectifs ne pouvaient porter que sur la forme et non sur le fond.

En fait, si l'autonomie des établissements, la flexibilité des cursus, la prise en compte du monde professionnel, la comparaison et l'évaluation des systèmes éducatifs sont des notions qui apparaissent de nouveau dans les recommandations de ce rapport, cela peut sans doute s'expliquer par la proximité intellectuelle des deux rapporteurs avec la Commission.

Agissant dès l'été 1998 en tant que conseiller pour la CRE, Guy Haug est une figure particulière dans le monde universitaire européen. Pauline Ravinet le décrit ainsi :

« Guy Haug est un des experts européens en matière de coopération universitaire. Il a participé à différents projets de coopération universitaire avec les États-Unis, le Japon, l'Amérique latine, et dans les années 1990, il a travaillé à la Commission européenne où il a été directeur adjoint du

bureau Erasmus, et a collaboré avec Harold James pour la mise en place du programme Tempus. À partir de 2001, il deviendra expert chargé de mission pour la Commission »⁷⁶.

Jette Kirstein a elle aussi travaillé au sein du bureau Erasmus. Les deux auteurs du rapport possèdent donc un fort bagage européen et sont acquis à la cause de l'Union européenne. Il est donc logique que les arguments et recommandations déployés dans le rapport publié en 1999 reprennent au moins en partie les volontés de la Commission sur le devenir de l'enseignement supérieur européen. De plus, comme le rapporte un membre de la CRE présent à Baden :

« La Commission finançait [l'étude menée par la CRE et la CRUE] et pouvait définir un peu l'orientation des thèmes à aborder »⁷⁷.

En orientant le choix des thèmes à aborder (vers ceux déjà travaillés en son sein) et en s'assurant de la proximité intellectuelle des rapporteurs avec elle, la Commission réussit dès le départ à proposer une vision particulière du système éducatif européen. De plus, la proximité de cette vision avec celle de Claude Allègre permet une très faible remise en cause de ses fondements intellectuels.

Outre son rôle en tant qu'auteur du rapport « *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)* », Guy Haug entreprend également un tour d'Europe pour tenter de convaincre les pays récalcitrants de rejoindre le processus. En mars 1999, il fait diffuser une note à destination des acteurs de l'enseignement supérieur, intitulée « La déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998 : ce qu'elle dit, ce qu'elle ne dit pas », dans laquelle il couche sur papier son argumentaire. L'auteur relève trois « incompréhensions » principales :

- la première qui serait l'objectif annoncé d'« harmoniser » l'architecture du système européen d'enseignement supérieur. Haug indique que la déclaration et les débats soulignent bien la volonté de respecter les différences nationales ;
- la deuxième qui viendrait de la proposition d'un schéma européen en « 3-5-8 » ans d'études. Cela viendrait de la confusion entre la déclaration et le rapport Attali, paru peu avant ;
- la troisième qui est la signature de la déclaration par les quatre plus grands pays de l'UE. Haug indique que cette déclaration doit être prise comme la première étape d'un processus.

⁷⁶ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

⁷⁷ Interview d'un représentant de la CRE présent à Vienne, cité par Sarah Croché dans S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit.

Cependant, Guy Haug souligne deux autres points, qui pour lui n'ont pas assez attiré l'attention :

- le fait que la déclaration insiste sur le défi pour les systèmes d'enseignement supérieure de se maintenir au plus haut niveau de compétitivité. Il indique ainsi que :

« Si on lit ensemble la déclaration et les actes du colloque, la déclaration pourrait facilement être interprétée comme un plaidoyer pour la compétitivité internationale [...]. C'est cette préoccupation pour la compétitivité qui a donné à la fois la force d'agir et le sens de l'urgence aux signataires »⁷⁸.

- la dimension liée au marché du travail. Haug souligne que la déclaration de la Sorbonne parle de « compétences » et non de savoirs académiques, ce qui est une claire référence au marché du travail. Il finit par déclarer :

« Ainsi, la déclaration de la Sorbonne n'est pas seulement à propos de la reconnaissance ou de la comparabilité académique : la raison d'être du débat est intimement lié à l'émergence d'un marché du travail bien plus européen et international »⁷⁹.

Les observations de Guy Haug peuvent indiquer deux choses : que les acteurs de l'enseignement supérieur européen ne réalisaient pas la dimension économique très marquée de la déclaration de la Sorbonne ou au contraire que tous les acteurs en étaient conscients mais que cette dimension profitait d'une approbation générale. Si l'on prend en compte le fait que cette dimension économique se retrouve dans la déclaration de Bologne et dans le Processus du même nom, la deuxième option semble la plus plausible.

D'autant que, comme le montre Pauline Ravinet, les protestations émises par certains pays sur la déclaration de la Sorbonne portent uniquement sur la forme du processus et non sur le fond. Les pays contestataires sont souvent vexés de ne pas avoir été invités à signer la déclaration au préalable et reprochent à Claude Allègre et à la France d'utiliser cette déclaration pour légitimer une réforme nationale. Mais aucune voix ne s'élève contre les concepts pourtant économiques énoncés dans la déclaration de la Sorbonne. Pauline Ravinet conclut ainsi :

« Autrement dit, après la Sorbonne, la méthode des quatre grands est contestée, mais la vision de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieure) en tant que telle n'est ni approuvée ni

⁷⁸ G. HAUG, « The Sorbonne declaration of the 25 May 1998: What it does say, what it does not », 1999, traduction en français par P. RAVINET dans P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne, op. cit.*

⁷⁹ G. HAUG, « The Sorbonne declaration of the 25 May 1998: What it does say, what it does not », *op. cit.* La traduction est ici de notre fait.

rejetée, puisqu'elle n'est pas discutée pour elle-même. Les réactions des ministres ne portent pas sur la désirabilité de l'EEES, la cohérence des objectifs de mobilité, d'employabilité, et d'attractivité internationale entre eux et avec les priorités nationales, ou la pertinence et la faisabilité de l'introduction de la structure en deux cycles. Cette absence de débat sur la question n'allait pourtant pas de soi : on aurait par exemple tout à fait pu imaginer que certains États aient exprimé une position consistant à dire que la réalisation d'un EEES était souhaitable, mais pour réaliser d'autres objectifs prioritaires que l'employabilité, la mobilité et surtout l'attractivité internationale »⁸⁰.

Cependant, si la base théorique d'un EEES ne provoque pas de débats, la place de la Commission européenne dans les discussions de Bologne et son rôle futur, eux, cristallisent des tensions marquées par une lutte d'influence, politique plus qu'idéologique.

B. L'influence de la Commission dans la préparation de la déclaration de Bologne.

Il reste que ce rapport fut l'une des bases des discussions du groupe de suivi de la Sorbonne (SFUG), initié par le ministre autrichien dans le but de préparer la conférence de Bologne de juin 1999. Celui-ci est constitué des directeurs généraux de l'enseignement supérieur des pays appelés à assurer les prochaines présidences du Conseil de l'UE : l'Autriche, l'Allemagne et la Finlande. À cela sont ajoutés la France, le Royaume-Uni, et l'Italie qui doit organiser la rencontre à Bologne⁸¹. Guy Haug et Jette Kirstein sont également conviés aux discussions, ainsi que la Commission⁸².

Ce SFUG fut chargé de préparer le texte que tous les pays répondant à l'appel devaient signer à Bologne. Cependant, si le processus d'écriture fut bien plus abouti pour la déclaration de Bologne que pour la déclaration de la Sorbonne, les discussions furent complexes, notamment devant l'animosité de Claude Allègre pour la Commission. Alors que le ministre français est ouvertement anti-Commission, d'autres ministres tentent de réintégrer celle-ci, que ce soit dans le texte de la déclaration de Bologne ou pour profiter de ses financements.

La présidente de la Commission culturelle du Luxembourg Viviane Reding, qui accompagne la ministre de l'Éducation nationale Erna Hennicot-Schoepges, fut par exemple de ceux qui

⁸⁰ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

⁸¹ G. HAUG, J. KIRSTEIN, *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)*, op. cit.

⁸² S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit.

souhaitent permettre à la Commission de récupérer le processus une fois la rencontre de Bologne terminée. Comme le note un collaborateur d'Allègre :

« On avait déjà eu des problèmes avec le Luxembourg [...]. [Sa ministre de l'Éducation] nous a expliqué qu'elle était profondément pro Commission et qu'il était impensable que les ministres décident seuls [...]. [Elle] a demandé que dans le texte, il soit écrit 'et la Commission européenne mettra en œuvre', quelque chose comme ça. Cela a été refusé par un certain nombre de ministres, dont Claude Allègre. Et là, il y a eu une discussion très violente »⁸³.

D'autres pays comme la Finlande ou l'Irlande sont également en faveur d'un plus grand rôle de la Commission. Cependant, l'exemple du Luxembourg est parlant puisque Viviane Reding devient en septembre 1999, soit trois mois après la déclaration de Bologne, commissaire à l'Éducation et à la Culture. Il semble donc que son désir d'intégrer la Commission européenne dans les discussions et le processus relève d'une volonté stratégique palpable.

L'influence de l'Union Européenne dans les discussions ne s'arrête pas là. En effet, l'Italie, devant organiser la rencontre de Bologne par l'intermédiaire de la Conférence des Recteurs Italiens (CRI), demande une aide financière à la Commission. En échange, la Commission apparaît publiquement comme faisant partie de l'évènement, au même titre que les pays signataires. Cependant, cela ne semble pas être la seule contrepartie demandée puisque l'Italie tente à partir de cette période, de réintégrer la Commission au processus, elle qui avait, un an auparavant, signé une déclaration ouvertement hostile à son influence.

Au cours de la conférence du 18 juin 1999, un témoin rapporte également que la participation de la Commission n'était pas que financière :

« Il y avait des choses étranges qui se passaient et on se posait beaucoup de questions, entre autres, sur l'influence de la Commission. La question c'était qui menait les opérations ? [...]. Je me souviens très bien d'un atelier dans lequel j'étais. [...] C'était énergique, on arrivait à des conclusions, etc. Puis, on s'est aperçu que toutes les conclusions de notre atelier étaient déjà écrites. C'est-à-dire, quand on est arrivé à la séance finale, et que chacun des rapporteurs devait dire ce qui s'était passé, ce n'était pas du tout ce qu'on avait dit, c'était manifestement un texte préétabli. [...]. Vous aviez là un certain nombre de personnes, guidées [...], par l'UE. Ces groupes de travail, c'était pour nous faire sentir l'esprit démocratique »⁸⁴.

D'une part donc, l'ingérence de la Commission dans les discussions et dans l'écriture de la déclaration de Bologne est claire. La Commission sait que les recommandations qui sont

⁸³ Interview d'un collaborateur d'Allègre, cité dans *Id.*

⁸⁴ Interview d'un ancien recteur d'une université de Communauté française, cité dans S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, *op. cit.*

faites à ce moment sont primordiales pour l'avenir d'un quelconque Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et souhaite jouer un rôle important dans l'orientation des débats, pour veiller à ce qu'une politique européenne de l'Éducation n'échappe pas à son contrôle.

D'autre part, les acteurs de ce processus sont conscients de l'ingérence de la Commission, qu'ils la souhaitent ou qu'ils la critiquent. Claude Allègre est celui qui a donné le plus de voix à cette critique, comme le rapportent les nombreuses observations des acteurs présents à la conférence. Cependant, ces critiques suivent le même principe que celles formulées à propos de la déclaration de la Sorbonne : les ministres et autres acteurs présents critiquent l'ingérence de la Commission d'un point de vue institutionnel, c'est-à-dire qu'on lui reproche de vouloir obtenir plus de prérogatives que celles que les États veulent bien lui donner. On soupçonne la Commission de ne pas être capable de mener à bien une politique d'harmonisation des politiques d'éducation sans rendre les choses « compliquées ». De fait, c'est davantage la façon de travailler de la Commission qui pose problème aux acteurs du processus que l'assise théorique, intellectuelle, sur laquelle elle fonctionne.

Les seuls s'opposant au fond de la déclaration aussi bien qu'à la forme sont les associations étudiantes. Absentes des discussions, elles se sont pourtant réunies en même temps que les ministres à Bologne. Elles expriment le regret de ne pas avoir été conviées à la conférence et, comme le note Sarah Croché :

« La contestation portait autant sur les objectifs de la déclaration de Bologne que sur le processus qui devait permettre de les atteindre et sur la conception qu'elle promouvait de l'enseignement et des relations entre les institutions et les étudiants. Le communiqué qu'elles ont adressé aux ministres est signé par les représentants de 17 associations d'étudiants issues de seize pays d'Europe. Il s'ouvre sur l'affirmation de la position idéologique du mouvement étudiant, qui s'oppose de façon frontale à celle des rédacteurs des déclarations de la Sorbonne et de Bologne. Les étudiants réfutent l'argument de la compétitivité, alors que celui-ci constitue le fondement de la justification construite par Allègre et ses collègues pour engager les universités européennes dans les réformes »⁸⁵.

Il est intéressant d'observer que les seuls acteurs à émettre une critique sur l'impératif de la compétitivité qui nourrit les déclarations de la Sorbonne et celle de Bologne se trouvent être ceux qui ne participent pas aux discussions, et qui par conséquent, n'ont rien à perdre en critiquant l'assise cognitive de la mise en place d'un EEES. La critique étudiante du processus de Bologne sera remise en relief plus tard dans ce mémoire.

⁸⁵ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne, op. cit.*

L'étude de la déclaration de Bologne, rapportée aux observations des discussions qui l'ont précédée, ne délivre aucune surprise. Le texte de quatre pages reprend toutes les problématiques abordées dans les discussions, sur la lisibilité des diplômes, la mise en place de deux cycles d'études principaux, le système de crédits, l'encouragement à la mobilité, la coopération européenne en matière de garantie de la qualité et la promotion de la dimension européenne de l'enseignement supérieur⁸⁶. Tous ces points se trouvaient dans la déclaration de la Sorbonne, sous un « vernis » moins consensuel. Le concept d'« harmonisation » est donc absent de la déclaration, jugé trop polémique.

A contrario, tous les termes indiquant le fondement économique de cet EEES sont bien présents. Ainsi :

« Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe de la Connaissance est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun »

« L'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche à s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques »

« Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. 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 »

« Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par la mise en œuvre du "Supplément au diplôme", pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial »

« Promotion de la coopération européenne en matière de garantie de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables »⁸⁷

Les critères d'employabilité, de compétitivité des universités et du système éducatif, l'autonomie des universités, la mise en place d'un système d'évaluation et de comparaison, concepts portés par l'OCDE, l'ERT, la Commission, et donc par tous les pays désireux de mettre en place l'EEES se retrouvent dans cette déclaration. Alors qu'il aurait été logique

⁸⁶ MINISTRES DE L'ÉDUCATION DE 29 PAYS, « Déclaration de Bologne », 1999, source : https://www.hesge.ch/geneve/sites/default/files/Documents/HES_SO_Geneve/Textes_legaux/declarationbolone.pdf

⁸⁷ *Id.*

qu'une multiplicité d'acteurs venant de toute l'Europe, et pas seulement de l'Union Européenne, amène un choc entre des visions différentes de l'enseignement supérieur, sur son but, sur ses bases théoriques ; il semble que le consensus se soit fait, et ce - chose rare pour une telle entreprise – sans discussion d'aucune sorte autour de ces notions.

Le seul point de tension véritable fut la présence voulue ou non de la Commission dans le processus. Pauline Ravinet et Sarah Croché rapportent que l'écriture de la déclaration de Bologne est jusqu'au dernier instant marqué par des querelles portant sur l'inscription explicite ou non de la Commission européenne dans le document. Devant l'intransigeance des ministres français et britannique et leur refus de signer une déclaration comprenant une référence à l'UE, la dernière partie de la déclaration, qui devait à l'origine faire référence à la procédure de coopération renforcée⁸⁸, est changée pour ne faire appel qu'aux universités et aux « organisations non gouvernementales compétentes »⁸⁹.

Encore une fois, la tension porte non pas autour de la participation « intellectuelle » de la Commission, puisqu'elle est admise par tous les acteurs, mais bien la reconnaissance d'une forme de légitimité à prendre en charge le processus dans le futur. Ce point est également visible dans le choix du lieu du prochain rendez-vous des ministres, pour constater l'évolution du processus. Alors que la Commission souhaitait tout naturellement que la rencontre se fasse dans un pays de l'Union Européenne, le lieu décidé est Prague, en République tchèque, qui n'est pas à ce moment membre de l'UE. Stratégiquement, les acteurs du processus s'assurent que la Commission ne puisse pas restreindre l'accès aux pays non membres de l'UE.

Il apparaît donc clairement que les déclarations de la Sorbonne et de Bologne résultent de la même pensée, celle d'une société en plein changement, dans laquelle une éducation fondée sur « l'économie de la connaissance » pourrait seule répondre aux impératifs de compétitivité et d'employabilité des étudiants européens. Cette pensée semble partagée à travers l'Europe et dans toutes les institutions, que ce soit la Commission, la CRE ou les pays eux-mêmes. L'absence de débat sur cette base théorique d'une réforme de l'enseignement supérieur pose problème : dans des domaines aussi sensibles que l'éducation, un consensus aussi parfait

⁸⁸ La coopération renforcée est une procédure législative en droit de l'Union européenne. Elle désigne un acte juridique européen (une directive ou un règlement) qui ne s'applique pas aux vingt-huit États membres, mais uniquement à ceux d'entre eux qui le désirent. Elle est instaurée par le traité d'Amsterdam en 1997.

⁸⁹ Comme le note Pauline Ravinet : « Certains acteurs gouvernementaux présents lors de la dernière négociation du texte de la déclaration de Bologne rapportent que l'expression « organisation non gouvernementale compétentes » pouvant éventuellement renvoyer à la Commission européenne, était la seule tournure acceptable pour les ministres français et britanniques qui refusaient de signer toute déclaration comportant une autre tournure », dans P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, *op. cit.*

indique nécessairement que le débat a été porté à une autre échelle, et que les acteurs du Processus de Bologne l'ont intégré avec le temps.

Conclusion du chapitre

L'étude de la genèse du Processus de Bologne prouve que celui-ci s'est construit autour de l'idée d'« économie de la connaissance ». Cette conception de l'éducation, qui fait de la compétitivité, de l'employabilité et de l'apprentissage tout au long de la vie des composantes essentielles d'un enseignement supérieur « moderne », repose sur plusieurs bases théoriques.

Tout d'abord, le concept d'« économie de la connaissance » se fonde sur la croyance en l'observation objective d'un changement d'époque, d'un changement de paradigme économique qui ferait passer les pays européennes de sociétés marquées par le plein emploi à des sociétés où le chômage de masse est dû à une inadéquation de l'éducation avec les demandes du marché de l'emploi. Il faudrait donc, pour répondre au défi de ce changement profond et reconnu par tous, adapter l'enseignement supérieur aux demandes des entreprises, qui elles seules peuvent résoudre les problèmes de chômage qui gangrènent les sociétés européennes. Cependant cette vision du monde ne naît pas en Europe dans les années 1990, mais bien aux Etats-Unis dans les années 1970, en même temps que la montée des idées néolibérales, et s'infiltrer sur le continent européen par des organisations aux buts économiques clairs tels que l'ERT ou l'OCDE, et par la Commission européenne. Ces idées profitent d'une période favorable aux politiques venues du continent américain marquée par la victoire du « modèle capitaliste » sur le « modèle communiste ».

Les acteurs du Processus de Bologne semblent ne jamais remettre en cause cette conception très libérale de l'enseignement, et l'intègrent parfaitement aux revendications et aux impératifs nationaux. Les discussions autour de la déclaration de la Sorbonne et de Bologne ne tournent donc qu'autour de la forme à donner à une éventuelle harmonisation de l'enseignement supérieur européen et de la création d'un EEES. Jamais il n'est question de soulever la pertinence de concepts tels que l'employabilité ou la compétitivité internationale dans une politique d'enseignement supérieur. Il est également frappant de constater l'importance relative de la Commission européenne. Celle-ci fait d'une part face à une logique de front contre ses méthodes jugées inefficaces, et on lui refuse toute reprise en main d'un projet qui était pourtant préparé de longue date dans ses services. Son influence intellectuelle est quant à elle visible dans les discussions de Bologne. Néanmoins, il ne lui est pas nécessaire de lutter contre un quelconque protestataire. L'idée d'« économie de la

connaissance » semble donc faire consensus d'elle-même. Le débat a donc dû avoir lieu à d'autres échelles. Notre travail consistera donc dans le chapitre suivant à observer ce « débat » au travers de l'influence de l'ERT sur les acteurs de ce Processus de Bologne.

CHAPITRE II - L'ERT ET LA COMMISSION EUROPÉENNE, ENTRE CONNIVENCE ET STRATEGIE

Le sommet de Bologne se termine par un engagement des pays signataires à se rencontrer de nouveau deux ans plus tard pour évaluer les progrès réalisés dans ce laps de temps. La date est fixée au 18 et 19 mai 2001, à Prague.

Cependant, se pose la question du suivi de ces progrès : la structure prévue à la suite de la déclaration de la Sorbonne était composée de représentants de six pays et de la Commission, mais la déclaration de Bologne réunissant les signatures de 29 pays, il était évident que le groupe de suivi devait évoluer. Des acteurs supplémentaires sont conviés aux discussions et le choix de ces acteurs est tout sauf anodin : il dénote d'une volonté stratégique claire, qu'il nous faudra étudier dans ce chapitre.

Dans le chapitre précédent, il était clair que l'influence de la Commission allait en grandissant, ne serait-ce que dans les conceptions théoriques qui entourent le Processus de Bologne. Mais la reconnaissance de ce fait n'explique en rien l'influence de la Table ronde sur le processus. Nous nous proposons donc d'étudier dans ce chapitre trois points essentiels pour comprendre les liens qui unissent l'organisation patronale à la redéfinition d'un enseignement supérieur européen tourné vers « l'économie de la connaissance ».

Il s'agira dès lors de questionner les transformations et recompositions de ce groupe de suivi qui ont pu jouer sur l'influence de l'ERT sur le Processus de Bologne, en mettant en exergue des acteurs favorables aux idées de la Table ronde, à travers trois parties :

- la mise en place progressive d'une structure de suivi du Processus de Bologne en deux groupes, qui voit la Commission européenne prendre une place de plus en plus prégnante dans le contour théorique et pratique du processus,
- l'étude des relations qu'entretient l'*European Round Table of Industrialists* depuis ses débuts avec la Commission, et la proximité intellectuelle et humaine entre les deux entités,
- l'étude des relations de la Table ronde avec les membres consultatifs de la structure de suivi du Processus de Bologne, et de leur capacité à représenter un « contre-pouvoir » aux idées de l'ERT et de la Commission.

I. La mise en place du dialogue du Processus de Bologne

À l'occasion d'une session informelle se déroulant pendant le Conseil éducation¹ des 24 et 25 septembre 1999 à Tempere, les ministres fondent deux groupes ayant pour but le suivi de la déclaration de Bologne. Le premier, le « groupe élargi », est composé des 29 signataires de Bologne, de la Commission, de la CRE et de la CRUE. Il est chargé de l'organisation de la conférence de Prague et de trois séminaires internationaux portant sur les crédits, la structure *Bachelor / Master* et l'éducation transnationale.

Le deuxième groupe, le « groupe de pilotage » (*steering group*), reprend la structure du groupe de suivi de la Sorbonne. Il est donc composé du pays président de l'UE, du pays président de l'UE de l'année précédente, des pays présidents de l'UE des deux années suivantes, du pays hôte de la prochaine conférence (la République Tchèque), de la Commission européenne, de la CRUE et de la CRE².

Outre la reconnaissance désormais officielle du rôle de la Commission européenne dans la réflexion du Processus de Bologne, on peut noter la volonté des pays signataires de la déclaration de Bologne d'officialiser une organisation de suivi de ce Processus. Il était en effet clair pour les différents acteurs que le Processus ne pourrait survivre sur le long terme sans une organisation claire et stable. Cependant, cette structure en deux groupes n'a pas encore d'existence formelle puisqu'aucune des deux déclarations ne mentionnait une quelconque forme organisationnelle – ou même existence - d'un groupe de suivi.

La structuration de ces deux groupes de suivi du Processus de Bologne, et leur progressif élargissement à d'autres pays et organisations, est un enjeu clé du Processus puisque lorsque la structuration de ces groupes change – et notamment la composition de leurs membres – le rapport de force change avec elle. Il est donc nécessaire d'étudier la mise en place des structures de dialogue et de suivi successives du Processus de Bologne pour observer les rapports de force entre les différents acteurs et interroger la composition de ces structures.

¹ Le Conseil éducation est une des branches du Conseil de l'Union Européenne, qui se charge de déterminer les orientations et priorités des politiques générales de l'UE. Le Conseil éducation est formé des ministres ou secrétaires d'État chargés de l'éducation des pays membres, présidés par le ministre du pays président du Conseil de l'UE à ce moment. En 1999, le pays président était la Finlande.

Source : <http://www.consilium.europa.eu/fr/council-eu/configurations/>

² P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

A. Une progressive reprise en main du Processus de Bologne par la Commission européenne

De la session de Tampere en 1999 au sommet de Bergen en 2005, les deux groupes de suivi des « avancées » du Processus de Bologne voient leur structure évoluer.

En 1999 ce sont les ministres de l'Union Européenne – et non tous les pays signataires de la déclaration de Bologne – qui avaient décidé de créer une structure bicéphale à l'occasion d'une rencontre informelle mais se déroulant pendant une rencontre formelle (le Conseil éducation) prévue par l'UE qui, rappelons-le, n'est normalement pas la « roue motrice » du Processus. Sur ce point, Pauline Ravinet estime qu'un point de vue fonctionnaliste s'impose : en effet, cette « imposition » de la forme du groupe de suivi aux États non membres de l'UE pourrait s'expliquer, non pas d'un point de vue « idéologique » (l'UE ne fait pas en sorte que la question soit discutée lors de l'une de ses réunions officielles dans le but de se montrer comme cadre et moteur du Processus de Bologne) mais bien plutôt d'un point de vue « fonctionnaliste ». Une structure officielle pour échanger sur la forme des groupes de suivi n'existant pas, il fallait ainsi trouver un lieu où se réunir. Comme le montre Pauline Ravinet :

« Pour créer une structure institutionnelle qui ait un caractère un tant soit peu formel, et qui s'autonomisera ensuite des instances communautaires, [les États] doivent passer par la « réunion de famille » communautaire. C'est en effet la dernière fois qu'une décision relative à la structure institutionnelle de Bologne est prise dans le cadre d'une instance communautaire. A partir de 2001, et de l'existence formelle d'une structure institutionnelle de Bologne, toutes les décisions relatives au suivi et à la transformation de cette structure seront préparées par celle-ci et validées par les ministres des pays participants au processus de Bologne lors des conférences ministérielles »³.

Cependant, si le gain d'influence de l'Union Européenne n'est pas à mesurer dans les lieux de rencontre, la prise en main du Processus de Bologne par la Commission s'accroît après la rencontre de Bologne en 1999.

Ainsi Guy Haug, co-auteur du rapport *Trends I*, et donc membre du groupe de suivi en appelle à l'UE pour que celle-ci prenne en charge les questions liées à la compétitivité :

« L'Europe (et en particulier, mais pas exclusivement, l'UE) tournera davantage son attention aux aspects extérieurs de cette politique, y compris dans le domaine de l'enseignement supérieur. Cela

³ *Id.*

devrait mener à un basculement d'activités intra-européennes – ou intra-Union Européenne – vers des programmes européens de coopération avec le reste du monde »⁴.

Comme le note également Sarah Croché, la Commission qui, lors de la rencontre de Bologne, s'était faite violemment interpellée et à qui l'on avait refusé toute mention dans la déclaration, se trouve, moins d'un an plus tard, dans une position bien plus favorable. L'aide, notamment financière, que la Commission peut apporter à la réflexion et à la mise en place du Processus de Bologne apparaît essentielle au groupe de suivi et petit à petit aux États.

La raison pour laquelle Guy Haug en appelle à la Commission pour prendre en charge les questions liées à la compétitivité est également liée au contexte. Les notions de compétitivité et d'économie de la connaissance se trouvaient déjà dans des rapports européens avant la déclaration de Bologne. Cependant, l'Union Européenne formalise sa stratégie lors du Conseil européen de Lisbonne les 23 et 24 mars 2000 et fixe la « stratégie de Lisbonne ». La première phrase des conclusions de cette réunion résume l'ensemble de la stratégie :

« Le Conseil européen a tenu une réunion extraordinaire les 23 et 24 mars 2000 à Lisbonne afin de définir pour l'Union un nouvel objectif stratégique dans le but de renforcer l'emploi, la réforme économique et la cohésion sociale dans le cadre d'une économie fondée sur la connaissance »⁵.

Le fait que les ministres des États membres de l'Union Européenne se soient réunis en comité extraordinaire pour définir une stratégie visant à faire de l'UE « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » en l'an 2000 n'est pas anodin. Outre la symbolique du nouveau millénaire, la stratégie de Lisbonne apparaît comme un condensé des politiques et des objectifs européens jusqu'ici égrainés dans différents documents et encore assez diffus. Héritière de la pensée économique en vogue à ce moment, et largement diffusée par les organisations économiques comme l'OCDE ou la Banque mondiale et par les organisations patronales comme l'ERT, la réflexion sous-jacente est celle d'une société toute entière tournée vers l'économie. De fait, comme le notent Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval :

« La stratégie de Lisbonne est la traduction proprement européenne du néolibéralisme enrobée dans les accommodements rhétoriques de la « troisième voie » de la social-démocratie européenne.

⁴ G. HAUG, *Visions of a European future : Bologna and beyond*, Keynote adress, 11th EAIE Conference, 1999, cité dans S. CROCHÉ, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit. La traduction est de notre fait.

⁵ CONSEIL EUROPEEN REUNIS A LISBONNE, « Conclusions de la Présidence », 2000

[...] Cette politique a d'ailleurs été mise en œuvre à la suite de ce qu'on a appelé la « vague rose »⁶ »⁷.

La « vague rose » aurait d'ailleurs permis d'adopter cette stratégie de Lisbonne, profitant d'un large consensus parmi les chefs d'États européens⁸. Ce fait rejoint également l'absence de débat portant sur la pertinence de la compétitivité internationale et de l'employabilité lors de la rencontre à Bologne un an auparavant. Le personnel politique étant très homogène et la pensée très répandue, un débat portant sur de telles questions n'avait pas lieu d'être.

On constate donc un double mouvement au niveau des politiques d'éducation en Europe : tout d'abord au niveau international avec le commencement du Processus de Bologne, et en simultané un mouvement intra-européen, qui réunit d'ailleurs les mêmes personnalités, pour ancrer l'Union Européenne dans ce processus et veiller à ce que le principe de « société de la connaissance » portée lors du Processus de Bologne soit également inscrit officiellement dans la politique de l'UE. La Commission européenne, qui sera chargée de veiller à l'exécution de cette stratégie, gagne ainsi en prérogative et en légitimité pour influencer l'éducation, que ce soit en passant par des directives élaborées en son sein ou par le Processus de Bologne.

D'autre part, Guy Haug n'est pas le seul support de la Commission pendant cette période, qui dure de la rencontre de Bologne à celle de Prague, puisque Pedro Lourtie fait également partie des soutiens de la Commission européenne, et a pu, par son rapport intitulé « *Furthering the Bologna Process, Report to the Ministers of Education of the signatory countries* » (dit « rapport Lourtie »), influencer la structuration du groupe de suivi en faveur de celle-ci. Pedro Lourtie, universitaire portugais, est élu en 2000 rapporteur général par le groupe de suivi. Son parcours est révélateur de sa proximité avec l'Union Européenne : il travaille à la préparation de la convention de Lisbonne⁹ en 1997 et du suivi de sa mise en place en 1999 et 2000, puis au volet éducation de la stratégie de Lisbonne en 2000, sur laquelle nous reviendrons. Il devient par la suite président du comité éducation de l'UE et occupe des postes de directeur général à l'enseignement supérieur et de secrétaire d'État aux Affaires européennes au Portugal.

⁶ En référence à la vague de victoires de partis de centre-gauche en Europe dans les années 1990 (Le Portugal en 1995, l'Italie en 1996, le Royaume-Uni et la France en 1997, et l'Allemagne en 1998).

⁷ I. BRUNO, P. CLEMENT et C. LAVAL, *La grande mutation*, op. cit.

⁸ I. BRUNO, *À vos marques®, prêts... cherchez !*, op. cit.

⁹ La convention de Lisbonne, signée en 1997 par le Conseil de l'Europe et l'UNESCO, prévoit un début de reconnaissance des diplômes au niveau européen et facilitant la reconnaissance d'une partie des qualifications obtenues dans un pays par un autre pays. Source : http://www.coe.int/en/web/conventions/search-on-treaties/-/conventions/treaty/165?_coconventions_WAR_coconventionsportlet_languageId=fr_FR

Cette proximité se retrouve dans le rapport Lourtie. Celui-ci est destiné à fournir un rapport de la situation « post-Bologne » aux ministres pour la rencontre de Prague en 2001, et un compte-rendu des différents séminaires qui se sont déroulés de 1999 à 2001. Le discours de ce rapport est totalement en phase avec la déclaration de Bologne : les trois objectifs principaux de la déclaration de Bologne seraient la compétitivité internationale, la mobilité des étudiants et l'employabilité¹⁰. Le concept d'employabilité est le plus intéressant dans ce rapport car Lourtie indique que celui-ci est l'objectif le plus « vague » (*elusive*) de la déclaration de Bologne, et que l'importance d'un concept tel que l'employabilité n'est pas partagée par tous. La forme des programmes et la diversité de leurs objectifs peuvent donc être tributaires du degré de résistance à ce concept dans l'application du Processus de Bologne par les pays signataires. Pour Pedro Lourtie néanmoins, la diversité des formes « n'est pas un problème en soi » si l'offre proposée à l'étudiant est claire. De fait, le concept d'employabilité ressemble ici à une « franchise » : le Processus de Bologne n'étant pas contraignant, les États et les universités peuvent mener leurs réformes en insistant sur les points qui leur paraissent primordiaux. Cependant, la « lisibilité » de l'offre d'étude (qui conditionne la compétitivité au niveau international au même titre que l'assurance-qualité) est primordiale et ne doit pas être remise en cause. Sont d'ailleurs rappelées dans les paragraphes suivants du rapport les solutions préconisées pour atteindre cet objectif d'employabilité : le développement de compétences utiles dans le marché du travail, un plus grand enseignement scientifique, le *life-long learning* ou encore la nécessité de travailler sur l'assurance-qualité des diplômes européens.

Le rapport Lourtie est également révélateur de la demande du groupe de suivi d'une reconnaissance officielle par les ministres lors du sommet de Prague en mai 2001. Les ministres entendent cet appel et la déclaration de Prague institutionnalise la structure en deux groupes.

B. L'évolution de la structure et des attributions des groupes de suivi du Processus de Bologne.

¹⁰ P. LOURTIE, « *Furthering the Bologna Process* » - Report to the Ministers of Education of the signatory countries, 2001

Ainsi, le groupe élargi, rebaptisé « groupe de suivi » (*follow-up group*) reprend la structure du groupe précédent :

« Le groupe de suivi est composé de représentants de l'ensemble des signataires, des nouveaux participants [l'EUA (European University Association), l'EURASHE (European Association of Institutions of Higher Education), l'ESIB (National Unions of Students in Europe) et le Conseil de l'Europe, chacune de ces organisations bénéficiant d'une voix consultative, ndlr] et de la Commission européenne, et présidé par l'État membre qui exerce la présidence de l'Union européenne »¹¹

Les organisations entrantes dans les structures de suivi (l'EUA, l'EURASHE, l'ESIB et le Conseil de l'Europe) sont reconnues comme faisant officiellement partie des acteurs de ce Processus. Néanmoins, elles étaient déjà toutes présentes dans les groupes depuis 2000 : l'EUA est née de la fusion de la CRE et de la CRUE à Salamanque en Mars 2001, soit deux mois avant la rencontre de Prague, l'EURASHE, qui représente les établissements d'enseignement supérieurs non universitaires, et l'ESIB, qui représente les étudiants européens, ayant déjà été intégrés au groupe de suivi à l'issue d'une réunion de ce groupe à Lisbonne en juin 2000 et le Conseil de l'Europe à partir de janvier 2000. Aucun véritable nouvel entrant donc, mais une reconnaissance officielle de la part des ministres du groupe de suivi des organisations qui seront consultées et de la Commission européenne.

Les ministres reconnaissent en effet « l'aide constructive apportée par la Commission européenne »¹² et son intégration officielle aux deux groupes de suivi. Cependant, comme le note Pauline Ravinet :

« À partir de Prague, la Commission se dit « membre à part entière » (*full member*) du Processus de Bologne, mais on peut noter qu'une telle formulation n'apparaît pas dans le communiqué de Prague, ni dans celui de Berlin [en 2003, ndlr]. La mention explicite du fait que la Commission ait un droit de vote au même titre qu'un pays participant au sein du grand groupe n'apparaît que dans le Communiqué de Bergen [en 2005, ndlr] (et en note de bas de page) »¹³.

La tension entre États et Commission semble donc toujours présente, ne serait-ce que symbolique. Mais cette tension apparente ne masque pas les progrès réalisés par la Commission pour obtenir un statut officiel et important au sein du Processus de Bologne.

La structure du groupe de pilotage, nommé désormais « groupe préparatoire », change également quelque peu :

¹¹ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Prague », 2001

¹² *Id.*

¹³ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

« Le groupe préparatoire comprend les représentants des pays qui ont organisé les précédentes conférences ministérielles et du pays chargé d'organiser la prochaine conférence ministérielle, deux États membres et deux États non membres de l'Union européenne ; ces quatre derniers représentants sont élus par le groupe de suivi. L'État qui exerce la présidence de l'Union européenne et la Commission européenne font également partie du groupe préparatoire. Le groupe préparatoire est présidé par le représentant du pays qui accueillera la prochaine conférence ministérielle »¹⁴

Néanmoins, si le Communiqué de Prague établit des changements dans la structure des deux groupes, le texte ne définit pas leurs attributions, celles-ci étant laissées à l'appréciation des groupes eux-mêmes. C'est donc lors de la première réunion du groupe de suivi en septembre 2001 à Bruxelles que les rôles sont distribués, largement en défaveur du groupe préparatoire. En effet, celui-ci change de fonction pour ne servir qu'à préparer l'organisation du prochain sommet, le groupe de suivi devenant alors le véritable organe « pilote » du Processus de Bologne. Mais cette répartition des tâches ne semble pas convenir à l'ensemble des acteurs, qui jugent la nouvelle structure trop inefficace : le groupe de suivi est composé de trop d'acteurs et se réunit trop peu souvent pour être un organe d'impulsion suffisant. C'est ainsi que de 2001 à 2003, les participants aux deux groupes vont consacrer un temps important à la redéfinition d'une structure « durable » pour le Processus de Bologne.

Lors de la conférence à Berlin en septembre 2003, les ministres publient de nouveau un communiqué établissant que :

« Les Ministres confient la mise en œuvre de tous les thèmes abordés dans le communiqué, le pilotage général du processus de Bologne, et la préparation de la prochaine conférence ministérielle, à un Groupe de suivi, qui sera composé de représentants de tous les membres du processus de Bologne et de la Commission européenne, ainsi que du Conseil de l'Europe, de l'EUA, EURASHE, ESIB, et UNESCO/CEPES comme membres consultatifs. Ce groupe, qui devra se réunir au moins deux fois par an, sera présidé par la présidence de l'UE, avec le pays hôte de la prochaine conférence ministérielle comme vice-président ».

« Un comité, présidé par la présidence de l'Union européenne, supervisera le travail de suivi entre les réunions du groupe de suivi. Le comité sera composé du président, du représentant du pays hôte de la prochaine conférence et chargé de la vice-présidence, des présidences, précédentes et suivantes, de l'Union européenne, des trois pays élus par le groupe suivi pour un an, de la Commission européenne, et comme membres consultatifs, du Conseil de l'Europe, de l'EUA, de l'EURASHE, et de l'ESIB »¹⁵.

¹⁴ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Prague », *op. cit.*

¹⁵ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Berlin », 2003

Il apparaît clairement que le comité du groupe de suivi (*BFUG Board*) devient de nouveau la structure exécutive du Processus de Bologne. On note également que le Conseil de l'Europe, l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB font désormais partie de la structure exécutive, ce qui n'était pas le cas en 2001. L'UNESCO/CEPES (Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur), qui « favorise la coopération internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur entre l'UNESCO et les États membres de l'Europe centrale, orientale et du Sud-Est européen avec la participation également du Canada et des États-Unis » est le nouvel invité du groupe de suivi. Rappelons que l'UNESCO a servi de plateforme de diffusion des idées de l'OCDE avant le début du Processus de Bologne. On peut d'ailleurs trouver dans les publications du CEPES des références directes au thème abordés par le Processus de Bologne¹⁶.

Cette structure *BFUG/BFUG Board* est toujours d'actualité même si le BFUG s'ouvre à de nouveaux membres consultatifs en 2005 lors de la conférence de Bergen et accueille l'EI (structure paneuropéenne d'Éducation Internationale), l'ENQA (Association Européenne pour l'Assurance de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur) et l'UNICE (Union des Confédérations Industrielles et des Employeurs de l'Europe, devenu depuis BusinessEurope).

Le BFUG est donc aujourd'hui composé des 48 États participants au processus de Bologne, de la Commission européenne, de huit membres consultatifs ainsi que de quatre « partenaires » (l'Association européenne pour l'Éducation internationale (EAIE), Eurocadres qui représente des professionnels et managers, Eurodoc qui représente les jeunes chercheurs et doctorants, et Euroscience, une association de recherche) demandant à faire partie du processus mais ne satisfaisant pas les critères requis¹⁷ pour devenir membres consultatifs.

Parmi les huit membres consultatifs, quatre ont des relations avérées avec l'ERT. Nous reviendrons sur ce point dans la troisième partie de ce chapitre. Il est néanmoins intéressant de noter la capacité de la Commission à placer sur l'échiquier politique des organisations avec

¹⁶ Ainsi un numéro de 2000 de « Enseignement supérieur en Europe » est-il intitulé « L'enseignement transnational de qualité : un engagement commun en faveur du développement soutenable » et dans lequel sont publiés des articles portant sur l'assurance-qualité, tandis qu'un numéro de 2003 intitulé « L'enseignement supérieur au Vingt-et-unième siècle : une vision pour l'avenir » s'interroge sur les « sociétés du savoir ».

Sources : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137380f.pdf> et <http://docplayer.fr/4800874-Enseignement-superieur-en-europe.html>

¹⁷ Les critères requis pour devenir membres consultatifs sont au nombre de quatre : « valeur ajoutée au Processus de Bologne » / « Pertinence du groupe de représentation » / « Représentativité » / « Forme organisationnelle ». Les critères sont donc relativement vagues, la décision finale appartenant aux ministres sous recommandation du BFUG Board. À noter que les critères pour devenir « partenaire » sont exactement les mêmes que ceux pour devenir membre consultatif. Source : <http://www.ehea.info/cid101089/how-apply.html>

lesquelles elle échange déjà et qui ont donc intégré des *habitus* de travail - notamment la négociation fondée sur les rapports scientifiques. Comme le note Sarah Croché :

« L'affirmation de l'influence de la Commission a été de pair avec le renforcement des organisations admises dans le processus en même temps qu'elle. En intégrant l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB au pilotage, les ministres entendaient associer à leurs décisions les acteurs collectifs majeurs qui auraient pu s'y opposer. Confirmant cette stratégie, la Commission a contribué à institutionnaliser leur rôle dans l'eupéanisation de l'enseignement supérieur, par exemple en s'appuyant sur l'ESIB pour diffuser l'information sur le programme SOCRATES ou en confiant à l'EUA le soin de rédiger les rapports "Trends", établis avant chaque sommet et présentant les données recueillies dans les pays signataires sur l'avancée du processus. Depuis Bergen, la Commission finance les rapports d'évaluation de l'ESIB et l'EURASHE qui complètent celui de l'EUA. La Commission a ainsi légitimé leur expertise et donné à ces organisations – à vocation essentiellement corporatiste au départ – un rôle déterminant dans la réflexion sur la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les conventions conclues avec ces organisations les mettent dans la dépendance matérielle de la Commission, ce qui jette la suspicion sur l'objectivité des rapports qu'elle finance »¹⁸.

Par les diverses restructurations des deux groupes de suivi et par l'ouverture à des organisations proches de la Commission, celle-ci réussit peu à peu à imposer ses vues sur le Processus de Bologne. Les idéaux de la Commission étant de plus partagés au sein des acteurs étatiques, la « reprise en main » n'a rien d'un coup d'État. Elle est bien plutôt un long glissement vers une structure déjà connue : celle du format de discussion entre la Commission et les organisations représentatives dans le cadre de l'Union Européenne.

Un point vient corroborer cette observation : puisque la structure de discussion du Processus de Bologne se rapproche de celle de l'Union Européenne, les reproches qui ont pu être faits à cette dernière se retrouvent chez la première. Ainsi, on constate une homogénéité des acteurs prenant part aux discussions, homogénéité qui implique une relative neutralisation des velléités critiques des acteurs. Ce sont souvent les mêmes personnes qui prennent part aux discussions, souvent depuis plusieurs années. Comme l'exprime un représentant de l'EUA :

« C'est une atmosphère assez cordiale, le processus de Bologne, de gens qui se connaissent, un peu toujours les mêmes [...]. Il y a une communauté de gens qui se connaissent et donc, finalement, c'est plus difficile d'engager le fer contre des gens que vous connaissez bien, avec lesquels vous avez des rapports amicaux [...]. Cela joue un rôle »¹⁹.

¹⁸ S. CROCHE, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Education et sociétés*, vol. 18, n° 2, 2006, p. 203

¹⁹ Interview d'un représentant de l'EUA en 2005, cité dans *Id.*

Couplée au poids important de la Commission dans les négociations, qui peut s'appuyer sur des organisations dépendantes de sa capacité financière et relationnelle (on imagine que la différence entre une organisation « membre consultatif » et une organisation « partenaire » se fera sur la capacité de cette dernière à imposer sa présence dans le champ des négociations, imposition qui ne peut se faire sans la Commission), l'homogénéité des acteurs présents dans les discussions du Processus de Bologne pose un réel problème de représentativité du monde enseignant, étudiant, ou même économique.

Ainsi notre étude de l'évolution de l'organisation du Processus de Bologne – ses changements de structure institutionnelle, sa progressive prise en compte d'un plus grand nombre de pays et d'acteurs – nous a permis de constater l'importance du poids de la Commission dans la prise de décision du processus. Par son engagement financier, et par le biais des différentes « expertises » offertes aux décideurs politiques par les organisations choisies par elle, la Commission s'assure de sa main mise sur le Processus de Bologne, facilitée par la proximité intellectuelle entre les différents acteurs. Or, la recherche fait état d'une certaine connivence entre la Commission et l'ERT notamment, ce qui signifie que la Table ronde possède un pouvoir certain sur la mise en place des politiques européennes, ainsi donc que du Processus de Bologne.

II. L'ERT et la Commission européenne : entre connivence d'acteurs et projets en commun.

Dans le contexte d'une reprise en main du Processus de Bologne par la Commission, quiconque aurait une influence certaine sur celle-ci en aurait également une sur le Processus de Bologne, sur les thèmes abordés et les solutions proposées. Tout en tenant compte du poids relatif de la Commission dans la genèse du Processus, l'influence intellectuelle qu'elle a pu avoir – notamment par la promotion d'un certain nombre d'idées tournant autour du concept de « société de la connaissance » - a également pu jouer dans la naissance et la diffusion de la croyance en la nécessité pour l'enseignement supérieur européen de se regrouper et de faire front commun pour « affronter le futur ».

Ainsi, sans pour autant mésestimer l'importance des acteurs étatiques dans le Processus (nous verrons dans le chapitre suivant l'utilisation stratégique faite du Processus par les États, ce qui contribue à lui donner une assise légitime), ou l'indépendance relative des organisations auxiliaires qui fournissent conseils et rapports, démontrer les multiples connivences entre la Commission européenne et l'ERT prouverait l'influence du lobby patronal sur le Processus de Bologne. C'est ce que nous nous proposons de faire dans cette partie.

Plusieurs « catégories » de collusions sont recensées : la proximité des acteurs de l'ERT et ceux de la Commission ; l'influence de l'ERT sur différents projets portés par la Commission, notamment dans les années 1990, et enfin la reprise par la Commission, dans le cadre du Processus de Bologne, de différents concepts ou outils d'analyse dont l'ERT fait la promotion.

A. Des liens historiques entre l'ERT et la Commission européenne

Dès la création de la Table Ronde en 1983 - sous l'impulsion d'Étienne Davignon et de François Xavier Ortolí, puis des patrons de Volvo (Pehr Gyllenhammar), de Philips (Wisse Dekker) et de Fiat (Umberto Agnelli)²⁰ – la proximité avec la Commission européenne est apparente et revendiquée. Étienne Davignon fut attaché auprès de Paul-Henri Spaak de 1961 à 1965, alors ministre des Affaires étrangères en Belgique. Il dirige de 1974 à 1977 l'Agence

²⁰ « About ERT | European Round Table of Industrialists », <https://ert.eu/about-us>

internationale de l'énergie²¹ (IEA), organisation intergouvernementale établie dans le cadre de l'OCDE, puis rentre à la Commission européenne. Il est commissaire pour le Marché intérieur, l'Union douanière et l'Industrie jusqu'à 1981, puis commissaire à l'Industrie et à l'Énergie jusqu'en 1985 et vice-président. C'est à cette époque qu'il aide à créer une « table ronde » des industriels européens. Dans un entretien mené par Arthe Van Lear, chercheuse à l'université de Leuven en Belgique, Etienne Davignon évoque le rôle d'une telle table ronde pour faire accepter le programme ESPRIT²² (devenu IST) aux États membres de l'UE :

« [Arthe Van Laer] : Pour faire accepter ce programme ESPRIT, qui était beaucoup plus important que tous les autres programmes de recherche en dehors du secteur nucléaire, est-ce que le lobbying des industriels de la table ronde ESPRIT a été crucial ou bien... ?

[Etienne Davignon] : Crucial. Ce n'était pas un lobby dans le sens, je dirais, 'privatif' du terme. Ce qui s'est passé, c'est ceci : avec des exceptions dans quelques pays, les administrations qui ont reçu le programme ont consulté leurs industries et ont dit : « Voilà de nouveau une fantaisie de la Commission. Vous êtes bien d'accord avec moi que ça ne sert à rien. » Et l'industrie a dit : « Pas du tout. Ça nous intéresse. Et la preuve que ça nous intéresse, c'est qu'on est prêt à payer. » Ça a été un choc pour les administrations, qui s'attendaient – compte tenu du pouvoir qu'ils avaient traditionnellement sur leurs interlocuteurs par les subsides qu'ils donnaient – à ce qu'on leur dise : « Non. Non. N'allez pas dans cette voie-là. Continuez à nous aider de manière privative. » On leur disait : « Non, c'est quelque chose dont on a besoin. C'est quelque chose qui a du sens et c'est quelque chose à laquelle on veut participer. » Donc le risque d'avoir vu le projet mis sur l'étagère a été écarté par la réaction de ceux qui ne savaient pas ce qu'ils allaient en avoir, mais qui savaient que on traitait d'un domaine qu'ils estimaient important et qui estimaient qu'ils n'étaient pas d'accord sur tout. Ils n'aimaient pas qu'ils devaient payer et ainsi de suite, mais ils trouvaient l'un dans l'autre que c'était mieux de l'avoir que de ne pas l'avoir »²³.

Le rôle de l'ERT est clair, et ce depuis son commencement : faire le lien entre la Commission européenne et les plus grands industriels européens, pour obtenir des programmes allant dans le sens de l'industrie européenne. À noter que, toute légitime qu'elle pourrait être, l'action de l'ERT pose problème dans le sens où elle ne suit pas le schéma du lobby classique. Ici, la discussion entre politiques et industriels se fait sur un mode informel, et donc, impossible à

²¹ R. SCOTT, *The History of the International Energy Agency, 1974-1994: Origins and structure*, s. l., OECD, 1994, vol. 1

²² Le programme ESPRIT (Programme Stratégique Européen pour la Recherche en Technologie de l'Information) est un programme de recherche et développement dans le secteur de l'informatique et des nouvelles technologies destiné aux industriels européens. Source : « CORDIS Archive : Introducing Esprit », <http://cordis.europa.eu/esprit/src/intro.html>.

²³ A. VAN LAER, « Interview avec Etienne Davignon », 14 septembre 2010, source : http://archives.eui.eu/en/oral_history/INT133

contrôler. Etienne Davignon est depuis passé du côté des industriels puisqu'il fut président de la Société Générale de Belgique, ou encore de *Brussels Airlines*. Il rejoint à ce titre l'ERT.

Le français François-Xavier Ortoli commence, lui, sa carrière en tant qu'inspecteur des impôts après sa sortie de l'ENA, puis occupe les fonctions de directeur de cabinet de Georges Pompidou, devient ministre du Logement et de l'Équipement, de l'Éducation nationale, de l'Économie et des finances, du Développement industriel et scientifique, puis Président de la Commission européenne de 1973 à 1977, et vice-président de la Commission, chargé des affaires économiques et financières de 1977 à 1985, pendant la création de l'ERT. Après sa carrière politique, il devient président-directeur-général de Total en 1984. Lui aussi rejoint l'ERT en tant que membre.

Alors que le profil d'Etienne Davignon était plutôt européen, celui d'Ortoli est spécifiquement français, exceptée sa carrière à la Commission. La « richesse » de profil des membres de l'ERT est aussi ce qui fait sa force : la Table Ronde est capable d'influencer l'Europe globalement, mais aussi les pays membres individuellement.

L'ERT ne cache pas son influence, au contraire. Il suffit de lire les pages de présentation des anciens présidents de la Table ronde pour constater la connivence entre le groupe d'industriels et les commissaires européens. La fiche récapitulative de la présidence de Wisse Dekker est on ne peut plus parlante :

« Les contacts personnels devinrent de plus en plus importants. Wisse Dekker établit une relation amicale avec le président de la Commission Jacques Delors, alors que les Groupes de travail s'assuraient d'être toujours en relation avec les commissaires adéquats. Durant la présidence de Wisse Dekker à l'ERT, il rencontra plusieurs anciens, nouveaux ou actuels premiers ministres : Giuliano Amato (Italie), Pierre Bérégevoy (France), Ingvar Carlsson (Suède), Edith Cresson (France), Charles Haughey (Irlande), Ruud Lubbers (Pays-Bas), Michel Rocard (France) and Jacques Santer (Luxembourg). À la fin 1988, des hauts fonctionnaires de la Commission demandèrent à l'ERT d'établir un dialogue plus systématique avec le monde de l'entreprise sur le programme 1992. Cela fut accepté volontiers et Wisse Dekker mit en place des rencontres de haut niveau entre le Comité de support pour le Marché unique (IMSC), dont il fut président jusqu'en 1991, et le gouvernement du pays ayant la présidence tournante du Conseil. Ces rencontres bisannuelles continuèrent jusqu'à la fin de l'IMSC en 1991, permettant à l'ERT de porter ses revendications au plus haut niveau politique »²⁴.

S'il faut bien sûr être attentif à une certaine glorification de son action par l'ERT, d'autres preuves viennent corroborer les dires de la Table ronde. Ainsi, dans leur ouvrage pour le

²⁴ ERT, « The chairmanship of Wisse Dekker », 2015, https://ert.eu/sites/ert/files/wisse_dekker_-_chapter_0.pdf, la traduction est de notre fait.

compte de l'Observatoire de l'Europe Industrielle (CEO), Bélen Balanya, Ann Doherty, Olivier Hoedeman, Adam Ma'anit et Erik Wesselius font également état de relations entre Jacques Santer, Président de la Commission européenne de 1995 à 1999²⁵ et l'ERT :

« Suite à une requête d'accès à l'information déposée auprès du secrétariat de la Commission, nous avons obtenu huit lettres du président Santer à l'ERT rédigées entre 1995 et 1999. Le ton amical et chaleureux de cette correspondance montre combien les opinions de ce groupe de pression étaient hautement appréciées : « J'aimerais vous répéter une nouvelle fois, suite à notre dernière rencontre, à quel point j'ai apprécié votre présidence exceptionnelle de la Table ronde européenne »²⁶. On découvre qu'il en était ainsi même quand l'ERT n'était pas a priori l'allié le plus probable de la Commission – comme, par exemple, s'agissant d'améliorer les perspectives économiques et financières des PME »²⁷.

Le lien entre l'ERT et la Commission se poursuit donc dans le temps et lors de la genèse du Processus de Bologne. Les personnes dont les liens avec l'ERT sont avérés sont par ailleurs des personnes hauts-placées dans la Commission : Étienne Davignon fut vice-président de la Commission, tout comme François-Xavier Ortoli, Jacques Santer était lui président.

Cette connivence avec des membres haut-placés dans l'administration européenne pourrait passer inaperçue si elle n'était suivie d'effets. Or, si le Processus de Bologne est un cas complexe au vu de la multiplicité d'acteurs et d'influences répertoriés, la recherche sur le sujet fait état de plusieurs autres projets européens ayant été influencés par l'ERT. Parmi eux, et certainement l'un des plus importants, la mise en place du marché unique européen a été très fortement influencée par la Table ronde.

B. Les projets en commun (marché unique, TEN, Traité de Maastricht)

En 1984, la Commission européenne présente le projet d'une élimination des barrières commerciales entre les membres de la CEE. Les États membres ne semblent toutefois pas disposer à négocier une telle initiative, craignant pour leur souveraineté. Un an plus tard, en 1985, lorsque la Commission Delors voit le jour, Wisse Dekker (Philips), membre influent de l'ERT, envoie un communiqué intitulé « Europe 1990 : un agenda pour l'action » aux chefs

²⁵ Jacques Santer quitte son poste (en même temps que tous les autres commissaires) avant la fin de son mandat suite à un rapport sur le népotisme et la fraude mettant en cause la Commission pour grave manquement en matière de gestion.

²⁶ Dans la lettre, Jacques Santer s'adresse à Jérôme Monod, alors président de la Table ronde et directeur général de Suez-Lyonnaises des Eaux.

²⁷ OBSERVATOIRE DE L'EUROPE INDUSTRIELLE, *Europe inc., op. cit.*

d'États et de gouvernement européens²⁸. Celui-ci propose un « plan d'action spécifique de cinq ans »²⁹ facilitant le commerce et les échanges, notamment en matière de télécommunication. Le moyen privilégié est celui du marché intérieur, puisqu'un « marché intérieur de taille continentale et fondé sur la libre-circulation des biens et des services en Europe aura des effets bénéfiques sur la position compétitive européenne »³⁰. Comme le notent Bélen Balanya, Ann Doherty, Olivier Hoedeman, Adam Ma'anit et Erik Wesselius :

« Trois jours après que Wisse Dekker eut présenté son initiative « Europe 1990 », le tout nouveau président de la Commission, Jacques Delors, prononçait devant le Parlement européen un discours très similaire. Quelques mois plus tard, Lord Cockfield, commissaire européen à l'Industrie, publiait le *Livre blanc*, devenu la base de l'Acte unique européen de 1986, lui-même cadre juridique du Marché unique. La seule différence, insignifiante d'ailleurs, entre le rapport de l'ERT et le *Livre blanc* consistait dans le report à 1992 de la date limite pour la réalisation du Marché interne »³¹.

La thèse de la récupération du projet de l'ERT par la Commission est de plus soutenue par les deux acteurs principaux. L'ERT annonce donc :

« [Le Marché unique] et d'autres idées présentes dans le document de Wisse Dekker semblent aujourd'hui très familières car elles annonçaient la majorité du contenu du Livre blanc « Sur l'achèvement du Marché intérieur », écrit par Lord Cockfield, le nouveau commissaire à l'Industrie, et adopté par la Commission début 1985. Le « Programme 1992 » comme il se faisait appeler (la date demandée par l'ERT ayant été changée), permit des changements radicaux dans l'Acte unique européen de 1986 »³².

Au sein de la Commission, il est également reconnu que l'un des principaux instigateurs du Marché unique fut l'ERT. Peter Sutherland, commissaire européen à la Concurrence de 1985 à 1989, puis directeur général de l'OMC et du GATT, et enfin grand patron d'entreprises (comme Ericsson ou Alibaba.com) explique dans un entretien téléphonique :

« Je crois que l'ERT a joué un rôle significatif dans le développement du Programme 1992. En fait, on peut dire que l'entière de l'achèvement du Marché intérieur fut initiée non pas par les gouvernements mais par la Table ronde, et par ses membres, Dekker en particulier, et Philips jouant un rôle significatif avec d'autres... Et je pense que l'ERT a joué un rôle assez consistant en

²⁸ ERT, « The chairmanship of Pehr Gyllenhammar », 2015, https://ert.eu/sites/ert/files/pehr_gyllenhammar_-_chapter.pdf

²⁹ W. DEKKER, « Europe 1990 An agenda for action », *European Management Journal*, vol. 3, n° 1, 1985, p. 5–10, la traduction est de notre fait.

³⁰ *Id.*

³¹ OBSERVATOIRE DE L'EUROPE INDUSTRIELLE, *Europe inc.*, *op. cit.*

³² ERT, « The chairmanship of Pehr Gyllenhammar », *op. cit.* La traduction est de notre fait.

dialoguant avec la Commission à propos des étapes pratiques pour implémenter une libéralisation du marché »³³.

Avec la réalisation du Marché unique, l'ERT remporte deux victoires : la première est celle d'avoir pu influencer l'ensemble de la Commission, et notamment les plus haut placés, pour conclure l'une des réalisations les plus ambitieuses de la Communauté économique européenne. La deuxième est celle de constater que la Commission est demandeuse de tels liens avec les industries européennes, ce qui va permettre à la Table ronde de continuer à proposer des projets de grande envergure. La suite « logique » du Marché unique, le traité de Maastricht, sera donc lui aussi influencé par l'ERT.

Le traité de Maastricht fait en effet partie des revendications de l'ERT et notamment le volet « union monétaire ». Dans un rapport paru en 1991, intitulé « *Reshaping Europe* », les membres de la Table ronde demandent le passage à une monnaie unique, pour concurrencer le Japon et les États-Unis. Leur argument est clair : « Le Japon a une monnaie. Les États-Unis ont une monnaie. Comment la Communauté peut-elle vivre avec douze ? »³⁴. Un plan d'action est proposé, une *timeline* également, dans le but de réaliser le « potentiel du Marché unique ». Des contacts sont encore une fois établis entre les membres de l'ERT et les membres de la Commission, avec par exemple Frans Andriessen (commissaire pour le Commerce extérieur), Ray MacSharry (commissaire pour l'Agriculture), Sir Leon Brittan (commissaire à la Concurrence) ou encore Jacques Delors lui-même, qui reçut en avance une copie du rapport de la Table ronde. Au niveau national, des consultations entre les gouvernements et les membres de l'ERT eurent également lieu³⁵. Quelques mois plus tard est annoncé un calendrier pour la mise en place d'une monnaie unique lors des discussions sur le traité de Maastricht, reprenant en partie le calendrier de l'ERT.

Cependant, comme le fait remarquer Bastian Van Apeldoorn, chercheur à l'université d'Amsterdam, l'influence de la Table ronde sur le sujet fut moindre en raison d'une dissension interne. Plusieurs membres ne souhaitaient pas en effet qu'une union monétaire se fasse en Europe. Se crée alors une autre structure, l'Association pour l'Union Monétaire en Europe (AMUE) dans laquelle se retrouvent certains membres de l'ERT comme Fiat, Philips, Siemens et Total ainsi que des anciens membres tels que l'ancien vice-président André Leysen ou Étienne Davignon. C'est avec cette association que Jacques Delors et la

³³ Interview téléphonique avec Peter Sutherland, 27 January 1998, cite dans B. VAN APELDOORN, « Transnational Class Agency and European Governance », *op. cit.*, la traduction est de notre fait.

³⁴ J. MONOT, P. GYLLENHAMMAR et W. DEEKER, *Reshaping Europe*, 1991, la traduction est de notre fait.

³⁵ B. VAN APELDOORN, « Transnational Class Agency and European Governance », *op. cit.*

Commission échangent, par la publication de rapports et la rencontre avec les dirigeants européens. Ces échanges sont clairs au vu des faits :

« Lors d'une conférence de presse jointe entre la délégation de l'AMUE et Delors, celui-ci exprime sa reconnaissance pour le soutien « très important » de l'AMUE et déclare que « les chefs d'entreprise ne font pas que nous suivre, ils nous précèdent souvent ». Déjà en avril 1988 – deux mois avant que le Comité Delors, qui prépara la naissance de l'union monétaire, soit mis en place – l'AMUE présenta un plan détaillé pour l'union monétaire et dans les années qui suivirent publièrent des sondages annuels indiquant un large soutien des entreprises à travers l'Europe. A la veille du sommet d'Hambourg, pendant lequel fut créé le Comité Delors, l'AMUE envoya un communiqué aux chefs de gouvernement pour leur exprimer leur support quant à la création d'une Banque centrale européenne indépendante »³⁶.

Ainsi l'ERT n'est pas une structure fixe, rigide ou même véritablement hiérarchique : c'est une réunion de certaines des plus grandes entreprises européennes qui décident d'unir leur force pour influencer les décideurs politiques au plus haut niveau. Lorsque des dissensions internes apparaissent, les membres d'un même camp s'unissent dans une autre structure pour faire valoir leurs vues, souvent de la même façon que s'ils étaient restés à la Table ronde. Cependant, cela ne remet pas en cause l'existence ou la continuité de l'ERT, puisque les membres en désaccord sur un sujet peuvent très bien s'entendre sur un autre, comme ce fut le cas pour le projet de Réseau Transeuropéen de Transport (TEN).

Déjà présente dans le rapport de l'ERT de 1984 « *Missing Links* », la Table ronde invitait les dirigeants européens à promouvoir des projets tels que le tunnel sous la Manche (appelé « EuroRoute »), le pont d'Øresund entre le Danemark et la Suède ou encore le développement de nouvelles lignes de train à grande vitesse ou d'autoroute³⁷.

Après la « victoire » du Marché unique, l'ERT pousse pour que ce projet d'infrastructure – qui serait le plus important jamais conçu – obtienne la même reconnaissance de la part des dirigeants européens, et notamment de la Commission. Ainsi, la Table ronde mène, comme pour le Marché unique ou l'union monétaire, une campagne de lobbying visant les officiels de la Commission et les gouvernements européens, en particulier les ministres des transports. Cette stratégie porte ses fruits puisque le projet de Réseau transeuropéen de transport est inscrit dans le traité de Maastricht en 1991, entérinant son application³⁸.

³⁶ *Id.* La traduction est de notre fait.

³⁷ ERT, *Missing Links*, 1984

³⁸ OBSERVATOIRE DE L'EUROPE INDUSTRIELLE, *Europe inc.*, *op. cit.*

Un deuxième rapport est préparé en 1991. Comme l'expliquent Bélen Balanya, Ann Doherty, Olivier Hoedeman, Adam Ma'anit et Erik Wesselius :

« L'étape suivante devait permettre d'obtenir des fonds supplémentaires pour la mise en œuvre de ces projets. Le rapport rédigé « *Missing Networks* » par la Table ronde en 1991 préparait la création d'un organisme qui « placerait l'infrastructure en tête de l'agenda politique » et « agirait en chien de garde, bienveillant vis-à-vis des autorités européennes, nationales, municipales ». Cet organisme, le Centre européen pour l'étude des infrastructures [ECIS], fut fondé en 1993, et la plupart des travaux de la Table ronde sur ce sujet furent transférés vers ce nouvel organisme hybride, mi-public, mi-privé. Jusqu'à 1997, l'ECIS a travaillé de concert avec la Commission pour faire tomber les derniers obstacles aux grands projets d'infrastructure »³⁹.

L'influence de l'ERT est donc globale : la Table ronde participe à la réflexion des projets européens par la publication de rapports et les échanges entre industriels. Elle s'occupe ensuite de promouvoir ce projet au niveau des décideurs politiques, qui souvent sont réutilisés à des fins politiques par ceux-ci (le Marché unique et la monnaie commune sont des moyens pour l'UE et la Commission de s'assurer de gagner des prérogatives face aux gouvernements nationaux). Enfin, elle peut même organiser la mise en place effective de ces projets, comme dans le cas du TEN.

On peut également mettre en relation la mise en place du Marché unique et la volonté globale d'homogénéiser les politiques économiques des pays membres de l'UE avec les rapports et revendications de l'ERT dans le domaine de l'éducation.

C. Éducation et compétitivité

Cette homogénéisation des politiques économiques européennes est notamment à mettre en rapport avec la théorie de la « société de la connaissance » promulguée par l'ERT. En effet, les politiques économiques nationales devant se transformer en politiques européennes, pour gagner en compétitivité, et les politiques éducatives devant désormais prendre en compte la dimension économique des pays alors les politiques éducatives nationales doivent s'europaniser.

Cette conception de l'éducation rejoint d'ailleurs parfaitement celle du Marché unique. Ikka Kaupinnen, chercheur à l'université de Jyväskylä en Finlande, le formule ainsi :

³⁹ *Id.*

« Il est important de reconnaître le rôle instrumental de l'ERT en relation avec le projet de Marché unique car la vision et la stratégie utilisées pour restructurer l'Enseignement supérieur européen sont fondées sur la prolongation de la même idée : il est nécessaire d'avoir un marché unique aussi pour la connaissance, l'innovation et par conséquent pour les droits de propriété intellectuelle »⁴⁰.

Le Processus de Bologne n'est donc qu'une « pierre à l'édifice » de restructuration de l'économie européenne pour la Table ronde, la restructuration de l'éducation européenne pour tourner exclusivement autour des notions de compétitivité et de flexibilité dans le but d'offrir au monde économique une base solide de travailleurs formés et capables, d'autant plus compétitifs que leurs façons de penser et de voir l'enseignement est également tournée vers le gain (économique ou sociétal).

Cette idée se retrouve par exemple dans une des priorités de l'ERT, de la Commission et des États dans le cadre du Processus de Bologne : le *benchmarking*. Ce qui n'est au départ qu'un outil de comparaison économique au service des entreprises permettant une plus grande lisibilité des résultats s'est imposé au fur et à mesure comme une nécessité pour l'enseignement supérieur, avec comme argument principal la lisibilité des diplômes et donc un gain de compétitivité des universités européennes.

Pourtant l'idée ne naît pas en Europe mais bien aux États-Unis⁴¹, où le lien entre le monde de l'entreprise et le monde universitaire est déjà noué - que ce soit intellectuellement ou structurellement. Cela n'empêche pas l'ERT et la Commission de reprendre le concept, puisqu'il s'inscrit dans le cadre de cette restructuration de l'enseignement supérieur européen.

Ici encore, les liens entre la Table ronde et la Commission sont primordiaux pour comprendre la mise en place d'un tel outil :

« Comme l'explique Santer dans un courrier du 20 décembre 1996, adressé au membre de l'ERT et président de Solvay, le baron Daniel Janssen, la Commission est prête à utiliser l'évaluation comparative comme outil d'amélioration de la compétitivité industrielle. Santer encourage une plus grande collaboration entre l'ERT et la Commission pour l'application de cette « technique » et souligne l'intérêt que lui porte Bangemann, le commissaire à l'Industrie. Cet intérêt s'est avéré sincère puisque Bangemann, peu de temps après, constitua un groupe de travail ayant pour mission de faire de l'évaluation comparative l'un des principes primordiaux des prises de décisions au sein de l'Union européenne. Les conséquences sont de taille : la compétitivité se trouve

⁴⁰ I. KAUPPINEN, « The European Round Table of Industrialists and the restructuring of European higher education », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 12, n° 4, 2 octobre 2014, p. 498-519

⁴¹ I. BRUNO, *À vos marques®, prêts... cherchez ! op. cit.*

institutionnalisée comme critère premier, et les politiques adoptées le sont en fonction de spécificités techniques plutôt que par délibération politique »⁴².

Au fur et à mesure que le critère de compétitivité s'infiltré dans l'administration européenne, sous l'impulsion de l'ERT et la demande des commissaires européens eux-mêmes, la vision de l'enseignement devient elle-même marquée par ce concept. C'est tout l'objet du Processus de Bologne : instituer comme critère premier d'une « bonne » politique éducative la compétitivité, qu'elle soit attractivité internationale ou capacité de production chez le travailleur une fois sorti de l'université. Nous verrons dans le chapitre suivant comment cette idée de *benchmarking* s'est également développée dans les États signataires du processus.

La Table ronde n'invente pas le *benchmarking*, elle ne fait que le promouvoir. Mais la Commission européenne étant demandeuse de ce genre d'initiatives – et nous verrons que les États le sont également – aucune barrière, aucun concept dissemblable ne pourrait être opposé aux velléités de l'ERT.

La Table ronde trouve donc en la Commission européenne un allié de poids dans le Processus de Bologne. Les liens entre les deux entités sont historiques puisque l'ERT s'est construite pour influencer la Commission. Cependant, au fil des années, l'organisation patronale a dû s'ouvrir à d'autres acteurs pour lui permettre d'influencer le plus efficacement possible les politiques européennes.

⁴² OBSERVATOIRE DE L'EUROPE INDUSTRIELLE, *Europe inc., op. cit.*

III. Les liens entre l'ERT et les membres consultatifs du Processus de Bologne

À la fin du sommet de Bergen en 2005, la structure finale du Processus de Bologne prend forme. On dénombre alors huit « membres consultatifs » : l'UNESCO, l'EUA, l'EURASHE, le Conseil de l'Europe, l'EI (devenu EI-IE, *Education International* – Internationale de l'Éducation), l'ENQA, l'ESIB (devenu l'ESU, l'Union des Étudiants Européens) et enfin UNICE (devenu BusinessEurope). Selon le site du Processus de Bologne, ces membres consultatifs sont « une catégorie non-votante de membres représentant des organisations partie-prenantes (stakeholder) et d'autre institutions ayant une envergure européenne dans leurs travaux et qui contribuent à l'implémentation du Processus de Bologne »⁴³.

Ces organisations ont donc pour but à la fois de représenter la voix « citoyenne » de ceux qui portent un intérêt au processus et d'assurer que le maximum d'acteurs différents se mettent d'accord lors des négociations. À noter que, si ces membres ne votent pas, ils contribuent aux discussions par la publication de rapports ou d'expertise sur certaines questions.

L'invitation d'acteurs auxiliaires est un procédé institutionnalisé par la Commission européenne au sein de l'Union européenne, donnant une légitimité démocratique aux négociations se passant à Bruxelles. La similarité des deux situations informe donc également du « poids » de la Commission européenne dans la structure du Processus de Bologne. On peut imaginer que les États acceptent de se plier à cette « contrainte » pour deux raisons : la première étant l'apport effectif que peuvent fournir ces membres aux futures discussions, la deuxième étant d'ordre stratégique, dans le but de diminuer les contestations autour de ce projet.

Cependant, si la valeur démocratique de l'apport de ces nouveaux membres pourrait être réelle, les organisations pouvant apporter une « contre-pensée » à la conception de la Commission et des États de l'enseignement supérieur, les liens reliant certains de ces membres à l'ERT indiquent le contraire. Pour illustrer ce fait, la CRE et l'UNICE sont des exemples parlants.

⁴³ Source : <http://www.ehea.info/pid34251/consultative-members.html>. La traduction est de notre fait.

A. La connivence stratégique de la CRE (devenue EUA) avec la Table ronde

La Table ronde entretient très tôt des relations avec les universités, en particulier avec les organisations représentantes. A ce titre, le cas des relations EUA/ERT est représentatif.

L'EUA est née de la fusion en 2001 de la CRE et de la CRUE, lors de la convention de Salamanque. L'association de ces deux organisations devait permettre d'allier deux forces : la CRE « rassemblait 527 universités de 41 pays en 1999 et bénéficiait du soutien de la Commission, du Conseil de l'Europe, de l'UNESCO, de l'OCDE, de l'ERT, ce qui faisait d'elle une organisation représentative des universités d'Europe »⁴⁴, et la CRUE quant à elle avait « la représentation directe, auprès de la Commission, des universités des pays membres de l'UE »⁴⁵.

Le « message de Salamanque », ou la profession de foi de l'EUA, rappelle d'ailleurs nombre de projets et de revendications portés par l'ERT, la Commission et les États signataires du Processus de Bologne. Il est donc question d'autonomie des universités, de contrôle qualité des formations dispensées, le tout dans un souci d'attractivité internationale, tout en rappelant le soutien de l'EUA au Processus de Bologne. Autre geste symbolique : le discours de la cérémonie d'ouverture de la convention de Salamanque est donné par Viviane Reding, commissaire européenne à l'Éducation et à la Culture⁴⁶. L'EUA s'inscrit donc pleinement dans le Processus de Bologne et représente désormais un acteur incontournable dans le paysage universitaire européen.

Cette position n'était pourtant pas écrite d'avance puisqu'en 1959, année de la création de la CRE, c'est l'*International Association of Universities* (IAU) qui représente nombre d'universités européennes.

Pendant les trente années qui suivirent, la CRE devient peu à peu une organisation importante dans le domaine de l'enseignement, notamment grâce à sa proximité avec les institutions européennes comme le Conseil de l'Europe ou la Commission européenne, mais aussi avec des organisations internationales comme l'UNESCO. À partir de 1979, sa structure devient plus institutionnalisée et la CRE commence alors à se placer au niveau idéologique : elle

⁴⁴ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne, op. cit.*

⁴⁵ *Id.*

⁴⁶ « Convention de Salamanque 2001- Processus de Bologne et Espace européen de l'enseignement supérieur », EUA Genève, 2001

conclut des partenariats avec l'OCDE et cherche à intensifier ses relations avec l'industrie⁴⁷. C'est ainsi que la CRE se rapproche de la Table ronde. Comme le note Sarah Croché :

« En 1987, [le groupe de travail sur l'enseignement de l'ERT] et la CRE ont tenu une réunion qui a débouché sur l'organisation du forum CRE/ERT Université/Industrie en septembre 1988 destiné à dégager des positions communes à défendre auprès des autorités nationales et européennes. Cette collaboration s'est établie au moment où la Commission commençait à mettre l'enseignement en rapport avec l'économie et le marché du travail. En s'alliant, l'ERT et la CRE voulaient influencer plus lourdement sur les décisions de la Commission. Cette collaboration a été la première d'une série qui a contribué à faire de l'ERT un *lobby* puissant sur l'enseignement supérieur auprès des Communautés. L'ERT a par ailleurs financé des études de la CRE sur les rapports entre universités et leur environnement »⁴⁸.

La nouvelle alliance entre l'ERT et la CRE correspond donc à un double mouvement : d'une part la volonté de la CRE de s'insérer plus profondément dans le paysage institutionnel au moment où la question de l'éducation devient de plus en plus prégnante, d'autre part le renforcement de la Table ronde, ayant vu le jour cinq ans auparavant et qui cherche à peser sur tous les secteurs ayant un rapport avec l'économie. Cette idée est à mettre en rapport avec la montée du discours de compétitivité au sein de l'Europe et de la Commission en particulier. Ce n'est pas un hasard d'ailleurs si les trois acteurs (Commission, ERT, CRE) ont autant de poids dans le Processus de Bologne. Portant sensiblement les mêmes idées – et surtout partageant le même type de croyance, c'est-à-dire que la perte de compétitivité européenne ne peut se résoudre que si l'éducation joue son rôle – la collaboration apparaît plus logique et surtout plus profitable qu'un quelconque affrontement pour une prééminence politique ou idéologique. Sarah croché le résume ainsi :

« Une connivence est née entre la CRE, l'ERT et la Commission, qui a notamment débouché en 1998 sur le projet conjoint *Le dialogue des universités avec les partenaires locaux : comparaison entre les diverses régions d'Europe*. On peut y lire que les universités ont un rôle crucial à jouer dans le processus d'intégration européenne et qu'elles devraient s'engager dans un dialogue constructif avec leurs partenaires locaux, pour éviter d'être mises sur le côté sur le plan économique »⁴⁹.

Pour autant, le rôle de la CRE, de l'ERT et de la Commission dans le Processus de Bologne ne rejoint pas la même finalité. Pour l'ERT, être proche de la CRE et de la Commission est un moyen de s'assurer que l'agenda politique lui sera favorable. Pour la Commission, être proche

⁴⁷ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne, op. cit.*

⁴⁸ *Id.*

⁴⁹ *Id.*

de la CRE et de l'ERT équivaut à s'assurer du soutien des acteurs (ou plutôt de leurs représentants) concernés par les politiques qu'elle entend mettre en place. La stratégie de la Commission est claire : négocier en amont pour ne pas avoir à batailler en aval.

Pour la CRE en revanche, la stratégie est autre : l'association n'est ni décideuse politique comme la Commission, ou capable d'être en relation avec l'élite du monde entier comme l'ERT. Ses ressources sont plus limitées et il lui faut veiller à devenir (avant le Processus de Bologne) puis à rester l'institution privilégiée pour dialoguer avec les universités européennes si elle veut pouvoir faire valoir ses vues au plus haut niveau. La CRE – et plus tard l'EUA - est d'ailleurs relativement dépendante de l'ERT et de la Commission, au moins en ce qui concerne le financement des études demandées par la Table ronde et l'Europe. Or, pour parvenir à nouer et poursuivre ses relations avec ces deux autres acteurs qui lui sont essentiels, la CRE se doit d'en partager les références idéologiques, ou tout du moins de ne pas montrer une trop grande réticence à certains principes clés – par exemple l'idée de compétitivité des universités.

Sarah Croché résume l'entrelacement de l'ERT, la CRE et la Commission par l'idée de « pôles » représentant les rapports de force présents à la genèse du Processus de Bologne :

« Trois pôles étaient constitués en 1998. Le premier qui est la Commission la CRE et la CRUE, qui visait à accroître les mobilités étudiantes et à renforcer tant les liens entre les universités européennes que les collaborations entre les universités et les industries et les coopérations avec les autres régions du monde. L'ERT et l'OCDE gravitaient autour de ce pôle, au sein duquel la Commission disposait de moyens d'action significatif, c'est elle qui possédait la gamme la plus large d'outils, ce qui en a fait une candidate crédible au pilotage du supérieur »⁵⁰.

Si la CRE doit nouer des contacts avec les grands acteurs présents pour elle-même être considérée comme tel, elle a également l'obligation de « prouver » sa représentativité, et donc son poids dans les négociations. La Conférence des Recteurs Européens a pu s'appuyer pour ce faire sur la *Magna Charta Universitatum*, document signé par 80 institutions puis repris par nombre d'universités.

L'idée d'une telle déclaration avait été proposée par le recteur de l'université de Bologne en 1986, proposant aux responsables des universités les plus anciennes de rédiger un document commun sur l'avenir de leurs institutions. Suscitant d'abord la controverse puis l'adhésion, une réunion a lieu en 1987 pour constituer le groupe chargé d'écrire cette déclaration. Le

⁵⁰ *Id.*

document fut signé dans la même ville un an plus tard⁵¹. Cependant, comme le fait remarquer Sarah Croché :

« La manière dont la Magna Charta Universitatum a été rédigée et approuvée n'est en aucune manière une illustration d'un fonctionnement démocratique. La charte affirme qu'elle est « l'expression de la volonté autonome des universités », ce qui est très excessif. Le texte a été rédigé par des académiques éminents qui proviennent d'universités dont la plus jeune allait vers ses quatre cents ans alors que la plus ancienne fêtait son 900^{ème} anniversaire. Toutes ces universités sont situées au cœur de régions qui sont classées dans les 10% les plus riches de l'UE. Elles sont inscrites dans des économies prospères, sur lesquelles elles peuvent appuyer à la fois leur développement et leur rayonnement international »⁵².

Cela n'a pas empêché la déclaration d'être suivie par un nombre très important d'universités du monde entier, lui conférant alors la légitimité qui lui manquait à son commencement. Néanmoins, il est intéressant de se pencher sur le contenu de la *Magna Charta Universitatum*, qui délivre un message bien différent des autres déclarations de la CRE, notamment du message de Salamanque.

En effet, s'il est bien question d'une université devant « servir l'ensemble de la société »⁵³, cela n'implique pas plus l'économie que la dimension sociale ou culturelle. Bien plus, il est rappelé dans les principes fondamentaux que « pour répondre aux besoins du monde autour [de l'université], sa recherche et son enseignement doivent être moralement et intellectuellement indépendants de toute autorité politique ou économique »⁵⁴. Sarah Croché résume ainsi cette ambivalence :

« La simultanéité de l'adoption de la Magna Charta Universitatum et le lancement du forum CRE/ERT Université/Industrie pose un problème intéressant. Le même jour, les recteurs ont annoncé, au forum, leur projet de mettre les universités en lien avec le monde économique, et ils ont affirmé, à Bologne, leur volonté de garder leur indépendance par rapport à tout pouvoir économique »⁵⁵.

Le double discours de la CRE prouve donc la théorie de l'utilisation stratégique des acteurs présents pour s'imposer dans le paysage institutionnel, et lui permettre d'arguer d'un rang élevé dans les négociations. La cohérence idéologique compte moins ici que le poids stratégique des déclarations ou des études rendues. La CRE, et plus tard l'EUA, sait se faire défenseuse de la liberté du monde universitaire contre le monde économique lorsqu'il faut

⁵¹ *Id.*

⁵² *Id.*

⁵³ CRE, « Magna Charta Universitatum », 1988. La traduction est de notre fait.

⁵⁴ *Id.*

⁵⁵ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit.

rassembler ses pairs. Elle sait également se faire porte-parole de l'économie de la connaissance et de la compétitivité des systèmes d'enseignement lorsqu'il est question de dialoguer avec la Commission.

Étant elle-même « victime » de la compétition au niveau européen, elle se doit d'user de toutes les armes disponibles pour veiller à rester en bonne place dans la hiérarchie des institutions partenaires du Processus de Bologne et son alliance avec l'ERT fait partie de cette stratégie globale.

Cependant, si l'influence de la Table ronde sur la CRE lui permet de s'assurer d'un soutien de taille au sein du Processus de Bologne, la Conférence des Recteurs Européens (et plus tard l'EUA) n'est représentative que des universités publiques. Pour être véritablement certaine d'influer les politiques éducatives dans leur globalité, l'ERT doit également veiller à s'allier avec d'autres institutions partenaires.

B. UNICE, ERASHE, ESIB : entre liens stratégiques et impossibilité d'un contre-poids

Au sein des institutions partenaires restantes, l'allié le plus naturel de la Table ronde est évidemment l'UNICE (devenue depuis BusinessEurope), qui prend part au Processus de Bologne à l'issue du sommet de Bergen en 2005.

L'Union des confédérations industrielles et patronales européennes est fondée en 1958 et représente à sa création les syndicats patronaux de six pays (Allemagne, France, Italie, Luxembourg, Belgique, Pays-Bas). Depuis, l'UNICE s'est agrandie à 40 pays, renforçant encore son poids dans les discussions qu'elle entretient avec la Commission européenne. L'Union est en effet l'un des trois partenaires sociaux européens reconnus par la Commission lors du « dialogue social européen »⁵⁶. Elle est donc parfaitement habituée à dialoguer avec la Commission sur des sujets divers. Armée d'un effectif bien plus large que celui de l'ERT, sa mission n'est pas tout à fait la même : là où l'ERT oriente l'agenda, l'UNICE cherche à peser sur les décisions elles-mêmes.

⁵⁶ Le dialogue social européen « englobe les discussions, les consultations, les négociations et les actions communes entreprises par les organisations représentant les partenaires sociaux (les employeurs et les salariés) » prévues par l'article 154 du TFUE. BusinessEurope fait partie des trois « organisations interprofessionnelles à vocation générale » consultées avec le Centre européen des entreprises à participation publique et des entreprises d'intérêt économique général (CEEP) et la Confédération européenne des syndicats (CES). Source : <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=329&langId=fr>

Les deux actions se complètent, la Table ronde travaillant en amont et l'UNICE en aval. Là où l'ERT mène une politique « élitiste » en dialoguant surtout avec les fonctionnaires hauts-placés, l'UNICE cherche à influencer tous les acteurs. Ainsi, comme le rapporte Christophe de Callatäy :

« Il y a environ 19 000 experts à la Commission et nous leur faisons savoir notre position par rapport à tous les problèmes pouvant avoir une importance pour l'industrie... Notre secrétaire général écrit aux membres de la Commission, nos directeurs discutent avec les directeurs de services et notre personnel communique avec les experts »⁵⁷.

L'UNICE peut également faire appel à de nombreuses fédérations nationales, qui lui permettent d'influencer également les ministres des pays membres de l'UE. Comme le rapportent Bélen Balanya, Ann Doherty, Olivier Hoedeman, Adam Ma'anit et Erik Wesselius, citant Zygmunt Tyszkiewicz, ex-secrétaire général de l'UNICE :

« « Une fois qu'ils [les ministres des pays] ont tous été approchés de la même manière, l'idée est que, lorsqu'ils siègeront au Conseil des ministres pour prendre la décision finale, il y a de l'espoir qu'ils tiendront compte de ce que le milieu des affaires leur a dit. » Une approche décentralisée du même type est utilisée pour influencer les euro-parlementaires : « Si l'on veut influencer un député espagnol, il sera plus efficace de la faire en espagnol par l'intermédiaire de notre fédération espagnole » »⁵⁸.

L'alliance entre l'ERT et l'UNICE permet donc d'influencer tous les acteurs, qu'ils soient nationaux ou européens. De plus, les deux organisations, si elles n'appartiennent pas au même « monde » (du fait du « poids » symbolique de l'ERT lui donnant une allure très élitiste, même pour les représentants de l'UNICE⁵⁹), conservent de très bons rapports. Ainsi le Président de l'UNICE et le secrétaire général de la Table ronde se rencontrent régulièrement, et s'appellent en cas de besoin⁶⁰.

L'ERT et l'UNICE appartiennent également au même réseau et dialoguent donc avec l'AMCHAM (*American Chamber of Commerce*) ou encore le TABD (*Transatlantic Business Council*), deux organisations de dialogue américano-européen promouvant le libre-échange transatlantique⁶¹.

⁵⁷ Entretien personnel avec Christophe de Callatäy à Bruxelles le 18 novembre 1998, cité dans OBSERVATOIRE DE L'EUROPE INDUSTRIELLE, *Europe inc., op. cit.*

⁵⁸ *Id.*

⁵⁹ *Id.*

⁶⁰ *Id.*

⁶¹ *Id.*

Les membres de l'UNICE ou de la Table ronde peuvent également être amenés à se rencontrer dans d'autres groupements. Ainsi, un ancien président de l'UNICE, François Périgot, qui fut à la tête d'Unilever France, rejoint l'Association pour l'Union Monétaire (AUME), fondée par des membres de l'ERT⁶².

Surtout, la Table ronde et l'UNCIE partagent les mêmes objectifs, à savoir « dans les années 1990, renforcement de la compétitivité européenne, mise en place effective du Marché unique et de l'Union monétaire, élargissement vers l'Est, évaluation comparative et libéralisation du commerce mondial et de l'investissement »⁶³. On comprendra donc bien que dans le cas du Processus de Bologne, la priorité des deux organisations est la même, c'est-à-dire l'évolution des systèmes éducatifs européens de systèmes nationaux et généralement humboldtiens à des systèmes plus uniformisés et se fondant sur une idée de compétitivité des universités, de renforcement de l'innovation (et donc de l'enseignement scientifique) et d'économie de la connaissance.

Quant aux autres organisations, aucune preuve n'indique que l'ERT soit en relation avec elles. Cela ne veut pas dire pour autant que celles-ci puissent constituer une quelconque sorte de « contrepouvoir » aux idées de la Table ronde.

L'EURASHE, par exemple, n'a pas les mêmes liens que la CRE (ou EUA) avec l'ERT mais se trouve être aussi dépendante qu'elle de la Commission pour le financement de ses enquêtes et pour le rôle général qu'elle peut jouer au sein du Processus de Bologne. De plus, l'EURASHE représente notamment les établissements d'enseignement supérieur professionnalisant et se donne notamment pour mission de favoriser les échanges entre les établissements et les entreprises. Par exemple, dans son rapport annuel de 2011, l'EURASHE détaille les thèmes qui l'intéressent : l'enseignement supérieur professionnel et la recherche orientée vers les professionnels, le développement et l'innovation, les systèmes de comparaison entre cursus, la mobilité et l'ouverture sur le monde, la transparence et l'assurance qualité et enfin l'employabilité et l'apprentissage tout au long de la vie⁶⁴. Ce sont là des thèmes collant parfaitement au cadre du Processus de Bologne et aux exigences de l'ERT. L'EURASHE collabore également avec l'OCDE, autre organisation promotrice de

⁶² *Id.*

⁶³ *Id.*

⁶⁴ Source : https://www.eurashe.eu/library/mission-phe/EURASHE_Annual_report_2011.pdf

l'économie de la connaissance, et plusieurs de leurs experts travaillent également pour l'OCDE⁶⁵.

L'ESIB (devenue ESU) qui représente les étudiants européens aurait pu également proposer une vue différente de l'enseignement au sein du BFUG. Seulement, comme pour la CRE, garder le monopole de la représentation étudiante au sein de ce groupe de pilotage implique de respecter les volontés de la Commission. Celle-ci utilise d'ailleurs l'AEGEE (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe) comme rappel de ce devoir de « loyauté ». Sarah Croché résume ainsi la situation :

« Installé à Bruxelles en 1996 pour être proche des communautés, l'AEGEE n'a pas été intégrée dans les instances de pilotage du processus de Bologne et sert à la Commission de moyen de pression sur l'ESIB : l'ESIB sait qu'elle n'a de chance de conserver le monopole de la représentation des étudiants dans le processus de Bologne qu'à la condition de soutenir inlassablement les propositions de la Commission »⁶⁶.

Ainsi, si l'ERT ne noue pas de liens avec toutes les organisations partenaires du Processus de Bologne, son lien avec la Commission, avec l'UNICE et, dans une moindre mesure, avec la CRE suffit amplement à ce que les idées et les valeurs de la Table ronde soient portées avec force lors des négociations. Il apparaît également que les membres consultatifs n'ont pas le poids nécessaire pour jouer un rôle de contrepoids dans les négociations, interrogeant alors sur la valeur démocratique de ce Processus de Bologne.

⁶⁵ Source : <https://www.eurashe.eu/about/experts/>

⁶⁶ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne, op. cit.*

Conclusion du chapitre

L'étude de la prise de pouvoir progressive de la Commission dans le Processus de Bologne, qu'il faut néanmoins relativiser au vu de son poids « factuel » dans le vote (elle ne dispose que d'une voix parmi 48 aujourd'hui), de la transformation du groupe de suivi du processus et de la composition des membres consultatifs interroge sur la légitimité démocratique du projet de restructuration de l'enseignement supérieur européen.

En effet, presque tous les acteurs prenant part aux décisions du Processus de Bologne sont influencés directement ou indirectement par l'ERT ou par la Commission, Commission cultivant elle-même des liens très étroits avec la Table ronde, aussi bien « humainement » étant donné les rencontres diverses entre les deux entités et des amitiés déclarées de membres haut-placés de la Commission envers la structure de représentation patronale, qu'idéologiquement, notamment dans les années 1990, c'est-à-dire au moment de la genèse du Processus de Bologne.

Les acteurs auxiliaires ou membres consultatifs ne sont également pas capables d'exercer un « contre-pouvoir » à cette influence grandissante. Cantonnés à des rôles d'experts ou de « faire-valoir » démocratiques, leur poids effectif dans la discussion est toujours limité par leur dépendance envers la Commission, qu'elle soit financière ou stratégique, quand ces membres n'entretiennent pas eux aussi des liens avec des organisations idéologiquement tournées vers le concept d'économie de la connaissance.

Il faut dès lors mettre ce fait en relation avec l'absence de débat autour du concept d'économie de la connaissance au sein du Processus de Bologne. Néanmoins, il faut distinguer la partie « théorique » du processus, c'est-à-dire les discussions et négociations en vue des préparer les communiqués, et la partie « effective », qui correspond à la mise en place des recommandations du processus dans les États signataires. Ceux-ci ne sont en effet pas tenus par obligation légale de respecter ces décisions. Ainsi la portée véritable du Processus de Bologne peut se mesurer à l'aune du respect des recommandations lors de la mise en place de réformes dans les États.

CHAPITRE III - LA MISE EN PLACE DU PROCESSUS DE BOLOGNE DANS LES ÉTATS : ENTRE VOLONTE STRATEGIQUE ET IDEOLOGIE ?

S'il est clair que la génèse du Processus de Bologne est marquée par l'idée d'économie de la connaissance, elle-même portée par des acteurs comme l'ERT qui jouent de leur connivence avec les différents acteurs européens (Commission européenne, société civile, ...), la mise en place du Processus de Bologne dans les  tats signataires ne suit pas la même logique. En effet, aucune obligation juridique ne vient lier les  tats parties prenantes du processus, rien ne les contraignant donc officiellement à respecter les orientations des réformes inscrites dans les différents communiqués des ministres.

Cependant, l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur a bien été mis en place en 2010, et l'homogénéisation des cursus européens progresse rapidement depuis 1999, comme le confirment par exemple les différents rapports produits par Eurydice¹. Comment donc, expliquer « l'obéissance » des  tats à l'une des plus importantes réformes de l'enseignement supérieur de l'histoire européenne, fondée sur la participation volontaire des  tats ?

Pour répondre à cette interrogation, il nous faut considérer deux niveaux d'analyse :

- le niveau étatique, c'est-à-dire la réponse des  tats et de leurs gouvernement au Processus de Bologne, caractérisée par une double logique de stratégie et de dépendance,
- le niveau « local », c'est-à-dire les acteurs « receveurs » du Processus de Bologne, qui constituent notamment le monde universitaire. Ici encore, la dimension stratégique est primordiale mais l'on verra surtout que la contestation est rendue très difficile par le caractère vague et consensuel des objectifs du processus.

Enfin, nous terminerons notre analyse par une évaluation de l'importance du facteur idéologique dans la mise en place du Processus de Bologne. En effet, une telle réforme n'aurait pu voir le jour sans que les acteurs – qu'ils soient promoteurs de celle-ci ou qu'ils ne fassent que l'appliquer – ne partagent un ensemble de croyances et de représentations communes, donnant lieu à des réalisations concrètes.

¹ Voir par exemple EURYDICE, *Higher Education in Europe 2009 : Developments in the Bologna Process*, 2009

I. Le Processus de Bologne pour les États signataires : entre stratégie et « sentier de dépendance ».

En reprenant notre analyse du chapitre I sur les États fondateurs du Processus de Bologne (soient la France, le Royaume-Uni, l'Allemagne et l'Italie) et les raisons les ayant poussés à signer une déclaration commune en vue d'harmoniser leur système d'enseignement supérieur, il est clair que ces quatre nations utilisent le Processus de Bologne comme instrument stratégique leur permettant de mettre en place des réformes déjà décidées au niveau national. On peut rappeler à ce titre le rapport Attali de 1998, qui avait servi de « socle » pour la proposition française de signer la déclaration de la Sorbonne ou encore les rapports commandés par les ministres de l'enseignement supérieur dans les deux années précédant la signature de la Sorbonne (le rapport « L'enseignement supérieur au 21^{ème} siècle » pour l'Allemagne, le rapport de Guido Martinotti en Italie et le rapport Dearing, tous les trois en 1997).

Cependant, le Processus de Bologne regroupe aujourd'hui 48 pays, de tailles et de poids politiques et économiques très divers. Si les quatre fondateurs du mouvement utilisent la signature de la déclaration de la Sorbonne comme ressource stratégique, qu'en est-il du reste des États signataires ? De plus, un État n'ayant pas pour ambition initiale de respecter le Processus de Bologne peut, pour des raisons diverses, faire évoluer son action d'une logique stratégique à une logique de conciliation. Tout l'enjeu de notre analyse sera alors de distinguer la part de « conformité » de ces États aux recommandations du Processus de Bologne, dans un premier temps en nous fondant sur la mise en place effective des « outils » du processus, à savoir le Système d'Accumulation et de Transfert de Crédit Européen (ECTS), le supplément au diplôme (DS) et le « cadre national de certification » (NQF), au Royaume-Uni, en Allemagne et en France. Il sera ensuite nécessaire d'envisager que le Processus de Bologne produit une forte contrainte officieuse sur les pays signataires, les conduisant sur un « sentier de dépendance »².

² Expression tirée de la thèse de Pauline Ravinet, *op. cit.* qui traduit l'expression anglaise « *path dependance* » et s'appuie notamment sur les travaux de Pierson, professeur en sciences politiques à Berkeley. Pauline Ravinet donne une définition du concept que nous reprendrons également ici : « label qui qualifie un certain type de processus temporel, caractérisé par des mécanismes de *lock-in* (d'enfermement), puis *d'increasing returns* (rendements croissants), et qui montre comment le changement est contraint, car les options alternatives – c'est-à-dire *l'exit* du sentier considéré – ne sont pas impossibles, mais de plus en plus coûteuses ».

A. L'utilisation du Processus de Bologne comme ressource stratégique

La mise en place effective du Processus de Bologne se fait à travers trois outils, dont deux ont une naissance antérieure à celle du processus : l'idée des crédits européens est présente à la fondation du processus et fait partie des instruments déjà préconisés par la Commission européenne avant la déclaration de la Sorbonne. En 2003, le communiqué de Berlin demandait une utilisation plus systématique de ces crédits à travers l'Europe. Le supplément au diplôme est également un concept présent à la genèse du Processus, et repris de travaux déjà réalisés par la Commission, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO. Quant au « cadre national de qualification », il correspond à la mise en place d'un cadre respectant les critères du Processus de Bologne pour les diplômes du supérieur dans chaque pays, comme préconisé par la déclaration de Bergen en 2005³.

L'un des pays fondateurs du Processus de Bologne, le Royaume-Uni, est un cas des plus intéressants à étudier. En effet, le rapport Dearing de 1997 recommandait déjà la mise en place d'un système de crédits transférables et la structure de l'enseignement supérieur anglo-saxon correspond en grande partie aux recommandations issues des différentes déclarations du Processus de Bologne : ainsi dans le système britannique existait le « *Transcript* » qui détaillait les acquis des étudiants à la fin de leur cursus, bien qu'il fût dans un autre format⁴. Le système du Royaume-Uni était donc « en avance » par rapport au Processus de Bologne. Le rapport Dearing prévoyait également l'instauration d'un système de cadre national pour les diplômes, aidant les étudiants et les professionnels à comparer la valeur de ceux-ci. Ainsi, pour s'adapter au NQF le Royaume-Uni n'eut pas à revoir son système en profondeur. Néanmoins, le système fut mis à jour en 2008 pour le rendre plus conforme aux recommandations du Processus de Bologne⁵.

Mais cette conciliation de façade cache une logique plus complexe du Royaume-Uni. Il se trouve en effet que si la majorité des pays signataires du processus rallonge la durée de leur enseignement pour s'adapter au modèle « 3-5-8 », le Royaume-Uni crée en 2001/2002 les « *Foundation Degrees* » (FD) correspondant à deux années à temps plein et débouchant sur l'obtention d'un diplôme équivalent à la licence⁶. Mais comme le note Rosalind M. O.

³ Source : <http://www.ehea.info/cid102843/overarching-framework-qualifications-the-ehea-2009.html>

⁴ R.M.O. PRITCHARD, *Neoliberal developments in higher education: the United Kingdom and Germany*, Oxford; New York, Peter Lang, 2011

⁵ *Id.*

⁶ *Id.*

Pritchard, professeure émérite de l'éducation à l'université d'Ulster, cette logique va plus loin encore :

« A part le FD, d'autres efforts ont été menés pour réduire le nombre de cours dans un parcours académique standard, et ce même si une étude de l'*Open University* indique que les étudiants du Royaume-Uni étudient déjà moins d'heures que leurs contreparties européennes (environ 30 heures par semaine comparée à environ 42 heures dans d'autres pays). [...] La raison de ce mouvement est d'aider à élargir la contribution en réduisant le poids de la dette contractée par les étudiants pour payer leurs frais de scolarité, et en les insérant sur le marché du travail plus rapidement »⁷.

Cependant, cette évolution n'a pas manqué de faire réagir les autres pays européens ainsi que les observateurs chargés de définir le degré de conformité des systèmes européens par rapport au Processus de Bologne :

« Des critiques telles que celle de la *National Association of Teachers in Further and Higher Education* (NATFHE) se plaignaient qu'une structure biannuelle résulterait en du bachotage et que les professeurs seraient incapables de mener à bien leurs recherches, étant obligés d'enseigner pendant l'été. Alors qu'on lui demandait si le diplôme en deux ans du Royaume-Uni pourrait être intégré dans le Processus de Bologne, le président fondateur de l'EUA répondit : « Vous pouvez le faire, mais pas dans le cadre de Bologne s'il vous plaît ». Même si le Processus de Bologne ne spécifie pas d'années minimum pour un Master, la brièveté de la version britannique ne convient pas pour remplir toutes les conditions. [...] il fut nécessaire pour le Royaume-Uni de défendre son diplôme par un communiqué lors du sommet de Louvain en 2009, mettant en avant le résultat plutôt que le temps passé sur un diplôme »⁸.

La stratégie du Royaume-Uni est donc une stratégie de double-jeu : s'il se plie volontiers aux exigences du processus lorsque les efforts sont minimes, cela ne l'empêche pas de mettre en place des réformes qui prennent sens dans un cadre national, quitte à contrevenir par là à quelques recommandations que les autres États s'efforcent de mettre en place.

On peut à ce titre rappeler la position britannique lors de la signature de la déclaration de la Sorbonne, qui consistait à signer cette déclaration, non parce qu'elle allait servir à justifier des réformes nationales ou parce qu'il importait aux autorités du Royaume-Uni d'homogénéiser les systèmes éducatifs européens, mais parce qu'il valait mieux signer la déclaration maintenant plutôt que de voir une politique européenne se faire sans eux, et potentiellement contre eux⁹. La même logique est donc ici à l'œuvre dans la mise en place du Processus de

⁷ *Id.* La traduction est de notre fait.

⁸ *Id.* La traduction est de notre fait.

⁹ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

Bologne : le Royaume-Uni respecte les propositions du processus *a minima*, mais le cadre national reste toujours prioritaire. On ne peut par conséquent pas convenir d'une influence réelle du processus, et *a fortiori* de la Commission et de l'ERT, sur le système anglo-saxon.

Un deuxième cas intéressant est celui de l'Allemagne, qui présente certaines caractéristiques communes avec le Royaume-Uni, mais qui se place dans une autre logique.

En effet, le rapport publié en 1997 n'avait pas non plus pour but de modifier la structure des diplômes en Allemagne, mais de renforcer la « lisibilité » de ceux-ci, la structure « *Bachelor / Master* » tirée du modèle anglo-saxon étant déjà en place dans le pays. Les autorités allemandes s'inquiètent en effet davantage d'une baisse d'accueil des étudiants étrangers par rapport à la France et au Royaume-Uni notamment¹⁰, ainsi que de la durée jugée trop longue des études¹¹. La division des études en deux cycles distincts ainsi que l'implémentation d'un système de crédit n'apparaît donc pas après la signature de la déclaration de la Sorbonne, mais fait partie d'une logique antérieure. Rosalind M. O. Pritchard résume ainsi l'adoption de la mesure :

« Le cadre légal divisant le *Diplom* en deux cycles fut établi en amendant la Loi fédérale cadre pour l'Éducation supérieure. Par la suite, la Commission Permanente des Ministres de l'Éducation et des affaires culturelles (KMK) publia des instructions en mars 1999 prescrivant l'utilisation d'un système de crédits pour tous les diplômes Licence/Master. Après cette date, la majorité des *Länder* arrêtaient de se référer à la Loi cadre pour se référer aux prescriptions du KMK de 1999. En février 2001, une session plénière de la Conférence des vice-chanceliers et présidents allemands (*Hochschulrektorenkonferenz – HRK*) recommanda d'accepter le Processus de Bologne. [...] Puisque les consignes concernant la structure Licence/Master étaient déjà adoptées en 1998, le passage de l'Allemagne à cette structure ne peut être vue comme le résultat du Processus de Bologne »¹².

En ce qui concerne le supplément au diplôme, demandé en 2003 par les ministres lors du sommet de Berlin, l'Allemagne se situe en 2009 parmi les pays ayant mis en place le plus loin cette réforme¹³. Autre fait intéressant, ce supplément au diplôme n'est disponible qu'en anglais¹⁴, montrant la proximité du système allemand et anglo-saxon. La même conclusion s'applique pour le NQF, l'Allemagne étant encore une fois notée parmi les pays les plus avancés en 2009, avec le Royaume-Uni, l'Irlande et la Belgique flamande. Il est également à

¹⁰ *Id.*

¹¹ R.M.O. PRITCHARD, *Neoliberal developments in higher education*, *op. cit.*

¹² *Id.* La traduction est de notre fait.

¹³ EURYDICE, *Higher Education in Europe 2009 : Developments in the Bologna Process*, *op. cit.*

¹⁴ *Id.*

noter que l'Allemagne ne possédait pas de cadre national de qualification avant l'adoption du *Deutscher Qualifikationsrahmen* (DQR) qui avait débuté en 2006.

Ainsi, l'Allemagne est un cas double : elle utilise le Processus de Bologne comme instrument stratégique, notamment en vue d'imposer une réforme préparée au niveau national, censée résoudre des problèmes nationaux, mais évolue dans sa position pour devenir plus conciliante avec les revendications portées par le processus. L'exemple du NQF indique par ailleurs que l'Allemagne « subit » la réforme (contrairement au commencement du Processus de Bologne) mais que celle-ci continue néanmoins de transformer son système éducatif pour l'adapter aux revendications européennes. L'influence du Processus de Bologne est donc plus importante sur l'Allemagne que sur le Royaume-Uni.

Enfin, la France fait partie d'une troisième sorte de modèle : si Claude Allègre a eu une grande influence dans la genèse du Processus de Bologne, il n'est pas certain que le ministre ait voulu dès le départ utiliser la déclaration de la Sorbonne comme levier pour une réforme nationale. Comme l'explique Pauline Ravinet :

« Dans les mois et les semaines qui précèdent la Sorbonne, on ne trouve pas de référence à des mesures précises liées à la Sorbonne. [...] il y a des raisons de penser que la conférence Sorbonne a été organisée, puis s'est tenue sans que le ministre ait une stratégie précise sur la façon dont il comptait utiliser ce levier en France.

Ce qu'on peut observer à l'été et à l'automne 1998 (c'est-à-dire juste après la Sorbonne) semble confirmer cette supposition. Le ministre demande alors d'une part à un président d'université d'écrire une note sur les conséquences et les traductions possibles des principes de la Sorbonne en France, et d'autre part aux responsables de la direction enseignement supérieur du ministère de commencer à réfléchir à une solution qui donnerait à la structure en deux cycles une existence juridique sans pour autant bouleverser la structure des diplômes existante. Pour faire bref, il semble que même si [...] l'idée de la Sorbonne vient bien du ministre français, les impératifs de la Sorbonne apparaissent finalement exogènes et flous une fois que vient l'heure de les mettre en œuvre en France »¹⁵.

À la lecture d'un rapport de Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin pour le compte de l'Ecole Supérieure de l'Education Nationale (ESEN) et de Sciences-Po Paris, il apparaît que la stratégie de la Direction des Enseignements Supérieurs (DES) fut de « tout changer, sans rien changer »¹⁶. En effet, il fallait pour la France « s'engager rapidement dans le processus et [...] prolonger ainsi l'impulsion donnée à la Sorbonne, en se posant en modèle

¹⁵ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

¹⁶ S. MIGNOT-GERARD et C. MUSSELIN, « Chacun cherche son LMD » *L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*, CSO / ESEN, 2005

vis-à-vis des autres pays européens »¹⁷. Claude Allègre étant l'impulsion principale du Processus de Bologne, il fallait que la France se donne en exemple. Mais les acteurs étatiques mettent « aussi en évidence la sensibilité « française » aux réformes en matière d'éducation : l'enjeu était de réformer sans que tout le monde descende dans la rue »¹⁸.

Pour s'assurer du soutien – ou du moins de la moindre contestation – des universitaires français, la DES met donc en place une stratégie consistant à laisser les universités libres de la mise en place du Processus, tout en procédant à une évaluation comparative pour s'assurer de la bonne mise en place des réformes. Un membre de la DES française rapporte ainsi :

« Sur le sujet de l'autonomie, on a fait l'essentiel. On a abandonné toute réglementation, là on a franchi un pas important : nous régulons le système non par la norme mais par l'évaluation, on se rapproche de ce qui se fait au niveau mondial. On garde la caractérisation du service public mais du point de vue de la qualité, les référentiels sont plus mondiaux »¹⁹.

La logique française est donc bien différente des logiques britanniques et allemandes. La France n'envisage pas l'utilisation du Processus de Bologne pour justifier une politique nationale antérieure à la déclaration de la Sorbonne, mais plutôt pour initier un mouvement de réforme dont l'utilité est double : il s'agit non seulement de « prouver » que la France ne se détourne pas du processus qu'elle a elle-même créée, mais également de permettre au pays de « dépasser » les antagonismes par la mise en place d'un cadre général différent du cadre national traditionnel.

Il est également intéressant de remarquer que la DES se félicite d'adopter des stratégies plus en accord avec « ce qui se fait au niveau mondial », c'est-à-dire l'évaluation comparative. Cette méthode est elle-même employée au niveau des États pour contrôler leurs avancées et se révèle être une stratégie très efficace, notamment parce qu'elle contribue à inscrire les comparés dans un « sentier de dépendance ».

B. Des États pris dans un « sentier de dépendance » ?

En reprenant la définition du « sentier de dépendance » (ou *path dependence*) de Pauline Ravinet, nous pouvons observer une des raisons pour lesquelles le Processus de Bologne – qui

¹⁷ *Id.*

¹⁸ *Id.*

¹⁹ Entretien avec un membre de la DES, cité dans *Id.*

rappelons-le n'est pas contraignant juridiquement – est appliqué aussi consciencieusement par les pays signataires²⁰.

Comme elle, nous utilisons comme point de comparaison une mesure fondamentale répandue par le Processus de Bologne : la structure en deux cycles Licence / Master (ou *Bachelor / Master*), puis à partir de 2005 la structure en trois cycles Licence / Master / Doctorat. L'instrument s'est en effet progressivement imposé dans l'agenda politique des pays signataires, comme en témoignent les déclarations successives de Prague en 2001, de Berlin en 2003, de Bergen en 2005, de Londres en 2007 et de Louvain en 2009 :

« Les ministres se sont félicités que l'objectif visant à fonder l'architecture des diplômes d'enseignement supérieur sur deux cycles structurant les formations supérieures autour d'un cycle pré-licence et d'un cycle post-licence ait pu être abordé et faire l'objet de débats. Certains pays se sont déjà ralliés à ce type d'architecture et plusieurs autres l'envisagent avec grand intérêt »²¹

« Les Ministres notent avec satisfaction qu'à la suite de leurs engagements dans la Déclaration de Bologne en faveur d'un système à deux cycles, une vaste restructuration du paysage européen de l'enseignement supérieur est maintenant en cours. Tous les ministres s'engagent à avoir entrepris en 2005 la mise en œuvre de ce système à deux cycles »²².

« Nous constatons avec satisfaction que le système à deux cycles est mis en œuvre à une large échelle, avec plus de la moitié des étudiants qui y sont inscrits dans la plupart des pays. [...] Nous adoptons le cadre global de qualifications pour l'EEES, constitué de trois cycles [...]. Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de qualifications de l'EEES d'ici à 2010, et à avoir commencé cette tâche d'ici à 2007 »²³.

« Nous progressons bien, au plan national comme dans les établissements, vers notre objectif de construire un EEES fondé sur un système à trois cycles. [...] Nous soulignons l'importance de réformer les programmes pour des qualifications mieux adaptées à la fois aux besoins du marché du travail et à la poursuite d'études »²⁴.

« L'Enseignement supérieur a été modernisé avec l'adoption de la structure en trois cycles [...]. Puisque tous les objectifs n'ont pas été complètement réalisés, l'entière implémentation de ces objectifs au niveau européen, national et institutionnel requiert un élan et engagement plus soutenu pour l'après 2010 »²⁵.

²⁰ Au vu des comparaisons faites entre les pays, les principaux outils du Processus de Bologne semblent – même si nous avons rappelé toute l'ambiguïté de certaines politiques – largement adoptés en 2010. Source : AGENCE EXECUTIVE EDUCATION et EURYDICE, *Focus sur l'enseignement supérieur en Europe 2010: l'impact du Processus de Bologne*, Bruxelles, Belgique, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, 2010

²¹ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Prague », *op. cit.*

²² MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Berlin », *op. cit.*

²³ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Bergen », 2005

²⁴ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Londres », 2007

²⁵ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Louvain », 2009

Pauline Ravinet, reprenant une thèse de William Brian Arthur, économiste américain, expose par la suite les quatre caractéristiques pouvant faire de cette structure en deux puis trois cycles un instrument générant un « sentier de dépendance » :

- « Les coûts fixes ou élevés » : Le fait d'introduire une nouvelle structure induit des coûts importants, qu'ils soient financiers (une réforme de l'éducation coûte cher à mettre en place), politiques (une réforme doit être discutée, négociée, aménagée) ou humains (les cursus changent, les méthodes de travail également, représentant un investissement de temps et d'énergie pour tous les acteurs du secteur). Changer de structure prend du temps et il est difficile de revenir sur une politique déjà mise en place²⁶.

- « Les effets d'apprentissage » : Une fois le système mis en place, tous les acteurs doivent s'adapter, et, par un jeu de répétition, intégrer la structure du système à leur schéma de pensée. Des repères et des automatismes intégrés depuis des années sont donc difficiles à modifier, rendant la tâche plus difficile encore²⁷.

- « Les effets de coordination » : Comme les universités, les systèmes scolaires ou les pays signataires en général interagissent dans différents réseaux, la nouvelle structure ne devient attractive qu'à partir du moment où les « autres » l'adoptent aussi, devenant de plus en plus attractive à mesure que leur nombre grandit. La déclaration de la Sorbonne avait rendu un tel effet possible, et celui-ci s'est accentué dès la déclaration de Bologne²⁸.

- « Les anticipations adaptatives » : Les individus adaptent leurs choix en fonction du choix anticipé de leurs adversaires/partenaires. Il est primordial dans le cas de l'éducation de ne pas faire le « mauvais choix », celui-ci devenant extrêmement coûteux, au vu des trois autres caractéristiques. Cette anticipation crée en outre un effet auto-réalisateur²⁹.

Ces deux dernières caractéristiques sont également confirmées par deux entretiens avec un responsable de Direction Enseignement Supérieur du ministère portugais et un responsable de la DES tchèque :

« Notre ministre [le ministre portugais] a été clair dès le début sur le fait que cette histoire d'« harmonisation », d'alignement sur ce qu'avaient décidé les 4 grands, ne lui plaisait pas. [...] Mais... même si ça ne vous plaît pas... le risque, c'était que tout le monde adopte les deux cycles... On aurait alors été complètement isolé avec nos vieux diplômés démodés. Franchement,

²⁶ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

²⁷ *Id.*

²⁸ *Id.*

²⁹ *Id.*

quand comme nous, vous êtes un petit pays, et que vous avez déjà plein de problèmes à régler chez vous, être incompatible c'est quelque chose que vous ne pouvez pas vous permettre »³⁰.

« Heureusement qu'on [en République Tchèque] avait déjà prévu d'introduire une structure *Bachelor Master* de toute façon. Si ça n'avait pas été le cas, il aurait fallu qu'on se dépêche de le faire. Quand il y a une dynamique et que tout le monde passe [à un nouveau modèle], qu'est-ce que vous pouvez faire d'autre... ? [...] Vous ne pouvez pas savoir ce qui va vraiment se passer, mais ce dont vous êtes sûr, c'est que c'est que vous ne voulez pas être à la traîne. Donc vous y allez, et les autres font le même raisonnement et y vont aussi... Et finalement ça vous donne un processus européen »³¹.

Les « petits pays » soumis à la compétition internationale doivent donc nécessairement se plier aux règles négociées par les « grands pays ». De fait, en signant la déclaration de la Sorbonne, l'Allemagne, la France, l'Italie et le Royaume-Uni ont réussi à entraîner derrière leur sillage toute l'Europe en profitant de leur puissance économique et symbolique. Dès son commencement et de plus en plus par la suite, le Processus de Bologne crée un effet « sentier de dépendance » qui explique la conciliation de tous les pays signataires aux recommandations produites dans les communiqués, tout en adaptant ces recommandations au contexte national. Cet effet est d'autant plus amplifié que depuis le sommet de Bergen en 2005 est mis en place un système de comparaison entre les pays signataires. Comme le fait justement remarquer Pauline Ravinet :

« Ce dispositif est doté d'une palette d'outils et de procédures, notamment des outils de mesure chiffrée des situations nationales, qui deviennent progressivement des outils de surveillance (un instrument transversal, le *stocktaking*, établit l'inventaire des progrès accomplis et attribue des scores aux pays). Avec le développement et la standardisation de ces outils, les États découvrent que leur engagement dans le processus de Bologne les lie bien plus qu'ils ne le pensaient en 1999 [...], les signataires redoutant d'être désignés comme les mauvais élèves du processus de Bologne »³².

Cela n'explique pas pourquoi les États n'ont pas fait opposition au « système de Bologne » dans un premier temps, mais l'aspect idéologique d'une telle acceptation sera étudiée plus loin dans ce mémoire.

Ainsi, on peut constater que si le Processus de Bologne influence les systèmes d'enseignement supérieur de façon disparate en fonction des pays, celui-ci en créant un effet « sentier de dépendance », assure à ses promoteurs que tous les signataires appliquent *a*

³⁰ Entretien avec un responsable de la Direction Enseignement Supérieur du ministère portugais, cité dans *Id.*

³¹ Entretien avec un responsable de la Direction Enseignement Supérieur du ministère tchèque, cité dans *Id.*

³² M. BENNINGHOFF et J.-P. LERESCHE (éd.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union Européenne*, Lausanne, Presses Polytechniques et Univ. Romandes, 2009

minima la structure officielle de ce processus, et les outils allant de pair (notamment les outils de comparaison entre les États, rendant l'effet de compétition internationale encore plus grand). Les États signataires ne peuvent donc pas véritablement proposer d'alternative au Processus de Bologne, renforçant donc l'influence des acteurs ayant contribué à sa formation – comme l'ERT.

Cependant, une dernière catégorie d'acteurs, les « receveurs » du Processus de Bologne, soit ceux chargés de le mettre en place de façon effective comme les présidents d'université ou les professeurs, pourrait « faire barrage » à ce processus, par un jeu de contestation ou de transformation des outils mis en place. L'étude de l'action de cette catégorie constituera notre partie suivante.

II. Les « receveurs » du Processus de Bologne : récupération stratégique et difficulté de la critique

Si les États signataires du Processus de Bologne s'engagent à travailler dans le sens des recommandations qui en découlent, il leur faut pour cela compter sur la collaboration des acteurs institutionnels chargés d'appliquer ces réformes : l'administration publique, les dirigeants d'université, les professeurs, voire les étudiants eux-mêmes. Or le milieu universitaire n'est pas réputé pour avoir des affinités particulières avec le monde de l'entreprise, notamment en sciences humaines. Comment expliquer dès lors que la période qui a suivi le Processus de Bologne ait été « caractérisée par l'absence de résistance de la part des universités, qui ont accepté aisément un processus qui risquait d'avoir pour effet secondaire de disqualifier une part de leurs professeurs et chercheurs »³³ ? Il y a là sujet à interrogation, d'autant que même les observateurs de la Commission ou des États membres s'étonnent du si peu de résistance que ce bouleversement provoque³⁴ à ses débuts.

Quelques années plus tard, lorsque le processus est bien lancé – et que les États se trouvent désormais pris dans un « sentier de dépendance » - les premières critiques voient le jour, dans le monde universitaire et étudiant. Plusieurs pistes peuvent expliquer un tel décalage dans le temps de la contestation des principaux concernés.

Tout d'abord, la « récupération stratégique » de la réforme de l'enseignement supérieur de ceux pensant pouvoir en tirer profit. À ce titre, il est pertinent d'étudier la stratégie de conciliation menée par la Conférence des Présidents d'Université (CPU) en France. L'absence de contestation pourrait également résulter de l'imprécision des termes utilisés dans les déclarations du Processus de Bologne, rendant la conciliation aisée et la critique difficile, ou de la méconnaissance d'un certain nombre d'acteurs. Cela nous permettra également de nous interroger sur la légitimité démocratique d'un tel processus.

³³ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne, op. cit.*

³⁴ *Id.*

A. La récupération stratégique des réformes induites par le Processus de Bologne dans le milieu universitaire

La Conférence des Présidents d'Universités est une association française née en 2007 de la séparation en deux entités de la Conférence des chefs d'établissement de l'enseignement supérieur (l'autre entité étant la Conférence des directeurs des écoles françaises d'ingénieurs ou CDEFI). Il est intéressant de noter la CPU naît « officiellement »³⁵ à l'issue de la loi LRU (Loi relative aux libertés et responsabilités des universités), conséquence directe du Processus de Bologne³⁶.

Dès 2001, dans un compte rendu de colloque intitulé « Autonomie des Universités », la CPU se déclarait favorable à deux mesures phares du processus, à savoir l'autonomie des universités et le système de « crédit capitalisable »³⁷. En 2002, la CPU publie un nouveau compte rendu, « Les conséquences de l'internationalisation des Universités ». Le discours d'ouverture de ce colloque est donné par Éric Froment³⁸, alors président de l'Association Européenne des Universités (EUA), dont la CPU est membre. Nous avons déjà pu constater les liens entre l'EUA et la Commission, et ses liens avec l'ERT ; la coopération de la CPU lors de la genèse du Processus de Bologne n'est donc pas surprenante. Celle-ci prend toute son ampleur en 2007, lors de l'adoption de la loi LRU, pour laquelle elle se montre favorable³⁹. La CPU avait d'ailleurs déjà élaboré des propositions, dans un compte-rendu de colloque publié en 2007 intitulé « L'Université : une chance pour la France », sensiblement similaires aux positions des États dans les communiqués du Processus de Bologne. Il y était encore une fois question d'autonomie des universités, notamment en matière budgétaire et de gestion de personnel, d'une possible modulation des frais d'inscription, mais également d'un renforcement des partenariats locaux, notamment entre les universités et les PME. Ces propositions sont également l'occasion de promouvoir l'intérêt même de l'association puisqu'est demandé au gouvernement français de faire en sorte de « Confier à la CPU l'accompagnement de toutes les universités, dans leur accession, selon leur propre calendrier,

³⁵ La CPU élabore déjà des recommandations et organise des colloques en son nom depuis 1999. Source : <http://www.cpu.fr/publications-de-la-cpu/page/8/>

³⁶ La loi prévoit en effet que toutes les universités accèdent à l'autonomie dans les domaines budgétaire et de gestion de leurs ressources humaines et qu'elles puissent devenir propriétaires de leurs biens immobiliers. Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000824315>

³⁷ CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, « Autonomie des Universités », Lille, 2001

³⁸ CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, « Les conséquences de l'internationalisation des Universités », Tours, 2002

³⁹ I. BRUNO, P. CLEMENT et C. LAVAL, *La grande mutation, op. cit.*

à une réelle autonomie et à une nouvelle forme de gouvernance »⁴⁰. Comme le notent Isabelle Bruno, Pierre Clément et Christian Laval :

« La CPU avait donc déjà largement *écrit*, sinon la loi LRU dans ses détails, du moins ses grandes lignes, en s'inspirant des grands axes de restructuration européenne engagée à Bologne. On ne s'étonnera pas que les gouvernements en aient fait leur « interlocuteur » privilégié durant toute la séquence qui va de la loi LRU au décret sur les enseignants-chercheurs. On voit surtout qu'il a fallu construire un groupe de pression proprement *national* supposé représenter auprès des médias un « consensus » autour de la politique gouvernementale, de sorte que la source spécifiquement européenne de la réforme n'apparaisse qu'au second plan, derrière des impératifs d'efficacité et de « bonne gestion » »⁴¹.

On voit là toute l'importance pour la CPU de jouer le jeu du gouvernement français et *a fortiori* du Processus de Bologne. En se plaçant comme un interlocuteur conciliant, l'association assoie par là sa collaboration avec l'État français, lui permettant une visibilité et une influence supérieure, jusqu'à être considérée aujourd'hui comme la « porte-parole » des universités, quoique de façon officieuse.

Cette « hégémonie », toute relative qu'elle soit, sur la représentation universitaire se ressent néanmoins dès que les dirigeants d'université sont interrogés individuellement. La coopération de la CPU, comme de l'EUA au niveau européen, cache en effet les critiques qui peuvent être émises par certains. Ainsi, Karin Serbanescu-Lestrade, docteure en science de l'Éducation à l'Université de Nanterre a mené dans le cadre de sa thèse des entretiens avec de nombreux dirigeants d'établissements du supérieur en France et en Allemagne avant 2009. Elle rapporte ainsi les critiques de certains d'entre eux :

« Le fait que cette réforme a été imposée sans aucune demande de la part des acteurs de l'enseignement supérieur intrigue toutes les personnes interviewées, en France comme en Allemagne. Elles expriment leur nette opposition à cette réforme, au moins dans un premier temps. « En tout cas nous n'avons pas eu le choix. Cela a été imposé par le haut » (directeur d'UFR français) En Allemagne les représentations sur ce point sont similaires. « Nous n'avons rien demandé. La réforme n'a pas été faite à notre demande. » (Doyen allemand) En France, la réforme est ressentie comme une fatalité : « ça nous tombe sur la tête », « il faut faire avec », « il n'y a pas de choix », « c'est une réforme comme toutes les autres ». Les personnes que nous avons interviewées remarquent une certaine pression « c'est à la va-vite », « il faut faire rapidement » »⁴².

⁴⁰ CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, « L'Université : une chance pour la France », Metz, 2007

⁴¹ I. BRUNO, P. CLEMENT et C. LAVAL, *La grande mutation*, op. cit.

⁴² K. SERBANESCU-LESTRADE, *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*, Thèse de doctorat, France, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2007

La « fatalité » ressentie par certains acteurs témoigne d'une certaine passivité face au Processus de Bologne, induite pour une part par l'absence de structures coopératives souhaitant incarner ces critiques, du moins dans les premiers temps de l'application du processus. Le fait que les États et la Commission aient réussi à « intégrer » la possible contestation, notamment dans les cas de la CPU et de l'EUA en leur offrant une position privilégiée contre leur soutien, assure une mise en œuvre aisée des réformes amenées par le processus, d'autant plus que les gouvernements peuvent compter sur la méconnaissance des structures européennes pour légitimer leurs actions.

Cette méconnaissance joue en effet un rôle primordial dans l'absence de contestation au Processus de Bologne. Karin Serbanescu-Lestrade formule ainsi cette idée :

« Tout d'abord il est important de préciser qu'un seul interviewé [sur 28] en Allemagne connaissait l'initiateur du processus de Bologne, Claude Allègre. Et pour ce doyen allemand, le processus de Bologne est une harmonisation des niveaux, qui suit le modèle préexistant en France « C'est la mise en place en Europe du modèle français. » « Il est simple pour les universités françaises d'appliquer le processus de Bologne. Les directives de Bruxelles sur la mise en place de la Licence et du Master existent déjà en France. Je sais ce qui se passe en France. Nous, nous avons à changer beaucoup plus. » (Doyen allemand) Ce même doyen est un des seuls interviewés à connaître ce qui se passe à l'étranger. Il est important de signaler le fait que les personnels dirigeants français et allemands ne détiennent pratiquement pas d'informations sur ce qui se passe dans d'autres pays (à la date de nos entretiens, 2004-2005). Les interviewés allemands en profitent pour s'informer sur ce qui se passe en France et sur le système français qui leur est méconnu »⁴³.

Notons que ce que le doyen allemand énonce n'est pas entièrement vrai : nous avons bien vu dans les parties précédentes que la France n'était pas plus proche du modèle Licence-Master que ne l'était l'Allemagne au début du Processus de Bologne. Il n'était donc pas plus « facile » pour la France d'adapter son système d'enseignement supérieur.

Cette méconnaissance – ou « mal-connaissance » - des acteurs supposés implanter les réformes de Bologne limite leurs actions contestatrices au niveau national, niveau bien moins efficace pour lutter contre un processus européen. Les interviewés méconnaissent également l'un des « buts » sous-jacents du Processus de Bologne, soit la compétitivité européenne dans le domaine de l'éducation. Ainsi :

« Cinq personnes uniquement [sur 28], trois en Allemagne (deux dans la FH [*Fachhochschule* ou université de Sciences Appliqués] et une à l'université) et deux en France (une à l'IUT et une à l'université) justifient l'influence croissante de l'Europe par la nécessité de rester compétitif. Les

⁴³ *Id.*

personnes qui parlent de la compétitivité travaillent dans des disciplines en relation avec l'économie et l'industrie. « C'est pour la compétitivité qu'il y a une harmonisation européenne et le processus de Bologne » (doyen allemand) »⁴⁴.

Il faut donc, pour être tout à fait conscient des volontés induites du Processus de Bologne, faire soi-même partie d'une filière dans laquelle la compétitivité est un objet de recherche – ou recherché. En effet, les communiqués des ministres après chaque sommet du processus utilisent un phrasé vague, consensuel, de bon sens, et n'insistant jamais sur le fondement économique des réformes demandées. Mais nous reviendrons sur ce point dans la sous-partie suivante.

Deux autres logiques psychologiques peuvent également aider à expliquer l'absence relative d'opposition au projet de Bologne. D'une part, ce que Karin Serbanescu-Lestrade nomme l'isomorphisme normatif :

« L'isomorphisme normatif s'explique par ce que DI MAGGIO et POWELL nomment la professionnalisation des organisations. Les universités, par les réseaux qu'elles forment avec des pairs ou des groupes transversaux, structurent leur offre de formation en fonction de références, de cadres théoriques, d'idées partagées. Les membres du staff ont fréquenté les mêmes institutions et sont empreints des mêmes logiques »⁴⁵.

Selon cet isomorphisme normatif, les « logiques » partagées par les acteurs universitaires peuvent limiter la contestation (de la même manière que l'isomorphisme européen limite la propagation d'idées différentes au sein de la Commission) ou au contraire nourrir celle-ci (les acteurs universitaires étant d'ordinaire opposés à une marchandisation de l'éducation, une telle idée pourrait être rejetée d'emblée par tous). Mais si l'on peut aisément convenir que l'homogénéité relative des parcours et des appartenances sociales, économiques et intellectuelles dans le monde universitaire permet une mobilisation plus forte, il ne faut pas occulter une deuxième logique à l'œuvre - peut-être plus importante – qui serait la logique stratégique, cette fois-ci au niveau individuel ou au niveau d'un groupe restreint. Celle-ci transparaît fortement dans les entretiens menés par Karin Serbanescu-Lestrade :

« Chaque personne que nous avons interviewée se place dans la logique de l'institution dans laquelle elle exerce. Chaque institution essaie de souligner les points forts. Cette tendance est très forte en Allemagne, où le conflit université – FH a toujours existé. Le point fort des FH est l'employabilité des diplômés et celui des universités l'excellence. « Nous, les FH, avons accueilli le processus de Bologne, les bras ouverts. Nous profitons de cette réforme pour mieux structurer notre offre de formation et montrer nos atouts, face aux universités : le diplôme pour le travail »

⁴⁴ *Id.*

⁴⁵ *Id.*

(doyen allemand) « L'université doit promouvoir l'excellence, et avec le processus de Bologne, nous devons veiller à la reconduite de nos principes fondateurs, qui sont très différents des FH » (doyen allemand) ».

« Les interviewés s'expriment en fonction du poids de leur discipline au sein de l'institution. Ainsi les disciplines « fortes » veulent réaffirmer et consolider leur position dominatrice : « La C. a toujours été forte ici à F. et nous sommes réputés dans toute l'Allemagne et à l'étranger, pour nos recherches, nos formations. (...) Nous comptons sur cette réforme pour devenir encore plus connus et pour pouvoir avoir plus de pouvoir dans la sélection des étudiants.» (Doyen allemand) Les disciplines et ou/champs disciplinaires en émergence essaient de se faire mieux connaître, voire de survivre. « Nous devons nous battre pour survivre » (doyen allemand) « Cette réforme renforce le poids des disciplines prestigieuses et nous restons avec la masse des étudiants » (directeur d'UFR français) « Cela reste difficile pour le domaine tertiaire » (doyen allemand) ».

« Dans les discours des personnes interviewées, nous avons pu identifier deux types de logiques : une logique institutionnelle et une logique disciplinaire. De plus il y a une troisième logique plus subtile, plus cachée – la logique individuelle de renommée, du prestige scientifique qui fait que chacun essaye de trouver les meilleures stratégies pour rester ou devenir compétitif en profitant de la mise en place de la réforme. Ce que nous appelons garder le « prestige scientifique » est la volonté d'un directeur ou d'une directrice de DESS ou DEA (et de son équipe) de maintenir son offre de formation lors du basculement vers le Master »⁴⁶.

Les logiques de compétition entre institutions, entre disciplines, ou entre professeurs directement, viennent donc contrebalancer la logique de mobilisation. Ainsi, les acteurs universitaires se trouvent dans une situation où la contestation est difficile : les organisations représentantes soutiennent la Commission et les États signataires, les universités se trouvent être en compétition, que ce soit entre universités ou entre disciplines et parfois entre professeurs. Enfin, la méconnaissance des autres systèmes européens isole les acteurs universitaires au niveau national. Néanmoins, la multiplicité des réponses universitaires au Processus de Bologne peut également être vue comme la conséquence du caractère vague et consensuel du phrasé des communiqués des ministres.

B. Une critique difficile des objectifs consensuels du Processus de Bologne

Il est en effet difficile pour les acteurs - « receveurs » de critiquer le Processus de Bologne pour une raison simple : les objectifs annoncés conviennent en tout point aux exigences du monde universitaire. Si, tout au long de ce mémoire, nous avons choisi de relever en priorité

⁴⁶ *Id.*

les références à l'économie de la connaissance ou aux concepts portés par l'ERT, le *corps* des déclarations des ministres est loin d'être polémique. La déclaration de la Sorbonne, dans laquelle les ministres annoncent explicitement désirer une harmonisation des systèmes européens, fut la plus sujette à controverse d'entre toutes, et, par la suite, aucun communiqué ne réitère cette « erreur » de communication. Jean-Émile Charlier, professeur de sociologie à l'université catholique de Mons, nous semble résumer parfaitement cette situation :

« Le texte produit au terme du sommet de Bologne, et paraphé par vingt-neuf ministres représentant autant de pays, n'échappe pas à cette règle qui veut que le degré de précision opérationnelle des termes d'une déclaration soit inversement proportionnel au nombre et à la variété de ses signataires. Les six objectifs qu'il énonce forcent l'adhésion. Qui pourrait raisonnablement se dire adversaire d'une amélioration de la qualité de l'enseignement, qui pourrait préconiser l'opacité des systèmes, la mise en place de chicanes rendant les titres incomparables et incompatibles, qui aurait le front de s'opposer à la libre circulation des apprenants, c'est-à-dire à la mobilité étudiante ? Les termes dans lesquels les objectifs sont proclamés ne peuvent que les rendre unanimement désirables. [...] le texte, qui a été approuvé et ensuite largement diffusé, a surpris certains participants au sommet de Bologne par son décalage très important par rapport aux échanges qu'il était censé refléter, mais comme il était susceptible, par ses formules atones, de susciter une large adhésion, personne n'a voulu s'y opposer. Sa genèse pour le moins trouble et suspecte n'a pas empêché que l'engagement pris à Bologne par les vingt-neuf pays signataires, même s'il n'avait guère de contenu concret, a donné une assise et une légitimité au projet de coordonner les systèmes éducatifs supérieurs qui y a été proclamé, au point que la déclaration qui en rend compte en termes prudents a suscité un processus dont la puissance n'a cessé de croître à mesure qu'il ralliait de nouveaux adeptes »⁴⁷.

Par l'énonciation d'objectifs généraux, peu clairs et sans imposition de mise en place – du moins de façon officielle – les différents communiqués du Processus de Bologne parviennent à ne susciter que peu, voir aucun rejet parmi la population concernée. Souvent d'ailleurs, les contestations visent un point particulier de la mise en place du processus, et non ses objectifs principaux. C'est le cas par exemple de la création d'un Institut européen de technologie (IET) en 2005, voulu par la Commission mais rejeté par les acteurs universitaires. Ainsi :

« À la faveur de la relance du processus de Lisbonne, en février 2006, la Commission a présenté une communication dans laquelle elle envisageait la mise en place d'un IET chargé de renforcer les liens entre les trois pôles du « triangle de la connaissance »⁴⁸. L'objectif affiché était de rendre

⁴⁷ J.-É. CHARLIER, « Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais », *La Revue nouvelle*, septembre, 2002, p. 61–71

⁴⁸ Le « triangle de la connaissance » est un concept de l'Union Européenne posant que l'enseignement supérieur peut renforcer sa contribution « à l'emploi et à la croissance » en établissant des liens étroits entre l'éducation, la recherche et l'innovation. Ce triangle peut être considéré comme une émanation du concept

l'Union compétitive en comblant le fossé qui sépare le monde académique du monde industriel. Cette communication et celles qui ont suivi ont été mal accueillies par la communauté scientifique et universitaire qui s'est fortement opposée aux propositions de la Commission de détacher ses meilleures équipes de recherche au profit de l'IET pendant 10 ans et de faire de l'IET un acteur européen de la recherche qui délivrerait ses propres diplômes. Après d'âpres débats entre les universités et la Commission, un règlement portant création de l'IET a été adopté en mars 2008 par le Parlement européen et le Conseil. Il ne délivrera pas de diplômes, ceux-ci seront décernés par les établissements d'enseignement supérieur qui participent à l'IET. Cette disposition indique la victoire des opposants au projet de voir une institution d'enseignement et de recherche supranationale décerner des diplômes. Les mêmes causes produisent les mêmes effets. Si la Commission est parvenue à guider la réforme des universités, certains États et universités sont restés farouchement opposés, comme ils l'avaient été en 1957 avec le projet d'université européenne, à la création d'une institution supranationale capable de délivrer des diplômes reconnus par les pays »⁴⁹.

On notera que dans ce cas précis, les acteurs universitaires possèdent l'appui des États, ce qui n'est pas le cas lorsque la critique se fait plus générale. Si l'imprécision des communiqués des ministres restreint la critique, la mise en place effective du Processus de Bologne est parfois sujette à mobilisation, souvent dans un cadre national, presque individuel, rarement dans un cadre européen.

De plus, les acteurs universitaires se trouvent dans une position contradictoire : les objectifs « généraux » du processus témoignent d'une prise d'initiative et d'une avancée dans la coopération européenne que beaucoup attendaient. Critiquer le Processus de Bologne dans son ensemble revient donc à se placer « contre » une réforme attendue et enthousiasmante. Jean-Émile Charlier dénonce par là un argument « téléologique » qui voudrait que l'on soutienne un projet pour sa fin (supposée) et non pour les moyens de sa mise en place :

« [Cet argument] a conduit nombre d'acteurs à soutenir et accompagner le processus de Bologne, non parce qu'ils le considèrent comme bien pensé, ni parce qu'ils adhèrent à la manière bien peu démocratique dont il a été mis en œuvre, ni même parce qu'ils estiment désirables ou supportables les effets secondaires qu'il va presque nécessairement engendrer, mais parce qu'il a représenté, à un moment historique donné, l'incitation potentiellement la plus stimulante qui ait été adressée aux responsables des institutions supérieures et universitaires localisées en Europe pour qu'ils

d'économie de la connaissance au vu des actions de la Commission pour soutenir ce triangle (actions de l'IET, coopération entre universités et entreprises et « promotion de l'esprit d'entreprise »).

Source : http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/knowledge-innovation-triangle_fr

⁴⁹ S. CROCHE, « 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 », *Émulations – Revue des jeunes chercheurs en sciences sociales* (éd.), 2009

s'accordent de façon rapide sur les manières pratiques d'intégrer en un seul système une multitude de structures qui se présentaient chacune comme le fruit d'une histoire singulière »⁵⁰.

Ce constat d'action pose la question de la légitimité du Processus de Bologne : construit par quatre États européens puis repris par la Commission européenne qui s'assure du soutien de toutes les parties participantes au dialogue, le processus est souhaité par les acteurs universitaires mais sa mise en œuvre témoigne d'une imposition de moyens contraires aux valeurs traditionnelles de ce monde universitaire. Surtout, le caractère flou des objectifs annoncés – alors même que des mesures très concrètes sont mises en place par les États signataires – questionne la bonne foi des États et de la Commission.

Cette stratégie a permis de limiter la contestation sur le Processus de Bologne pendant la genèse du Processus, et il a fallu attendre que des réalisations concrètes soient menées pour voir émerger des mouvements dénonçant le processus dans son entièreté, tout en rappelant toujours la nécessité d'une entente européenne sur la question⁵¹.

Cependant, cette rapide diffusion des principes du Processus de Bologne, et leur utilisation stratégique par nombre d'acteurs posent la question du poids du facteur idéologique dans la mise en place du processus.

⁵⁰ J.-É. CHARLIER, « Images de Bologne », *op. cit.*

⁵¹ La critique se fait d'ailleurs généralement au sein du milieu universitaire par la publication d'ouvrages, plus ou moins bien documentés et plus ou moins radicaux dans leurs propos. On peut citer par exemple G. DE SELYS et N. HIRTT, *Tableau noir: résister à la privatisation de l'enseignement*, Bruxelles, EPO, 2003 se rapprochant plus du pamphlet que de la recherche universitaire.

III. Le poids du facteur idéologique dans la mise en place du Processus de Bologne.

La mise en place d'un discours idéologique d'une nécessaire réforme de l'enseignement supérieur et sa diffusion dans tous les pans de la société sont antérieures au Processus de Bologne. Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons pu constater à quel point l'ERT, l'OCDE et d'autres groupes ont pu influencer l'émergence du concept d'économie de la connaissance, repris par la Commission et largement diffusé par les communiqués des différents sommets des ministres. Néanmoins, « les ralliements, plus ou moins consentis, plus ou moins imposés, aux réformes universitaires mises en place dans les pays européens depuis le « Processus de Bologne » ne se comprennent qu'autant qu'on y voit des « histoires de mots », donc des effets de croyance »⁵². Car si les États et les acteurs universitaires utilisent le Processus de Bologne à des fins stratégiques, cela est autant affaire de contexte que d'idéologie. Pour qu'un discours puisse servir de prétexte à une action, il est en effet nécessaire que ce discours ne puisse, lui-même, pas souffrir de contestations. Dans le cas contraire, le gain tiré de sa transposition serait nul puisque l'utilisateur de la stratégie devrait se battre sur deux fronts à la fois : contre les opposants au discours symbolique, et contre les opposants de l'application de sa politique.

Si l'on a vu que le phrasé des communiqués du Processus de Bologne est souvent vague et sujet à interprétation diverse, donc propice à l'utilisation stratégique, un deuxième type de croyance mérite d'être étudié, en rapport plus direct avec le concept d'économie de la connaissance. Cette croyance est celle d'une nécessaire réforme de l'enseignement supérieur, ramenée à un changement de paradigme jugé objectif : l'économie change, entraînant la société avec elle ; l'enseignement se doit de s'adapter à cette transformation.

Ainsi l'étude du discours attaché à la diffusion de cette croyance peut nous renseigner quant à la part idéologique de la mise en place du Processus de Bologne, ce discours étant de plus porté par des groupes comme l'ERT. Cela nous permettra également d'observer quelques exemples concrets de la transposition de ce discours dans le Processus de Bologne.

⁵² F. SCHULTHEIS, M. ROCA I ESCODA et P.-F. COUSIN (éd.), *Le cauchemar de Humboldt : les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, 2008

A. Le discours idéologique de construction et de diffusion de l'idée de nécessité de réforme de l'enseignement supérieur

S'il est difficile de dater la naissance d'un tel discours, au vu de la multiplicité d'acteurs et de la polysémie du concept de « réforme », il nous faut rappeler que le Processus de Bologne n'incarne pas *l'émergence* de l'idée d'économie de la connaissance ou plus globalement de la réforme des systèmes d'enseignement supérieur, mais bien sa réalisation concrète, par des acteurs politiques nationaux (nous avons déjà exposé dans ce mémoire les influences intellectuelles de la réforme que Claude Allègre entend mettre en place) ou internationaux (la Commission européenne) déjà convaincus par le bien-fondé de cette réforme. Il est cependant évident que le bouleversement induit par le Processus de Bologne a contribué à « exposer » le discours de réforme, notamment aux acteurs universitaires, principaux receveurs de celle-ci.

On aurait toutefois tort de considérer que la réforme de l'enseignement supérieur n'est fondée sur aucune observation objective. Cependant, la nouvelle organisation que les promoteurs du Processus de Bologne souhaitent pour les systèmes d'enseignement supérieur européens relève d'une conception particulière du monde. Ainsi, pour Christian de Montlibert, professeur émérite de sociologie à l'université de Strasbourg :

« Les promoteurs du processus de Bologne ont profité d'une crise manifeste des systèmes universitaires européens, due en partie à la croissance du nombre d'étudiants et aux modifications de leurs caractéristiques culturelles héritées, aux difficultés de financement du recrutement d'enseignants supplémentaires et à la diminution des crédits de fonctionnement et des crédits de recherche pour tenir un discours réaliste à même de rendre concevable et même attractive la nouvelle organisation qu'ils souhaitaient pour l'enseignement supérieur »⁵³.

Cette « nouvelle organisation » est portée par un certain nombre d'acteurs, qu'ils soient universitaires, économistes, journalistes, voire même industriels, avant 1998 et la genèse du Processus de Bologne. Celle-ci est fondée sur une représentation du monde tournée vers le domaine économique, et plus particulièrement du monde de l'entreprise. Nous avons déjà pu constater l'importance de concepts tels que le « *New Public Management* » dans la vision de Claude Allègre de l'enseignement supérieur, et la part générale héritée du système éducatif anglo-saxon – et plus particulièrement américain – dans l'idéologie du processus. On pourrait être tenté d'attribuer l'élaboration, la diffusion et l'ancrage idéologique de cette conception du monde aux seuls industriels ou économistes de l'ERT et de l'OCDE. Nous aurions là une

⁵³ *Id.*

vision tronquée du monde et des mécanismes à l'œuvre dans l'instauration d'un langage particulier, contenant en son sein tous les concepts que nous venons de rappeler, car comme le souligne Christian de Montlibert :

« Ce langage [...] n'est pas né de l'imagination de quelques consultants de firmes industrielles ou financières mais a été progressivement élaboré dans un contexte social bien défini [...]. Ces termes, utilisés dans d'autres contextes comme la formation permanente, l'intervention des consultants dans les entreprises ou les représentations architecturales et urbanistiques par exemple, ont rencontré des mots venus de l'économie universitaire. Parce qu'ils sont issus des mêmes structures sociales et parce qu'ils sont polysémiques et permettent des recouvrements de sens efficaces pour séduire les différentes fractions de classes, ils ont fini par se cristalliser dans le discours du management entrepreneurial »⁵⁴.

L'émergence du discours d'économie de la connaissance ou de réforme de l'enseignement supérieur en général ne naît donc pas d'une volonté simple, individuelle, d'un groupe donné qui aurait, en faisant preuve de ressources et de stratégies extraordinaires, répandu *sa* vision du monde au reste des acteurs jusqu'à ce que celle-ci ne soit plus discutée ou remise en question. Ce discours est bien plutôt le résultat de la rencontre de diverses conceptions de l'économie, de l'enseignement, de la politique, du rôle de l'État, portées par différents acteurs qui, faisant partie des mêmes structures ou des mêmes groupes sociologiques, contribuent à créer une vision commune et partagée, quoique largement polysémique, d'une nécessaire réforme de l'enseignement supérieur européen.

Ce n'est qu'à la suite de cette première phase que ces acteurs vont proposer (ou imposer selon la position de ces acteurs dans la société) cette conception à d'autres groupes, d'autres structures qui vont-elles-mêmes contribuer à modifier cette conception selon leurs propres termes. La « récupération » du concept d'économie de la connaissance par la Commission européenne est en cela un bon exemple. La propagation de ce concept lui permet en effet de justifier la nécessaire expansion de ses prérogatives européenne dans le domaine de l'éducation, lui permettant d'acquérir plus de « pouvoir » contre les États membres. La même logique est également à l'œuvre dans les États qui plus tard se sont regroupés pour établir le Processus de Bologne, logique d'autant plus favorisée que « la globalisation financière et développement d'instances transnationales et supranationales ont accéléré depuis lors la vitesse de propagation et amplifié la visibilité de ces idées »⁵⁵.

⁵⁴ *Id.*

⁵⁵ *Id.*

Cette globalisation financière amène les acteurs étatiques, mis en compétition, à changer progressivement de perspective sur l'enseignement, et sur son pendant économique qui est l'innovation. Ilkka Kauppinen note ainsi :

« Les États-nations désirent promouvoir le capitalisme académique transnational puisque les investissements directs étrangers sont vus comme des éléments importants des systèmes d'innovations nationaux. Par exemple, l'Espagne offre de très généreuses incitations fiscales aux multinationales investissant dans la Recherche et Développement : « un crédit d'impôt de 30% sur les dépenses en R&D et 20% additionnels portant sur les coûts de travail des chercheurs à plein-temps et sur les travaux de R&D sous-traités par des universités ou des centres de recherche publics ». De plus, n'importe quel système d'innovation national établi pour renforcer la compétitivité nationale promeut en même temps (directement ou indirectement) le capitalisme académique transnational »⁵⁶.

Si cette seconde phase est vraie au niveau d'un État, qui, comme l'Espagne, participe à la propagation des idées organisées dans une première phase en devenant « acteur » du système imaginé précédemment, ce constat l'est également au niveau de l'université, ou du niveau local. Comme l'explique Christian de Montlibert :

« Cette élaboration symbolique, en circulant dans divers univers, fait l'objet d'un travail d'agents spécialisés (des présidents d'université, des économistes, des journalistes, des essayistes) qui, en lui donnant une cohérence supplémentaire tout en le renforçant, crée une distance avec les rapports sociaux qui ont engendré son développement originel. [...] Ce travail symbolique acquiert d'autant plus d'efficacité qu'il contribue à reproduire les rapports de force objectifs, parce qu'il les contient en les transposant. [...] Le travail proprement politique d'une « réforme » - que ce soit au niveau supranational, au niveau européen, au niveau de chacun des États et au niveau local (dans une université donnée), puisque le même langage y est utilisé – consiste à officialiser dans un discours à plusieurs facettes une vision du monde »⁵⁷.

On trouve dans cette citation la *substance* du Processus de Bologne : « officialiser dans un discours à plusieurs facettes une vision du monde ». Nous avons pu relever que les discussions et négociations entre les États pendant le processus ne remettaient jamais en cause l'idéologie derrière celui-ci. On comprend ici que cette idéologie a été intégrée par les acteurs étatiques, les acteurs de la société civile et par la Commission et que le travail effectué durant ces discussions consiste alors à transposer les croyances de ces acteurs du monde économique au monde politique et universitaire avec les oppositions qui les accompagnent. Autrement dit : alors que la conception originelle derrière le Processus de Bologne portait principalement sur

⁵⁶ I. KAUPPINEN, « Towards transnational academic capitalism », *Higher Education*, vol. 64, n° 4, octobre 2012, p. 543-556. La traduction est de notre fait.

⁵⁷ F. SCHULTHEIS, M. ROCA I ESCODA et P.-F. COUSIN (éd.), *Le cauchemar de Humboldt*, op. cit.

l'économie et le mode d'organisation de l'entreprise, voire de l'État, les acteurs du processus transposent cette réalité économique sur la réalité académique, en lui apposant des termes comme « réussite scolaire », « mobilité internationale » ou « qualité de l'enseignement » qui se traduiraient en termes économiques par « profit », « mobilité des capitaux » et « qualité du management ». La transposition de ce discours permet alors de faire basculer cette représentation du monde vers un autre secteur, jusqu'ici peu perméable aux considérations économiques.

La même logique se poursuit alors dans le contexte académique, qui doit à son tour composer avec cette représentation du monde :

« Un tel discours contribue à transformer la représentation du monde universitaire et par conséquent ce monde lui-même : cette représentation, dès lors qu'elle est partagée, rend possible des pratiques conformes à cette représentation. [...] ce discours contribue à renforcer les positions de ceux qui, déjà convaincus de la nécessité de la « réforme », n'attendent plus qu'un système de mots plus structuré et surtout plus officiel pour rallier ouvertement cette prise de position. Progressivement, en effet, s'est formé dans les universités un groupe d'agents plus unifié dans son partage d'une vision du monde modernisatrice que les différences qui le parcourent ne le laissent supposer, qui a vite compris qu'une transformation complète du système lui offrirait des chances supplémentaires d'accumulation de « pouvoir universitaire, fondé sur le cumul de positions permettant de contrôler d'autres positions et leurs occupants »⁵⁸.

La récupération stratégique du Processus de Bologne que nous avons constatée dans la partie précédente fait donc bien partie de la même logique à l'œuvre. Les acteurs étant déjà en faveur de cette conception du monde universitaire tourné vers le monde de l'entreprise, les établissements professionnalisants par exemple, accueillent comme nous l'avons vu cette réforme à bras ouverts. Les dirigeants d'universités en profitent - comme dans le cas de la CPU – pour étendre leurs prérogatives, les départements populaires pour renforcer leur attractivité tandis que les cursus moins en vue ou les universités moins dotées doivent faire face à plus de difficultés. Tout en s'adaptant à leur nouvelle réalité, les acteurs universitaires construisent des discours et établissent des pratiques qui contribuent à légitimer le discours du Processus de Bologne et, par-là, à l'ancrer dans les représentations quotidiennes du monde étudiant, qui, n'ayant pas vécu de réalité alternative, ne pourra pas nécessairement remettre en cause cette situation.

Le rôle de l'ERT dans ce discours idéologique est donc complexe : à la fois « créatrice » et promotrice du discours, la Table ronde fait pourtant partie d'une nébuleuse bien plus vaste

⁵⁸ *Id.*

d'acteurs ayant contribué à façonner la représentation du monde portée par le Processus de Bologne. Il faudrait donc plutôt considérer son action comme celle d'un créateur et diffuseur essentiellement européen, grâce notamment aux très efficaces instruments dont elle dispose. Comme le note Ilkka Kauppinen, l'ERT n'est pas un groupe de lobby au sens propre du terme, qui se contenterait de « recevoir » un discours pour par la suite le transformer selon ses intérêts, mais bien plutôt :

« Une organisation d'élite trans-sectorielle usant de son pouvoir d'influence sur l'agenda politique pour (re)façonner les différentes politiques au niveau européen en engageant un dialogue et un « partenariat » soutenu avec la Commission et articulant les intérêts et les stratégies à moyen-long terme d'une classe capitaliste transnationale tout en « attirant un spectre plus large d'intérêts et d'identités ». Cela révèle à quel point l'ERT est impliquée dans la production de discours et c'est à la fois leur pouvoir d'influence sur l'agenda politique et cette production de discours qui donne une identité unique à l'ERT parmi les organisations patronales européennes »⁵⁹.

Cependant, l'influence de concepts et de représentations ne peut être mesurée qu'à l'aune des applications « concrètes » menées par les acteurs partageant un socle commun de croyances. Parmi ces applications, deux ont retenu notre attention.

B. Exemples d'applications du discours idéologique

La première réalisation « concrète » découlant du discours idéologique relié à l'économie de la connaissance, ou à la nécessaire réforme de l'enseignement supérieur est sans doute la mise en place de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) par le Processus de Bologne, entamé dès la déclaration de la Sorbonne et officiellement « lancé » par les ministres en 2010⁶⁰. Plus particulièrement, c'est la « vision » portée par cet EEES qui renvoie au discours portant sur l'économie de la connaissance. Pauline Ravinet, dans sa thèse, défend la théorie selon laquelle l'EEES, ou plutôt son application la plus concrète - la structure en deux (puis trois) cycles - ne s'impose pas lors des négociations à la Sorbonne et à Bologne parce qu'elle correspond à la structure majoritaire ou la plus efficace à mettre en œuvre dans les États signataires mais bien parce que « les principes de la vision (employabilité, mobilité, compétitivité), et le langage dans lequel elle est formulée sont recevables, c'est-à-dire

⁵⁹ I. KAUPPINEN, « The European Round Table of Industrialists and the restructuring of European higher education », *op. cit.*

⁶⁰ MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur », *op. cit.*

intelligibles et légitimes, car ils ne sont pas en dissonance avec le discours sur l'économie et la société de la connaissance »⁶¹.

En effet, les systèmes d'enseignement supérieur européens sont, avant la mise en place de l'EEES, connus pour leur hétérogénéité. Cependant, de nombreux États proposent des cursus « courts » (d'un ou deux ans) ou, comme l'Italie, ne prévoient pas de diplôme intermédiaire entre la première et la cinquième année d'étude. Bien sûr, cette hétérogénéité posait un problème majeur qui était celui de la lisibilité des diplômes à l'étranger, ce qui se traduisait par une baisse du nombre d'étudiants étrangers en Europe (hormis au Royaume-Uni). Mais la mise en place de la structure en deux puis trois cycles sur le mode « 3-5-8 » n'allait pas de soi : Claude Allègre pensait par exemple promouvoir une structure plus proche de celle française, sur le mode « 2-4-6 »⁶² avant les négociations avec ses collègues européens, et notamment allemands, qui lui conseillent la structure que nous connaissons aujourd'hui. La raison principale de l'adoption de ce cycle particulier serait pour Pauline Ravinet sa plus facile comparaison avec le système américain :

« L'adoption d'une structure commune en deux cycles n'est pas qu'une réponse neutre envisagée pour résoudre ce problème de lisibilité. Si elle est considérée comme adaptée pour améliorer la compétitivité de l'enseignement supérieur européen, c'est aussi en grande partie parce qu'elle est assimilée à la structure des diplômes américains. La structure en deux cycles est donc porteuse d'une représentation de la compétitivité selon laquelle être compétitif c'est être proche et / ou comparable avec le système d'enseignement supérieur américain considéré comme le plus compétitif et attractif »⁶³.

Seulement, le système américain ne peut pas être résumé à la structure « 3-5-8 », puisque chaque État américain ou presque dispose d'un système qui lui est propre. L'adoption du cycle Licence-Master-Doctorat n'est donc pas calquée sur le modèle américain mais sur la (fausse) représentation que les acteurs français, allemands, italiens et britanniques en ont. C'est donc l'aspect « idéologique » de cette décision, qui s'inscrit dans un ensemble plus large de croyances portées par des acteurs tournés vers les États-Unis⁶⁴ qui contribuent à répandre le « mythe » de la compétitivité américaine, fondée en partie sur une certaine idée de l'éducation, que s'efforcent de mettre en place les promoteurs du Processus de Bologne.

⁶¹ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

⁶² Interview avec L. Meynadier.

⁶³ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

⁶⁴ A ce titre, il est intéressant de noter que certains membres de l'ERT sont également membres du TABD (*Trans-Atlantic Business Council*), qui s'efforce de promouvoir les relations (notamment économiques) entre l'Europe et les États-Unis.

Sources : <http://www.transatlanticbusiness.org/about-us/member-companies/> - <https://ert.eu/members>

Outre cette structure en cycles, l'organisation « globale » du Processus de Bologne – c'est-à-dire l'organisation politique – peut elle-même être perçue comme l'émanation d'une idéologie de la compétitivité, tirée du « *New Public Management* ».

Certains auteurs⁶⁵ ont en effet fait remarquer que le mode d'organisation des États dans le Processus de Bologne ressemblait à celui mis en place par la Commission au sein de l'Union Européenne et incarné dans la « Méthode Ouverte de Coordination » (MOC). Ce nouveau mode de gouvernance défini comme un instrument de la stratégie de Lisbonne de 2000 est une « forme d'élaboration de politiques intergouvernementales qui ne débouche pas sur des mesures législatives contraignantes européennes et qui n'exige pas que les pays de l'UE introduisent de nouvelles lois ou modifient leurs lois »⁶⁶. Cette MOC est donc employée dans des domaines où la Commission n'a pas de compétence, comme l'éducation, et sur un mode « volontaire » puisque les décisions prises ne sont pas contraignantes au niveau du droit. Seulement, pour pousser les États récalcitrants à tout de même adopter certaines mesures, les États sont évalués entre eux, notamment par l'utilisation du *benchmarking*⁶⁷.

Le parallèle entre MOC et Processus de Bologne est donc tout à fait pertinent, tant pour la méthode globale que pour l'utilisation des outils nécessaires à son fonctionnement. Si les analyses tendant à faire du *benchmarking* un outil de lisibilité et de surveillance⁶⁸ ou encore une volonté stratégique de la Commission de diversifier ses sources tout en poussant les États à coopérer⁶⁹ sont valables lorsque l'on étudie les « luttes de pouvoir » au sein du processus, l'utilisation même du *benchmarking* au sein des politiques européennes est selon nous une preuve de la transposition du « *New Public Management* », soit un mode de gouvernance hérité du monde de l'entreprise, dans l'organisation du Processus de Bologne.

Les deux formes d'organisation promeuvent en effet toutes deux un style de management fondé sur un « renouveau » de la prise de décision (la MOC est née de la volonté de « dépasser » les querelles entre États membres, le « *New Public Management* » part du constat de l'inefficacité de l'administration publique qu'il faudrait redynamiser). Ce « renouveau » de la prise de décision peut également être mis en relation avec la croyance en la nécessité de réforme des systèmes d'enseignement supérieur, mais également avec l'observation d'un changement de la société et donc de la nécessaire adaptation des administrations à ce

⁶⁵ Voir notamment les travaux d'Isabelle Bruno et de Sarah Croché.

⁶⁶ Source : http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=fr

⁶⁷ I. BRUNO, *À vos marques®, prêts... cherchez !*, op. cit.

⁶⁸ P. RAVINET, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne*, op. cit.

⁶⁹ S. CROCHE, *Le pilotage du processus de Bologne*, op. cit.

changement. De plus, la méthode du benchmarking, utilisée par le Processus de Bologne et par le « *New Public Management* », témoigne de la croyance dans l'évaluation comparative pour diriger, croyance tout à fait légitime dans le secteur économique, mais qui peut être discutable lorsque les critères choisis sont peu facilement transformables en chiffres. La « nébuleuse » d'acteurs est donc bien aussi une nébuleuse d'idées, de concepts, qui se retrouvent - teintée de légères différences - dans les formes d'organisation, les outils utilisés et les réalisations du Processus de Bologne.

Il nous semble dès lors évident que le facteur idéologique joue un rôle primordial dans la mise en place du Processus de Bologne. Les croyances élaborées et partagées par un groupe d'acteurs divers mais dominant (notamment les organisations économiques, les dirigeants d'États, et les dirigeants européens) se répandent ensuite dans d'autres groupes qui (re)façonnent ces croyances pour les adapter à leur quotidien, les coupant par-là du rapport de force sur lesquelles elles étaient fondées et contribuant à les légitimer. Ce sont à ces croyances que les auteurs des réformes induites du Processus de Bologne renvoient et qui servent de légitimité à l'action.

Conclusion du chapitre

Plusieurs logiques peuvent expliquer que l'action des États soit aussi « exemplaire » dans la mise en place du Processus de Bologne, chose étonnante étant donnée la réticence habituelle de ceux-ci dans le respect de politiques européennes touchant à des prérogatives aussi importantes que l'éducation.

La première logique est stratégique, et celle-ci peut être classée en deux catégories :

- la stratégie des acteurs eux-mêmes. Ainsi, certains États utilisent l'argument européen pour légitimer une action nationale. Certains acteurs universitaires vont également utiliser les nouvelles opportunités naissant de la réforme pour confirmer leur « pouvoir », se plaçant en position idéale dans la compétition qui s'annonce,

- la stratégie jouant « contre » les acteurs. Les États signataires sont ainsi bien plus liés par les décisions du Processus de Bologne qu'ils ne l'imaginaient précédemment, puisque la comparaison et l'évaluation de leurs actions par la Commission crée une contrainte « morale ». Les acteurs universitaires sont quant à eux placés dans une position difficile étant donné le caractère consensuel des objectifs du processus. Critiquer ces objectifs décrédibiliserait ces acteurs qui se voient tenus de participer à une action qu'ils souhaitent de longue date, sans que la forme de cette action ne leur convienne.

Enfin, le facteur idéologique est primordial pour comprendre la « réussite » du Processus de Bologne. En effet, il n'aurait pas été possible de mettre en place le processus sans que tous les acteurs participants ne partagent un socle commun de croyances et de représentations, qui va permettre de légitimer l'idée même de réforme de l'enseignement supérieur et, surtout, d'orienter cette réforme pour qu'elle rejoigne le concept d'économie de la connaissance.

L'ERT joue donc un rôle fondamental dans cette optique, en élaborant et en véhiculant ces croyances et ces représentations, mais doit être pris dans un ensemble plus large d'acteurs qui tous portent leurs propres définitions des concepts et des idées.

Conclusion générale

« Les forces dominantes sont celles qui posent les règles du jeu dans le marché le plus important »¹. Cette phrase de Ngai-Ling Sum et Bob Jessop, tous deux professeurs à l'université de Lancaster, pourrait résumer à elle seule tout ce mémoire.

Il est en effet nécessaire, pour comprendre l'influence de l'ERT sur le Processus de Bologne, d'admettre qu'il n'est pas primordial de peser de façon *directe* sur les décisions prises par les États pour influencer sur un processus d'une telle ampleur. Tout au contraire, il est même parfois plus efficace de promouvoir une suite d'idées et de concepts, dans le but de façonner une pensée dominante favorable à son activité.

Le Processus de Bologne s'est constitué ainsi : idée novatrice de Claude Allègre, la déclaration de la Sorbonne fut signée par l'Allemagne, l'Italie et le Royaume-Uni pour diverses raisons, notamment stratégiques. Avec la déclaration de Bologne, le processus s'est fortement élargi, et a accueilli la Commission européenne, qui avait déjà, avant cette initiative, cherché à européaniser l'enseignement supérieur européen.

À partir de la déclaration de Bologne, le processus s'est progressivement institutionnalisé pour adopter la forme qu'on lui connaît aujourd'hui. Cette structuration s'est accompagnée d'un regain d'influence de la Commission européenne dans le processus, notamment en permettant à de nombreuses organisations représentatives d'intégrer le Processus de Bologne au titre de membres consultatifs. Ces membres sont souvent chargés de fournir des rapports et des études sur la mise en place du processus dans les pays, ou sur différents thèmes que les États veulent aborder dans un prochain sommet, rapports et études financés par la Commission. Cette influence financière de la Commission lui permet de s'assurer que les conclusions de ces documents sont conformes à ses attentes et à son intérêt. Si l'influence de la Commission européenne sur le Processus de Bologne est donc bien réelle, celle-ci est néanmoins limitée, les États restant les véritables décideurs.

Cependant, les liens que nous avons mis au jour entre la Commission et l'ERT ne peuvent manquer d'interroger. De par leur proximité humaine et idéologique, les deux entités poursuivent sensiblement les mêmes objectifs au sein de ce processus et l'ERT dispose donc à travers la Commission d'un allié de poids, qui a de plus contribué à « poser les règles du jeu »

¹ N.-L. SUM et B. JESSOP, « Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education », *Journal of the Knowledge Economy*, vol. 4, n° 1, mars 2013, p. 24-44. La traduction est de notre fait.

au sein du processus, à travers la mise en forme du processus. Parmi les membres consultatifs, l'EUA et BusinessEurope possèdent également des liens avec l'ERT, agrandissant encore la liste des alliés potentiels de la Table ronde dans le processus.

Pourtant, là ne se trouve pas le cœur de l'influence de l'ERT. En effet, les liens entretenus par la Table ronde avec la Commission, l'EUA et BusinessEurope lui permettent tout au plus de veiller à ce que le processus ne dévie pas d'une trajectoire en accord avec les intérêts des industriels européens. Mais pour veiller à ce qu'un navire arrive à bon port, il est moins utile de contrôler le capitaine que de contrôler le courant.

Le « courant », ce sont les idées et concepts qui constituent l'âme même du processus, sa base idéologique qui, alors que les réalisations concrètes sont sujettes aux négociations et contestations, n'a jamais changé.

C'est ici que la véritable influence de l'ERT est à mesurer. Avant même le début du Processus de Bologne, la Table ronde publie des rapports et exporte l'idée d'économie de la connaissance, concept repris plus tard par la Commission puis par les États européens eux-mêmes. Ce sont ces mêmes États qui ont signé les différentes déclarations, qui échangent et négocient au sein du BFUG et du BFUG *Board*, et qui mettent en place les réformes induites par le processus. Abondamment partagée, l'idée d'économie de la connaissance et, plus largement, celle de la nécessité d'une réforme de l'enseignement supérieur, jouent un rôle primordial dans l'élaboration des thèmes abordés lors des sommets, des négociations qui s'ensuivent et dans la mise en place des réformes dans les pays signataires. L'idée selon laquelle la société – et notamment l'enseignement supérieur – doit désormais être au service de l'économie n'est jamais débattue, ou remise en question chez les décideurs du processus. Cette absence de débat peut donc être interprétée comme une idéologie, qui fut dans les premières heures reprise et refaçonnée par l'ERT.

Cependant la Table ronde n'est pas la seule entité à promouvoir l'idée de réforme et de société de la connaissance. Au même moment, l'OCDE, par exemple, soutient les mêmes idées. De plus, au fur et à mesure que ces idées se propagent dans la nébuleuse d'acteurs qui constitue le Processus de Bologne, celles-ci sont retravaillées par ces acteurs qui les adaptent à leurs situations particulières, les coupant par là à la fois d'une partie de leurs buts et d'une partie de leurs rapports de force.

Comme l'expriment Ngai-Ling Sum et Bob Jessop, « chaque imaginaire dépeint le monde économique d'une façon propre [...] et ceux devenant hégémonique, ou sous-hégémonique,

façonnent l'ordre économique et l'ancrent dans un ensemble plus large de relations sociales »². Ainsi l'ERT, qui représente une part gigantesque de l'industrie européenne, peut user de cette force pour inscrire ses intérêts dans une réforme de l'enseignement supérieur européen. Mais la Table ronde doit être comprise comme faisant partie d'un ensemble plus large d'acteurs économiques et politiques portant également l'idée d'économie de la connaissance. Elle n'est qu'un acteur – certes très important et décisif – parmi tant d'autres qui ont contribué ensemble à l'une des réformes les plus ambitieuses de l'histoire dans le domaine de l'éducation.

² *Id.*

Sources

ARTICLE DE COLLOQUE

CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, « L'Université : une chance pour la France », Metz, 2007.

CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, « Les conséquences de l'internationalisation des Universités », Tours, 2002.

CONFERENCE DES PRESIDENTS D'UNIVERSITE, « Autonomie des Universités », Lille, 2001.

ARTICLE DE REVUE

COCHINAUX Philippe et Philippe DE WOOT, « Moving towards a Learning Society. A CRE-ERT Forum Report on European Education. », 1995 (en ligne : <http://eric.ed.gov/?id=ED409437>, consulté le 6 avril 2017).

DEKKER Wisse, « Europe 1990 An agenda for action », *European Management Journal*, vol. 3, n° 1, 1985, p. 5–10.

UNESCO-CEPES, « L'enseignement supérieur au Vingt-et-unième siècle : une vision pour l'avenir », *Enseignement supérieur en Europe*, XXVIII, n° 1, 2003.

UNESCO-CEPES, « L'enseignement transnational de qualité : un engagement commun en faveur du développement soutenable », *Enseignement supérieur en Europe*, XXVII, n° 3, 2002.

COMMUNICATIONS OFFICIELLES

COMMISSION EUROPEENNE, *Best-of - La démission de la Commission Jacques Santer*, 2012.

CONSEIL EUROPEEN DE LISBONNE, « Conclusions de la Présidence », 2000.

EUA, « Convention de Salamanque 2001- Processus de Bologne et Espace européen de l'enseignement supérieur », EUA Genève, 2001.

MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Bergen », 2005.

MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Berlin », 2003.

MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Louvain », 2009.

MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Londres », 2007.

MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Communiqué de Prague », 2001.

MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur », 2010.

MINISTRES CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, « Déclaration de Bologne », 1999.

ENTRETIENS

- GUIDAT Jérémy, « Interview avec Laure Meynadier », 6 mars 2017, conseillère à l'éducation supérieure du ministre et correspondante sur la commission du rapport Attali de 1998, Directrice de l'Ecole doctorale STEP'UP à l'IPGP au moment de l'interview.
- GUIDAT Jérémy, « Interview avec Michael Gaebel », 13 janvier 2017, directeur de la « *Higher Education Policy Unit* » au sein de l'EUA au moment de l'interview.
- GUIDAT Jérémy, « Interview avec Frederic Mion », février 2017, rapporteur du rapport Attali de 1998, directeur de Sciences Po au moment de l'interview.
- VAN LAER Arthe, « Interview avec Etienne Davignon », 14 septembre 2010 (en ligne : http://archives.eui.eu/en/oral_history/INT133).

OUVRAGES

- BERLINGUER Luigi, *La scuola nuova*, Roma, GLF editori Laterza, 2001.

RAPPORTS

- AGENCE EXECUTIVE EDUCATION audiovisuel et culture et EURYDICE, *Focus sur l'enseignement supérieur en Europe 2010 : l'impact du Processus de Bologne*, Bruxelles, Belgique, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, 2010.
- ATTALI Jacques et OTHERS, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Stock Paris, 1998.
- EDITH CRESSON, PADRAIG FLYNN, *Enseigner et apprendre - vers la société cognitive*, 1996.
- ERT STUDY ON EDUCATION AND TRAINING IN EUROPE, *Education and european competence*, 1989.
- ERT, *Employability & Flexibility*, 2010.
- ERT, *Foundations for the future of european industry*, 1983.
- ERT, *Missing Links*, 1984.
- ERT, *Towards the learning society*, 1994.
- EURYDICE, *Focus on higher education in Europe 2010: the Impact of the Bologna Process.*, Brussels, EURYDICE, 2010.
- EURYDICE, *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*, 2009.
- EURYDICE, KOMISJA EUROPEJSKA et DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE, *Focus on the structure of higher education in Europe 2006/07: national trends in the Bologna process*, Brussels, Eurydice, 2012.
- EURYDICE, *Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe : de 1980 à nos jours*, Bruxelles, Eurydice, Unité Européenne, 2000.
- G. HAUG, J. KIRSTEIN, *Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I)*, 1999.

MEDEF, *Education Enseignement Supérieur*, 2016.

MONOT Jérôme, Pehr GYLLENHAMMAR et Wisse DEEKER, *Reshaping Europe*, 1991.

OCDE, *L'Économie fondée sur le savoir*, Paris, 1996.

P. LOURTIE, « *Furthering the Bologna Process* » - *Report to the Ministers of Education of the signatory countries*, 2001.

SITE WEB

« La formation tout au long de la vie », sur *Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, <http://www.education.gouv.fr/cid217/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html>, sans date, consulté le 6 avril 2017.

« Home - European Higher Education Area and Bologna Process », <http://www.ehea.info/>, sans date, consulté le 29 mai 2017.

« CORDIS Archive : Introducing Esprit », <http://cordis.europa.eu/esprit/src/intro.htm>, sans date, consulté le 2 mai 2017.

« About ERT | European Round Table of Industrialists », <https://ert.eu/about-us>, sans date, consulté le 2 mai 2017.

ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL, « CIT88 - Rapport de la Commission de mise en valeur des ressources humaine », <http://www.ilo.org/public/french/standards/relm/ilc/ilc88/com-humd.htm>, sans date, consulté le 18 avril 2017.

AUTRE

CRE, « Magna Charta Universitatum », 1988,

ERT, « The chairmanship of Wisse Dekker », 2015, https://ert.eu/sites/ert/files/wisse_dekker_-_chapter_0.pdf

ERT, « The chairmanship of Pehr Gyllenhammar », 2015, https://ert.eu/sites/ert/files/pehr_gyllenhammar_-_chapter.pdf

ERT, « ERT Highlights », https://ert.eu/sites/ert/files/2010_october_-_ert_highlights.pdf, mis en ligne le 2015.

Bibliographie

ARTICLES DE PRESSE

- CAVENG Rémy, « Universités européennes à vendre », *Le Monde Diplomatique*, novembre 2008 (en ligne : <file:///C:/Users/J%C3%A9r%C3%A9my/AppData/Roaming/Mozilla/Firefox/Profiles/ziw66e1s.default/zotero/storage/HBCM5M/16502.html>, consulté le 29 mai 2017).
- CLOUGH Patricia, « Ex-Communists join Italy's reform government: The non-political Prime Minister puts together a mould-breaking cabinet », *The Independent*, Avril 1993 (en ligne : <file:///C:/Users/J%C3%A9r%C3%A9my/AppData/Roaming/Mozilla/Firefox/Profiles/ziw66e1s.default/zotero/storage/6RA4BNZI/ex-communists-join-italys-reform-government-the-non-political-prime-minister-puts-together-a-mo.html>, consulté le 29 mai 2017).
- FROMENT Eric, « L'Europe universitaire en référence, par Eric Froment », *Le Monde*, Juin 2007 (en ligne : http://abonnes.lemonde.fr/idees/article/2007/06/13/l-europe-universitaire-en-reference-par-ericfroment_922833_3232.html?xtmc=1_europe_universitaire_en_reference_par_eric_froment&xtcr=1, consulté le 29 mai 2017).
- GILBERT Muriel, « La « révolution Allègre » de 1998 », *Le Monde*, 21 janvier 2014 (en ligne : http://abonnes.lemonde.fr/education/article/2014/01/21/la-revolution-allegre-de-1998_4351925_1473685.html?xtmc=la_revolution_allegre_de_1998&xtcr=1, consulté le 29 mai 2017).

ARTICLES SCIENTIFIQUES

- ALHEIT Peter et Bettina DAUSIEN, « Processus de formation et apprentissage tout au long de la vie », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 15 mars 2005, p. 57-83 (DOI : 10.4000/osp.563).
- VAN APELDOORN Bastiaan et Sandy Brian HAGER, « The social purpose of new governance: Lisbon and the limits to legitimacy », *Journal of International Relations and Development*, vol. 13, n° 3, septembre 2010, p. 209-238 (DOI : 10.1057/jird.2010.9).
- BRUNO Isabelle, « Y a-t-il un pilote dans l'Union ? Tableaux de bord, indicateurs, cibles chiffrées : les balises de la décision », *Politix*, vol. 82, n° 2, 2008, p. 95 (DOI : 10.3917/pox.082.0095).
- CAPANO, « Implementing the Bologna Declaration in Italian Universities », *European Political Science n°3*, printemps 2002.
- CHARLIER JEAN-ÉMILE, « Images de Bologne : un mât de cocagne dans un brouillard épais », *La Revue nouvelle*, septembre, 2002, p. 61-71.

- CORBETT Anne, « Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community », *European Journal of Education*, vol. 38, n° 3, septembre 2003, p. 315-330 (DOI : 10.1111/1467-3435.00150).
- CROCHE 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 », *Émulations – Revue des jeunes chercheurs en sciences sociales* (éd.), 2009 (en ligne : <http://www.revue-emulations.net/archives/n-6---regards-sur-notre-europe-1/croche>).
- CROCHE Sarah, « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Education et sociétés*, vol. 18, n° 2, 2006, p. 203 (DOI : 10.3917/es.018.0203).
- CROCHET Marcel, « Le processus de Bologne », *Études*, Tome 401, n° 11, 2004, p. 461-472.
- CUSSO Roser, « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots*, n° 88, 1^{er} novembre 2008, p. 39-52 (DOI : 10.4000/mots.14263).
- DAHAN Nicolas, Jonathan DOH et Terrence GUAY, « The role of multinational corporations in transnational institution building: A policy network perspective », *Human Relations*, vol. 59, n° 11, novembre 2006, p. 1571-1600 (DOI : 10.1177/0018726706072854).
- DALE Roger, « Construire l'Europe en bâtissant un Espace Européen de l'Éducation », *Education et sociétés*, vol. 18, n° 2, 2006, p. 35 (DOI : 10.3917/es.018.0035).
- DEKKER Wisse, « Europe 1990 An agenda for action », *European Management Journal*, vol. 3, n° 1, 1985, p. 5–10.
- FAURE Martine et Michel MASSACRET, « Le Livre blanc sur l'éducation et la formation : Objectifs, commentaires, bilan et perspectives », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 16, 1^{er} décembre 1997, p. 113-118 (DOI : 10.4000/ries.3054).
- KANTOLA Mauri et Juha KETTUNEN, « Integration of education with research and development and the export of higher education », *On the Horizon*, vol. 20, n° 1, 2012, p. 7–16.
- KAUPPINEN Ilkka, « The European Round Table of Industrialists and the restructuring of European higher education », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 12, n° 4, 2 octobre 2014, p. 498-519 (DOI : 10.1080/14767724.2013.876313).
- KAUPPINEN Ilkka, « Towards transnational academic capitalism », *Higher Education*, vol. 64, n° 4, octobre 2012, p. 543-556 (DOI : 10.1007/s10734-012-9511-x).
- MALAN Thierry, « Implementing the Bologna Process in France », *European Journal of Education*, vol. 39, n° 3, 2004, p. 289-297.
- MILOT Pierre, « La reconfiguration des universités selon l'OCDE : Économie du savoir et politique de l'innovation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 148, n° 1, 2003, p. 68-73 (DOI : 10.3406/arss.2003.3323).
- PARSONS Craig, « Revisiting the Single European Act (and the Common Wisdom on Globalization) », *Comparative Political Studies*, vol. 43, n° 6, juin 2010, p. 706-734 (DOI : 10.1177/0010414009358673).
- PECHAR Hans et Ada PELLERT, « Austrian Universities under Pressure from Bologna », *European Journal of Education*, vol. 39, n° 3, 2004, p. 317-330.

- RAVEAUD Gilles, « Au cœur de la stratégie européenne pour l'emploi, le taux d'emploi », *Education et sociétés*, vol. 18, n° 2, 2006, p. 17 (DOI : 10.3917/es.018.0017).
- ROBERTSON* Susan L., « Reimagining and rescripting the future of education: global knowledge economy discourses and the challenge to education systems », *Comparative Education*, vol. 41, n° 2, mai 2005, p. 151-170 (DOI : 10.1080/03050060500150922).
- SULTANA Ronald G., « A Uniting Europe, a Dividing Education? Eurocentrism and the Curriculum », *International Studies in Sociology of Education*, vol. 5, n° 2, janvier 1995, p. 115-144 (DOI : 10.1080/0962021950050201).
- SUM Ngai-Ling et Bob JESSOP, « Competitiveness, the Knowledge-Based Economy and Higher Education », *Journal of the Knowledge Economy*, vol. 4, n° 1, mars 2013, p. 24-44 (DOI : 10.1007/s13132-012-0121-8).
- VAN APELDOORN Bastiaan, « Transnational Class Agency and European Governance: The Case of the European Round Table of Industrialists », *New Political Economy*, vol. 5, n° 2, juillet 2000, p. 157-181 (DOI : 10.1080/713687772).
- VEIGA Amélia et Alberto AMARAL, « Survey on the Implementation of the Bologna Process in Portugal », *Higher Education*, vol. 57, n° 1, 2009, p. 57-69

OUVRAGES

- AGENCE EXECUTIVE EDUCATION audiovisuel et culture et EURYDICE, *Focus sur l'enseignement supérieur en Europe 2010 : l'impact du Processus de Bologne*, Bruxelles, Belgique, Agence exécutive Education, Audiovisuel et Culture, 2010.
- AGULHON Catherine et Bernard CONVERT, *La professionnalisation : l'un des vecteurs du processus de Bologne*, Bondy, ARES. Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs, 2011.
- BENNINGHOFF Martin et Jean-Philippe LERESCHE (éd.), *Recherche et enseignement supérieur face à l'internationalisation : France, Suisse et Union Européenne*, Lausanne, Presses Polytechniques et Univ. Romandes, 2009.
- BRUNO Isabelle, *À vos marques®, prêts... cherchez ! : la stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, sans lieu, 2008.
- BRUNO Isabelle, Pierre CLEMENT et Christian LAVAL, *La grande mutation : néolibéralisme et éducation en Europe*, Paris, Syllepse, 2010.
- CROCHE Sarah et Jean-Émile CHARLIER (éd.), *Le processus de Bologne et ses effets*, Bruxelles, Belgique, De Boeck & Larcier, 2009.
- CROSIER David et Teodora PARVEVA, *Le processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*, Paris, Etats-Unis d'Amérique, UNESCO : IIEP, 2014.
- DE SELYS Gérard et Nico HIRTT, *Tableau noir : résister à la privatisation de l'enseignement*, Bruxelles, EPO, 2003.
- GENICOT Geneviève et Christophe BOUILLAUD, *L'intérêt étudiant face à l'Europe : étude comparée de la représentation étudiante en Belgique, France, Italie et Portugal dans le*

Processus de Bologne 1999-2005, Grenoble, France, Atelier national de reproduction des thèses, 2010.

HIRT Nico, *Les nouveaux maîtres de l'école : l'enseignement européen sous la coupe des marchés*, sans lieu, Aden, 2005.

MAROY Christian, *L'école à l'épreuve de la performance : les politiques de régulation par les résultats*, Bruxelles, De Boeck, coll. « Perspectives en éducation & formation », 2013.

MARTIN Laurence, *L'Union européenne et l'économie de l'éducation : émergence d'un système éducatif européen*, Bruxelles, Larcier, coll. « Europe(s) », 2011.

PRITCHARD Rosalind M. O., *Neoliberal developments in higher education: the United Kingdom and Germany*, Oxford; New York, Peter Lang, 2011.

SCHULTHEIS Franz, Marta ROCA I ESCODA et Paul-Frantz COUSIN (éd.), *Le cauchemar de Humboldt : les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », 2008.

SLAUGHTER Sheila et Barrett Jay TAYLOR (éd.), *Higher Education, Stratification, and Workforce Development*, Cham, Springer International Publishing, coll. « Higher Education Dynamics », 2016, vol. 45.

RAPPORTS

MIGNOT-GERARD Stéphanie et Christine MUSSELIN, « *Chacun cherche son LMD* » *L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles*, CSO / ESEN, 2005.

THESES

CROCHE Sarah, *Le pilotage du processus de Bologne*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant, 2010.

GACEM Rachida, *La France et la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) depuis le début des années soixante à l'époque contemporaine*, Paris 3, 2013.

RAVINET Pauline, *La genèse et l'institutionnalisation du processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, Paris, Institut d'études politiques, 2007.

SERBANESCU-LESTRADE Karin, *La mise en œuvre du Processus de Bologne en France et en Allemagne*, Thèse de doctorat, France, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2007.

Index

A

Agnelli Umberto 62

B

Banque mondiale 54

Benchmarking 70

Berlinguer Luigi 35, 37, 39

Blackstone Tessa 35, 36, 38

BusinessEurope 12, 13, 59, 72, 77, 113

C

Commission européenne

Commission.....
10, 11, 14, 17, 19, 22, 24, 29, 31, 40, 41,
42, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57,
58, 59, 62, 63, 64, 65, 71, 72, 73, 77, 82,
84, 101, 103, 104, 112

Communiqué de Bergen 57, 89

Communiqué de Londres 89

Communiqué de Louvain 89

Communiqué de Prague 56, 57, 89

CRE 8, 23, 40, 41, 42, 43, 49,
52, 57, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80

Cresson Edith 24, 26, 64

D

Davignon Etienne 22, 62, 63, 64, 65, 67

Déclaration de Bologne 48, 89

Déclaration de la Sorbonne 10, 40

Dekker Wisse 12, 62, 64, 66

Delors Jacques 21, 24, 26, 64, 66, 67

E

ERT

Table ronde.....
8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23,
24, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 38,
48, 50, 51, 54, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66,
67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 86, 91, 94, 99, 102,
103, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114

EUA 8, 24, 56, 57, 58, 59, 60,
72, 73, 75, 76, 77, 79, 85, 94, 95, 96, 113

G

Gyllenhammar Pehr 12, 62, 66

H

Haug Guy 41, 42, 43, 44, 45, 53, 54,
55

L

Lourtie Pedro 55, 56

M

Méthode Ouverte de Coordination

MOC 109, 124

N

New Public Management 34, 36, 39, 103, 109

O

Ortoli François Xavier 62

OCDE 8, 13, 24, 27, 28, 29, 30,
31, 33, 34, 36, 38, 42, 48, 50, 54, 58, 63, 73, 74,
75, 79, 102, 103, 113

P

Processus de Bologne

processus.....
1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19,
21, 22, 23, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 39, 40,
49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59,
60, 61, 62, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89,
91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108,
109, 110, 111, 112, 113

R

Rüttgers Jürgen 35, 37, 39

Reding Viviane 45, 46, 73

S

Santer Jacques 64, 65

Spaak Paul-Henri 63

Sutherland Peter 66, 67

T

Traité de Maastricht 65

U

UNICE 8, 59, 72, 77, 78, 79, 80

Table des matières

Table des abréviations.....	8
Introduction générale.....	10
CHAPITRE I - CHANGEMENT DE PARADIGME ECONOMIQUE, INFLUENCE DES ACTEURS ET DES ORGANISATIONS : LA GENESE DU PROCESSUS DE BOLOGNE.....	18
I. Une réflexion ancienne sur le changement de paradigme économique en Europe avant la déclaration de la Sorbonne.	19
A. L'idée d'une économie de la connaissance portée par l'European Round Table of Industrialists dès l'année 1989.	20
B. L'influence de la Commission et de l'OCDE dans la définition du concept.	24
II. L'influence de la France face aux volontés stratégiques de l'Allemagne, de l'Italie et du Royaume-Uni : la déclaration de la Sorbonne de 1998.....	30
A. L'influence de Claude Allègre et du rapport Attali de 1998 dans la mise en place du Processus de Bologne.....	31
B. Stratégie des acteurs « auxiliaires » de la déclaration de la Sorbonne : Allemagne, Italie, Royaume-Uni	35
III. Déclaration de la Sorbonne et déclaration de Bologne : une vision commune mais des modalités différentes	41
A. Le rapport Trends in Learning Structures in Higher Education (Trends I) de 1999 et l'influence de Guy Haug dans les discussions de Bologne.	42
B. L'influence de la Commission dans la préparation de la déclaration de Bologne.....	46
Conclusion du chapitre.....	51
CHAPITRE II - L'ERT ET LA COMMISSION EUROPÉENNE, ENTRE CONNIVENCE ET STRATEGIE.....	53
I. La mise en place du dialogue du Processus de Bologne	54
A. Une progressive reprise en main du Processus de Bologne par la Commission européenne	55
B. L'évolution de la structure et des attributions des groupes de suivi du Processus de Bologne	58
II. L'ERT et la Commission européenne : entre connivence d'acteurs et projets en commun.	64
A. Des liens historiques entre l'ERT et la Commission européenne.....	64
B. Les projets en commun (marché unique, TEN, Traité de Maastricht)	67
C. Éducation et compétitivité.....	71
III. Les liens entre l'ERT et les membres consultatifs du Processus de Bologne	74

A. La connivence stratégique de la CRE (devenue EUA) avec la Table ronde	75
B. UNICE, ERASHE, ESIB : entre liens stratégiques et impossibilité d'un contre-poids	79
Conclusion du chapitre	83
CHAPITRE III - LA MISE EN PLACE DU PROCESSUS DE BOLOGNE DANS LES ÉTATS : ENTRE VOLONTE STRATEGIQUE ET IDEOLOGIE ?.....	84
I. Le Processus de Bologne pour les États signataires : entre stratégie et « sentier de dépendance »	85
A. L'utilisation du Processus de Bologne comme ressource stratégique	86
B. Des États pris dans un « sentier de dépendance » ?.....	90
II. Les « receveurs » du Processus de Bologne : récupération stratégique et difficulté de la critique.....	95
A. La récupération stratégique des réformes induites par le Processus de Bologne dans le milieu universitaire	96
B. Une critique difficile des objectifs consensuels du Processus de Bologne.	100
III. Le poids du facteur idéologique dans la mise en place du Processus de Bologne.	104
A. Le discours idéologique de construction et de diffusion de l'idée de nécessité de réforme de l'enseignement supérieur.....	105
B. Exemples d'applications du discours idéologique.....	109
Conclusion du chapitre	113
Conclusion générale	114
Sources.....	117
Bibliographie.....	120
Index	124

