

La Déclaration de Bologne et ses conséquences sur le système de l'Education Tertiaire : l'exemple grec¹

Yorgos Stamelos
Université de Patras

La Déclaration de Bologne (1999) fait la suite à la Déclaration de la Sorbonne (1998)². Au départ, au moins trois questions se posent. Premièrement, pourquoi ces Déclarations existent-elles? Deuxièmement, est-ce que la Déclaration de Bologne est la prolongation/amplification simple et stricte de la Déclaration de la Sorbonne? Troisièmement, quelles sont les conséquences de ces Déclarations sur les systèmes nationaux de l'Education Tertiaire?

1. La raison d'être

Pour mieux comprendre, on devrait distinguer deux niveaux qui, malgré tout, co-existent et s'entremêlent. Le fondement de cette raison d'être et les enjeux politiques (parfois y compris politiciens).

D'une part, à l'intérieur de l'Europe³, il paraît de plus en plus clair qu'il règne une cacophonie au moment de la coopération inter-européenne à cause du mode de développement des Etats-nations européens les siècles derniers. Ainsi, si l'on désire un espace unique européen, nous sommes obligés de trouver une manière de travailler ensemble avec des conceptions partagées et des règles claires mais non imposées. Tout un programme! D'autant plus, que tout ce qui est «éducation nationale» reste pratiquement tabou dans la mesure où celle-ci est liée à la diffusion de l'identité nationale et la construction de l'élite nationale.

Par conséquent, ces Déclarations essaient de faciliter l'émergence d'un espace européen d'Education Tertiaire afin d'améliorer et de promouvoir:

- a. la comparabilité
- b. la compatibilité
- c. l'évaluation de la qualité
- d. la mobilité,

cet espace a comme but final la cohérence et la cohésion aux niveaux de la structure, du contenu, de l'articulation et de l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur afin d'avantager le marché du travail et le développement économique à l'intérieur et à l'extérieur de l'Europe.

D'autre part, l'harmonisation inter-européenne permettra aux pays européens d'affronter de manière plus efficace ses concurrents principaux, à tous les niveaux (y compris le marché d'offre des services éducatifs), améliorant la compétitivité et la lisibilité de ses diplômes.

En ce qui concerne le second niveau, la politique (y compris la politique politicienne) joue un rôle primordial et assez complexe. Il est vrai qu'il y a, bel et

¹ Ce texte a été écrit avant Prague dont les résultats ne sont pas pris en compte.

² Les deux textes sont disponibles aux sites :

- a. www.europedu.org/french/vert/bolognemid.html ou
www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm
- b. www.education.gouv.fr/discours1998/declarb.htm

³ Union Européenne et pays en voie d'adhésion.

bien, une raison sérieuse et valable pour une intervention politique. Mais, à partir de là, il y a aussi une série de questions à poser.

- a. S'agit-il d'une politique «communautaire» ou une politique (inter)-nationale pour l'Europe?
- b. S'agit-il d'une politique de l'Union Européenne ou d'une politique Européenne tout court. Dans le deuxième cas, où se posent les frontières européennes et quelles instances peuvent prendre les décisions?
- c. S'agit-il d'une politique des grands pays européens, qui cache des aspects neo-hégémoniques ou une politique européenne en commun?
- d. Quelles conséquences et quel avenir pour les systèmes nationaux?

Des questions qui se posent mais auxquelles il n'est pas possible de répondre entièrement dans le cadre de ce texte à cause de leur ampleur même si l'on ne fait allusion qu'à des composantes de leurs contenus.

La première question fait référence à un enjeu politique (et politicien) multidimensionnel. Une autre version de cette question serait «qui a pris l'initiative de cette démarche et pour quelle raison ?». L'UE, les «quatre de la Sorbonne»⁴, la France, Claude Allègre en personne ?, qu'en est-il de l'autonomie universitaire?

Selon l'impression générale donnée par la presse francophone et les communiqués du Ministère de l'Education Nationale en France on aurait tendance à croire qu'il s'agirait d'une démarche française, si non personnelle, ayant comme but de ré-donner l'initiative des décisions en politiques d'éducation aux Etats⁵.

La question de fond est bien sûr de savoir si cette politique avance, de fait, les priorités de l'UE ou pas. Ce qui est curieux, en principe, c'est le fait que jusqu'à la Déclaration de la Sorbonne, la politique Communautaire semble avoir une orientation différente.

Depuis le début de la CEE, la question de l'harmonisation des cursus de formation et de la reconnaissance des diplômes a été posée. Or, très tôt⁶, il a été fait une distinction entre l'aspect académique et l'aspect professionnel⁷ dont le second était, au fur et à mesure, beaucoup plus avancé, étant donné qu'il est directement lié au marché du travail et à la construction d'un espace économique libre et unifié. Par contre, le premier n'a pas été assez développé, considéré comme partie prenante de l'éducation nationale.

Ainsi, la tendance générale était que l'UE s'occupait de la reconnaissance des droits professionnels qui résultent des diplômes différents⁸, et que les pays étaient libres de mener leurs politiques sur le terrain académique (y compris en ce qui

⁴ France, Allemagne, Royaume-Uni, Italie.

⁵ Claude Allègre disait à son intervention au Collège de France, le 25/2/1999 : «de toute manière si nous le faisons pas, à l'échelle européenne, Bruxelles le fera» (texte disponible au site : www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/epsnp.htm).

⁶ A ce point, il faut faire référence au rôle primordial de la Cour des Communautés Européennes (CCE) qui avec sa jurisprudence facilite de manière décisive le développement de la politique d'UE. Bien sûr, la Cour ne produit pas politique, cependant, avec ses décisions jette les fondements sur lesquels, dans un moment donné, une politique peut surgir.

⁷ Distinction confirmée par la décision de la Cour des Communautés Européennes (CCE) à l'Affaire Thieffy (no.71/76) du 28/4/1977 (tom.jur.1977, p.765).

⁸ Voir par exemple la directive 89/48.

concerne la durée et le contenu des études) tout en reconnaissant les diplômes sur le principe de «confiance mutuelle» et la notion de «produit final»⁹.

En conséquence, la Déclaration de la Sorbonne même dans le cas où elle serait le fruit d'une initiative au-delà de l'UE ne fait que «redistribuer les cartes» sur un terrain qui jusque là ce moment était réservé aux Etats et dans lequel l'UE était très peu présente et efficace...

Or, ce n'est pas tout! Les priorités de la Sorbonne ressemblent étrangement au vote du Conseil Communautaire de 1974 «pour la reconnaissance mutuelle des diplômes, des certificats et d'autres titres». Une entreprise qui a plutôt échoué et qui a trouvé comme alternative, un peu plus tard, la jurisprudence de la Cour des Communautés Européennes (CCE) pour faire avancer la dimension des droits professionnels à travers la notion de «produit final». De plus, cette «redistribution des cartes», dans un domaine où l'UE n'a pas beaucoup avancé, nous rappelle, de nouveau étrangement, l'apparition de Libre Vert «pour la dimension européenne en matière d'éducation»¹⁰ juste après Maastrich, à une période où tout le monde était convaincu que l'éducation était définitivement laissée (grâce à l'article 126) aux Etats¹¹. Dans ce texte, il est bien clair que l'UE fonde des droits au travers du principe de «complémentarité» et de sa définition, qui est vraiment très originale...¹²

Jusqu'à ce point, on a fait référence aux enjeux politiques des Etats et de l'UE. Or, il y a aussi une autre composante dans cette affaire : l'Université et son autonomie. Ce n'est pas un hasard si, dans le texte de Bologne, auquel des représentants universitaires ont participé, il a été ajouté le paragraphe suivant : «les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche à s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques». Il est donc bien clair que l'Université, pour sa part, ré-affirme sa présence et son rôle indépendant, dont l'existence n'est pas mise en cause, et même signale aux politiciens qu'elle a été la première à entreprendre cette démarche, une décennie en avance!

En ce qui concerne la seconde question, la nature du problème se trouve dans le nombre des participants à la Déclaration de Bologne. Les quinze pays de l'UE, plus treize autres. Six autres ont également demandé leur adhésion¹³ et trois encore pensent faire de même¹⁴. De ce fait, ce ne sont plus seulement les pays membres, les pays candidats à prendre en compte, mais aussi les pays qui n'adhèrent qu'à cette démarche. Par conséquent, ce n'est plus une affaire strictement Communautaire, même si l'UE joue un rôle important et que ses objectifs suivent les priorités de

⁹ Notion fournie par la jurisprudence de la CEE à l'Affaire «Cassis de Dijon» (no.12/78, décision du 20/12/79, tom jur. 1979, p.649).

¹⁰ COM (93) 457 final, Bruxelles, le 29/9/1993.

¹¹ Du moment que la formation passée définitivement à la sphère de décision Communautaire (article 127).

¹² Selon lequel : «L'UE n'intervient que là où un Etat-membre n'est pas efficace ou il ne veut pas être appliqué» (voir MOUAMELETZI E.K., 1996, *L'influence du Droit Communautaire sur l'éducation public et privé de la Grèce*, éd.Sakkoula, Thessaloniki, p.103).

¹³ Liechtenstein, Chypre, Croatie, Bosnie-Erzégovine, Albanie et FYROM.

¹⁴ Russie, Ukraine et Turquie.

Bologne. Est-ce que Bologne se transformera en club fermé qui n'accepte plus de nouveaux adhérents? En effet, il y a des pays qui sont très sceptiques à l'idée d'un élargissement. D'autres ont une conception différente. Finalement, ce qu'on peut dire c'est que la Déclaration de Bologne ne constitue pas un engagement juridique mais montre simplement une volonté de la part des gouvernements de renforcer la communication entre leurs pays. Par contre, s'il s'agissait d'une démarche strictement Communautaire, les pays membres auraient des engagements de type juridique à tenir...

Quant à la troisième question, il est vrai que le reste des pays a très mal vu l'initiative des quatre, ce qui a été signalé pendant la préparation de la Déclaration de Bologne, comme on le verra par la suite.

Enfin, la quatrième question sera débattue dans un paragraphe spécifique.

Pour terminer, il faut signaler que les pays signataires de Bologne se sont engagés à prendre les mesures adéquates afin de faire avancer les priorités établies jusqu'à la fin de la première décennie du 21^{ème} siècle¹⁵, tout en assurant entre-temps la continuité et la poursuite du progrès effectué (comme par exemple la rencontre de Prague en Mai 2001).

2. Déclaration de la Sorbonne – Déclaration de Bologne: continuité dans la modification

Avant tout, on doit souligner que les idées apparues dans ces Déclarations ne sont pas nouvelles comme le démontre l'histoire du développement de la politique Communautaire et la position universitaire, comme cela apparaît dans le texte de Bologne, malgré les efforts contraires des pouvoirs politiques de différents pays. Par contre, ce qui paraît nouveau, c'est la volonté des pays de travailler en commun sur ces idées.

A partir de là, la Déclaration de la Sorbonne est le produit de la rencontre de représentants de quatre pays, considérés traditionnellement comme «les pays grands» de l'Union Européenne (UE), sur l'initiative de l'ex-ministre de l'éducation française Claude Allègre.

Du point de vue de la politique éducative, cette Déclaration essaie d'établir un système de reconnaissance dans l'enseignement supérieur, comprenant deux cycles d'études: pré-licence et post-licence. L'accès au second cycle présuppose l'accomplissement du premier. Le second cycle comprendrait deux diplômes, un court le mastaire et un plus long le doctorat sans que la durée d'étude ne soit fixée. Entre les deux des passerelles seraient aménagées.

Dans le texte de la Sorbonne, il est vrai qu'il n'est pas explicitement fait référence au système désormais fameux et uniforme de «3-5-8»¹⁶. Malgré tout, la logique dominante et l'écriture utilisée laissent clairement paraître un système ayant ces caractéristiques.

De son côté, la Déclaration de Bologne comprend la signature de 29 pays européens, c'est-à-dire beaucoup plus que les pays membres de l'UE.

¹⁵ Paragraphe 9 du texte final.

¹⁶ Par contre, dans les textes administratifs français ce système « 3-5-8 » a été explicitement écrit (voir par exemple le texte « Enseignement supérieur : harmonisation européenne. Document d'orientation proposé à la concertation. Décembre 1998, à consulter à : www.education.gouv.fr/sup/harmonieuroph.htm.

Du point de vue politique, les pays non-signataires de la Sorbonne, c'est-à-dire la grande majorité des pays de la Déclaration de Bologne, ont caractérisé la première comme mouvement de caractère hégémonique ayant comme but la mise en œuvre d'un Directoire qui déterminerait l'évolution dans le champ de l'enseignement supérieur européen¹⁷. D'autant plus que le texte final de la Sorbonne a eu tendance à parler au nom de tous les pays...

Un autre point crucial est la place de l'UE dans l'affaire de la Déclaration de Bologne. Beaucoup de pays ont réagi à l'idée de l'implication de l'UE et de la Commission dans la procédure adoptée. A la fin, la formule adoptée a été celle du partenaire égal. Actuellement, le cadre organisationnel comprend deux groupes de travail. Le grand groupe ("enlarged group") est composé de responsables des pays signataires, des représentants de la Commission, de la CRE¹⁸, de la Confédération¹⁹, du Conseil de l'Europe et de l'Union des organisations étudiantes européennes. Le petit groupe («small group ou follow-up group»), qui a des responsabilités exécutives, comprend les responsables des pays qui avaient ou auront la Présidence de l'UE de Bologne à Prague (c'est-à-dire, Finlande, Portugal, France et Suède), les responsables du pays organisateur (Tchéquie) et les représentants de la Commission, de CRE et de la Confédération.

Du point de vue de la politique éducative, la Déclaration de Bologne, au nom d'une meilleure cohérence, entière comparabilité et concurrence internationale, reprend l'idée de deux cycles d'études, promeut le système de crédits (comme le système déjà utilisé d'ECTS²⁰) qui facilite la mobilité des étudiants, promeut la coopération européenne pour assurer la qualité, ayant comme but le développement des critères et des méthodologies comparables, et finalement promeut la dimension européenne dans les programmes d'études tout en assurant l'entier respect de la diversité des cultures, des langues et des systèmes éducatifs nationaux.

A partir de ces remarques, on peut se demander quelles sont les différences entre les textes des deux Déclarations.

De notre point de vue, ils y en a deux, générales mais très importantes, qui peuvent être codifiées en deux mots : élargissement et assouplissement.

L'élargissement ne se réfère pas seulement au nombre des pays participants mais aussi au caractère du contenu. Le texte de la Sorbonne se réfère explicitement au marché du travail, à la mondialisation, à la concurrence internationale. Par contre, Bologne fait référence aussi au «développement social et humain», à «la citoyenneté européenne», à «l'espace social et culturel commun», mais aussi à «la stabilité, la paix et la démocratie»²¹.

L'assouplissement fait référence au moins à trois phrases de la Déclaration de la Sorbonne qui sont assouplies dans la Déclaration de Bologne :

- a. «La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur...» (Bologne,§7) ne signifie absolument pas la construction d'un système unique et uniforme, ce qui a

¹⁷ Kladis D., 2000, La Déclaration de Bologne et le chemin de Bologne à Prague : textes – commentaires – analyse, Ministère de l'Education Nationale et de Cultes, Athènes, p.10.

¹⁸ CRE – Association of European Universities.

¹⁹ Confederation of European Union Rectors' Conferences.

²⁰ European Credit Transfer System.

²¹ Paragraphes 2 et 3.

été laissé sous-entendre par le texte de la Sorbonne («un système semble émerger... » (Sorbonne, §5)).

- b. «...nous nous engageons à coordonner nos politiques... » (Bologne, §9), cette coordination des politiques semble avoir remplacé «la volonté pour le développement des politiques» (l'avant-dernier paragraphe de la Sorbonne).
- c. «...le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans» (Bologne), relativise essentiellement la durée du premier cycle (licence) de la Sorbonne.

3. Les conséquences de la Déclaration de Bologne sur le système d'enseignement supérieur : points critiques

3.1. Le cadre de référence

Comme on l'a déjà signalé, la Déclaration de la Sorbonne semble être dirigée complètement vers le monde économique, le marché du travail et ses besoins immédiats. Elle voudrait intervenir et donner des réponses à tout ce qui ressort de la mondialisation et de ses conséquences mais unilatéralement, au niveau financier. La Déclaration de Bologne semble avoir des nuances, avec les références à la démocratie, la paix, le progrès social et personnel dans les paragraphes 2 et 3, mais malgré cela, elle ne change pas les priorités. L'économie est l'élément dominant.

En conséquence, le modèle proposé d'«euro-université» semble abandonner le modèle historique européen d'*Universitas*²². Il met en avant des structures et des fonctions qui s'accordent, peut-être, à ce qu'on peut appeler «connaissances professionnalisées» mais il n'exprime pas la culture européenne pour la science et la recherche²³.

Cela suppose la création systémique et libre et la transmission du savoir à travers la recherche, l'enseignement et la libre circulation d'idées. De plus, la Culture produit science, technologie, civilisation, tout ce qui a conduit à l'explosion de la Révolution Industrielle et l'enracinement de la Démocratie.

Le modèle proposé semble concevoir l'Université comme un instrument de satisfaction des besoins immédiats du marché. Or, faire fonctionner l'Université comme une entreprise signifie *a priori* la dévalorisation du développement systémique de l'unité enseignement/recherche, sans objectifs préalables économiques ou politiques. Dans ce cas-là, soit on devrait inventer une autre institution pour jouer ce rôle, soit on prend le risque de mettre en péril les deux notions clé de notre culture : l'évolution et la démocratie²⁴.

3.2. A propos de l'Université

²² Pour une analyse historique d'*Universitas* voir : RENAUT A., 1995, *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*, éd.Calmann-Lévy, Paris.

²³ XANTHOPOULOS Th, 2001, Mondialisation, Espace Européen d'Enseignement Supérieur et Déclaration de Bologne, communication au colloque «La Déclaration de Bologne et l'approche hellénique», organisé par le Ministère de l'Education Nationale et des Cultes à Athènes, 19-20/1/2001.

²⁴ Conçue sous le triangle de Liberté, Egalité, Fraternité.

Avant tout, il faut signaler qu'actuellement le statut d'Université est assez confus. La jurisprudence de la CCE pour l'Affaire Blaizot²⁵ peut être considérée comme une révolution entière pour l'Université, étant donné qu'elle caractérise les diplômes universitaires comme diplômes professionnels, au détriment d'une tradition séculaire où les diplômes universitaires étaient considérés comme diplômes académiques. Or, toute formation professionnelle appartient à l'article 127 de Maastricht, dans lequel la Communauté applique la politique. Cependant, un peu plus tard, la CCE revient sur le sujet et clarifie, à propos de l'Affaire Brown²⁶, que l'Université ne peut pas être considérée comme une école professionnelle selon la conception de l'article 7, paragraphe 3 du règlement 1612/68. D'autre part, l'Université, comme institution suprême du système de l'Education Nationale, est celle qui produit, par nature et en général, les intellectuels et les cadres nécessaires pour l'existence même de l'Etat-nation. On comprend donc la nature de l'enjeu et la signification de cette «zone grise» qui a été construite autour de l'Université²⁷.

Par la suite, on pourrait soutenir que le problème actuel de l'Université semble être ni plus ni moins sa survivance. Ce n'est pas un hasard s'il y a déjà quelque temps que l'on parle de moins en moins d'Université. La tendance dominante est de faire incorporer l'Université dans des expressions beaucoup plus générales et vagues (p.e. Education Tertiaire, Enseignement Supérieur, etc).

Si l'on essayait de trouver un point de départ, on aurait tendance à commencer par le *Mémoire sur l'Education Tertiaire en CEE* de 1991²⁸. Ce qui a été signalé, dès le départ, c'est l'absence du mot «Université» dans ce texte influent. Celui-ci reprenait les idées de deux textes de l'IRDAC (Industrial Research and Development Advisory Committee)²⁹ préparés pour la Commission. Ces textes étaient beaucoup cités malgré des positions unilatérales qui auraient pu être celles du patronat européen. Entre autre, on distingue la nécessité pour la CEE d'avoir plus d'étudiants pour arriver au niveau de ses concurrents principaux et de lier strictement l'Education Tertiaire au marché.

Dans notre texte, il n'est pas possible d'analyser de manière exhaustive ce point, cependant on devrait signaler qu'on court le risque d'aboutir à un système à deux réseaux, un élitiste et très sélectif de certains «pôles d'excellence» et un second massif, de qualité incertaine qui produirait une majorité sous-formée et en pleine insécurité, laquelle fournirait la masse d'«employables» qui ne pourrait pas résister à la dérégulation du marché du travail et ni défendre ses droits démocratiques. Un système qui ressemblerait à celui établi aux Etats Unis d'Amérique.

3.3. A propos du texte de la Déclaration de Bologne

Ce texte est structuré autour de six axes. Par la suite, on fera quelques remarques à propos de la structure proposée.

a. Un système avec deux cycles, dont le premier d'au moins trois ans d'études qui donnera accès au second. Le second structuré en deux diplômes dont le plus court

²⁵ Affaire 24/86, décision du 2/2/88, tom.jur.1988, p.379.

²⁶ Affaire 197/86, décision du 21/6/88, tom.jur.1988, p.3.205.

²⁷ Il faut aussi signaler qu'après l'Acte Unique Européenne de 1986, la recherche fait partie des responsabilités Communautaires.

²⁸ Task Force, 1991, *Mémoire sur l' Education Tertiaire en CEE*, (COM (91) 349 final), Bruxelles.

²⁹ - *Manque des compétences en Europe* (opinion d'IRDAC), Bruxelles
- *Ecole et Industrie* (opinion d'IRDAC), Bruxelles.

(Mastaire) ne sera obligatoire pour l'accès au plus long (Doctorat). Leur durée d'études n'est pas fixée. Le diplôme de premier cycle donnera accès aux droits professionnels reconnus sur le marché européen.

Depuis la Déclaration de la Sorbonne, ce premier cycle de trois ans (strict dans un premier temps) paraissait étrange, d'autant plus que le but implicite de cette démarche était de concurrencer les diplômes des EU d'Amérique³⁰. L'explication de cette étrangeté semble être fournie par Claude Allègre lui-même dans son discours au Collège de France. Selon lui, «d'abord je fais partie des gens qui pensent que l'enseignement français, malgré ses défauts, est bien meilleur que l'enseignement secondaire américain. Il produit des élèves qui ont beaucoup plus de connaissances que les jeunes américains. Par conséquent l'équivalent de notre premier cursus, aux Etats-Unis l'*undergraduate*, est de trois ans post bac (...) Mais il y a une deuxième raison, l'harmonisation entre grandes écoles et universités est beaucoup plus cohérente au niveau licence qu'au niveau Bac+4». Il s'agit donc d'une explication complètement franco-française qui n'est pas sûre d'être admise sur le marché mondial des services éducatifs.

Mais on peut avancer bien d'autres objections. N'en citons que deux. Premièrement, cette structure oublie étrangement les études de Médecine, qu'elle laisse à part, ce qui affaiblit énormément la position de l'Université. Deuxièmement, elle provoque une confusion considérable dans les études d'ingénieurs. Ce n'est pas un hasard si en France, il n'y a pas le premier cycle et si le diplôme actuel correspond au Mastaire. Or, du coup, apparaîtront sur le marché du travail des ingénieurs avec trois ans d'études et avec des droits professionnels reconnus. Comme cela se produira en Grèce où on aura des ingénieurs d'Université et des «ingénieurs» de TEI³¹.

Il est évident que ces changements provoqueront une confusion énorme dont la première victime risque d'être l'Université dont les diplômes seront confondus avec des diplômes d'institutions non-universitaire. Or, une institution a une raison d'être dans le cas où elle accomplit une tâche distincte et sanctionne des diplômés reconnus, lesquelles profitent de droits professionnels spécifiques. Dans ce cas, l'Université perd l'autonomie de son diplôme de premier cycle et très probablement aussi celle du premier diplôme de second cycle. Ainsi, ce qui semble rester (et cela sous une forme très incertaine et provisoire), c'est le doctorat, pour signaler qu'il était une fois l'Université...

b. l'élargissement du système d'ECTS est, dans un premier niveau d'approche, une évolution positive.

Cependant, il y a un risque. Il semble qu'il y ait une tendance à dépasser la discordance de la durée d'études par le système de crédits. Or, si l'on aboutissait à un système qui reconnaissant les diplômes sur la base d'un nombre de crédits, contournant ainsi le problème de durée d'études, on arriverait à un morcellement monstrueux du savoir scientifique et de la formation initiale. Par conséquent, les crédits ne doivent pas être dissociés d'un minimum de temps accordé aux études et nécessitent des règles précises et concrètes.

c. ce que nous venons de dire introduit également un autre risque : Le développement et la promotion des services éducatifs transnationaux à travers des

³⁰ Ceux qui s'intéressent pour le système des EU d'Amérique, ils peuvent le consulter au site : <http://www.unesco.org/iau/cd-data/us.rtf>

³¹ L'équivalent à IUT.

coopérations de type *franchising*. Il est vrai que le but est de rivaliser avec les EU d'Amérique au niveau mondial. Or, ce type d'activité exerce aussi des pressions considérables sur les pays du Sud européen à cause de la tactique offensive, principalement du Royaume Uni et par la suite de la France. De plus, en prenant l'exemple de la Grèce, comme ses cursus de type *franchising* sont totalement hors contrôle et pleinement commerciaux, le problème de qualité d'études se pose d'une manière urgente. Il faut signaler que ce problème n'est pas seulement celui du pays récepteur mais aussi celui du pays d'origine, étant donné que les diplômes octroyés portent sa signature. Ainsi, de plus en plus, un doute s'installe pour les diplômes anglais, étant donné leur qualité douteuse signalée sur le marché du travail. Problème qui n'est plus strictement anglais mais européen³². Or, sur ce point, nous y reviendrons dans le paragraphe suivant.

d. les textes des deux Déclarations semblent négliger le problème qui apparaît déjà d'*e-learning*, c'est-à-dire de l'éducation virtuelle³³. Ce domaine en pleine expansion risque de bouleverser toute règle connue et reconnue de fonctionnement. Mis à part le cas des universités ouvertes, toute autre activité apparue sur le web est hors contrôle, dans un chaos absolu. Une simple navigation sur le web le démontre³⁴.

e. enfin, un autre point qui mérite notre attention est la promotion de la dimension européenne dans les programmes d'études, tout en affirmant le respect de la diversité de nos cultures, de nos langues et de nos systèmes éducatifs.

En principe, il s'agit d'une disposition tout à fait loyale, étant donné le but est la construction d'un espace européen d'enseignement supérieur. Or, il y a quelques points difficiles. On ne donnera que deux exemples. D'une part, on voit mal une harmonisation des études de formation de base d'instituteurs, sauf à intervenir très nettement dans tous ces domaines pour lesquels on réclame un respect total. D'autre part, l'harmonisation s'avère plus facile dans les cursus scientifiques et techniques. Mais il y a aussi des dangers. Si cette harmonisation est liée à une coopération avec le marché, on peut arriver à des monopoles désagréables et/ou à des dépendances catastrophiques. Le premier fait référence à l'expérience Nord américaine (EU et Canada) avec p.e. IBM ou Microsoft. Le deuxième se réfère à l'expérience anglaise. Selon Monbiot, la recherche est passée dans les mains des mega-entrepreneurs, qui décident dans quels domaines elle doit être effectuée et combien d'argent doit être investi. Leur intervention concerne aussi la manière dont les résultats doivent être formulés afin qu'ils ne touchent pas leurs intérêts³⁵. Le problème n'est ni fictif ni improbable. Les attentes de la liberté académique sont telles que l'Unesco s'en est occupé. En effet, dans sa 29^{ème} Assemblée Générale, 188 pays ont voté la «Recommandation concernant la condition du personnel enseignant de l'enseignement supérieur», considérant que sa position a été aggravée ces dernières années. De façon caractéristique, l'article 27 se réfère «au besoin de protection de la

³² Voir : KEKMOKOP – Université de Panteion, 1999, *Non-official Higher Education in the European Union*, éd. Gutenberg, Athènes.

³³ Voir : JONES G.L.R., 1996, *Cyberschools. An education renaissance*, éd. Jones Digital Century Inc, Englewood-Colorado.

³⁴ Par exemples, voir: www.college.com, www.blackboard.com, www.mindedge.com, www.elearners.com, www.cyberu.com, www.hungryminds.com, www oulu.fi/other/universities.html, www.online.uophx.edu.

³⁵ P.e. à Cambridge, ils ont fondé des chaires les: BP, Shell, Unilevel, Price Waterhouse, Marks and Spencer, Rolls-Royce, AT and T, Microsoft, Zeneca (MONBIOT G., 2000, *Captive state*, ed. Macmillan, London).

censure institutionnelle»³⁶. Parallèlement, aux États-Unis et au Canada, des organisations comme l'*American Association of University Professors*, l'*American Federation of Teachers*, la *National Education Association*, la *Canadian Association of University Teachers* et la *Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université* se sont rassemblées pour répondre à l'attaque contre la liberté académique³⁷.

4. Les conséquences de la Déclaration de Bologne sur le système d'enseignement supérieur grec

Dans ce paragraphe on tient à examiner, en bref, les conséquences de la Déclaration de Bologne dans un cas concret : la Grèce. Ces conséquences peuvent être catégorisées de la manière suivante: exogènes et endogènes.

4.1. Exogènes

La Grèce, comme les autres pays du Sud européen, supporte l'offensive des services éducatifs du type *franchising*. Pendant l'année 1999/2000, il existait 137 Laboratoires d'Études Libres (LEL) avec programmes d'études dans 161 domaines différents et 32 «Colleges» qui offraient des programmes d'études dans 105 domaines différents. Ces deux types d'établissements peuvent fonctionner indépendamment l'un de l'autre ou en vases communicants. Tous les collèges sont de type *franchising*, ce qui n'est pas obligatoirement le cas pour les LEL³⁸.

A travers l'application de la Déclaration de Bologne, ce problème semble s'aggraver. Cependant, le point essentiel est d'un caractère différent. Ces établissements sont privés. Or, la Constitution grecque interdit strictement le fonctionnement des institutions privées de niveau supérieur (article 16). Donc, la question de fond qui se pose est la détermination de la relation entre Droit Communautaire et Constitution Nationale³⁹. Il faut signaler qu'après Maastrich (et Amsterdam) il semble qu'on glisse, petit à petit, vers une pré-dominance du Droit Communautaire...

4.2. Endogènes

Tout d'abord, il faut souligner que les Universités grecques n'ont jamais vu positivement l'instauration d'un cycle court de deux ans d'études (Bac+2 ans). Un diplôme d'études universitaires générales n'a pas de sens dans la tradition grecque et peut même être considéré comme une insulte pour les études scientifiques universitaires. Ainsi, les Universités en Grèce tiennent beaucoup à un premier cycle de 4 ans d'études. Bien entendu, la réalité pour les études d'ingénieur et de Médecine est différente. La première compte 5 ans et la seconde 6 ans. Par conséquent, il est peu probable que cette situation pouvait changer. En principe cela ne pose pas de problèmes car la nouvelle expression de Bologne fait référence à des études d'«au moins trois ans». Or, dans la réalité européenne, il y a un risque que les étudiants

³⁶ BERIDZE D., 2000, La liberté académique à UNESCO, in *Libertés Académiques*, Dossier du magazine de l'Internationale de l'Éducation, Sept. 2000.

³⁷ SNYDER M., 2000, La titularisation est-elle mauvaise pour le "business"?, in *Libertés Académiques*, Dossier du magazine de l'Internationale de l'Éducation, Sept. 2000.

³⁸ *Après les examens pour l'entrée aux Universités et aux TEI*, éd. Alpha, Athènes.

³⁹ Un problème déjà posé par la reconnaissance mutuelle des diplômes.

Grecs soient obligés de faire un an d'études de plus pour avoir les mêmes droits que ceux qui ont fait trois ans d'études. Par contre, cette durée d'études correspond mieux à la réalité des EU d'Amérique...

Par la suite, en Grèce l'Education Tertiaire comprend deux réseaux : les Universités et les Instituts d'Education Technologique (TEI, en grec)⁴⁰. Ce qui n'est pas original. Ce qui pose des problèmes c'est que les TEI n'avaient aucune relation avec les Universités et que leurs règles de fonctionnement étaient bien différentes de celles des universités à tous les niveaux. Avec la formulation de Bologne, ces diplômes (de trois ou trois ans et demi) se voient soudainement être valorisés et équivalents des premiers diplômes universitaires. En conséquence, ces diplômés tirent profit à deux niveaux. Au niveau académique en recevant le droit de continuer leurs études dans les Universités (un droit qui n'existait pas auparavant) ou même dans des cursus post-licence organisés par les TEI eux-mêmes (droit qui n'était pas octroyé auparavant) et au niveau professionnel, en bénéficiant des droits des diplômés universitaires. Un exemple caractéristique est celui des études d'ingénieur : jusqu'à maintenant deux filières existent (Université et TEI) mais avec des conceptions et des débouchés différents. Un étudiant de TEI peut accomplir ces études de premier cycle en trois ans et demi et par la suite, en s'incrivant dans un DEA, obtenir ce diplôme en Bac+4,5 (selon la formule de Bologne). Le même étudiant d'une Ecole Polytechnique suivre 5 ans d'études pour avoir son premier diplôme et plus un an de plus (ou deux) pour arriver au niveau de DEA (Bac+6, dans ce cas).

En ce moment, le gouvernement grec est en train de voter une loi pour harmoniser l'enseignement supérieur grec avec les décisions de Bologne et comme il était à prévoir⁴¹, cela a provoqué des réactions énormes. Les Universités grecques se sont actuellement en grève et les relations entre les deux établissements (Université et TEI) se trouvent dans une situation de conflit total. Ce bouleversement n'est pas isolé au niveau du système d'éducation dans la mesure où les organisations syndicales se sont également mobilisées, principalement celles des ingénieurs. Ce qui veut dire qu'il s'agit d'une secousse générale très importante⁴².

Pour conclure, disons que la Déclaration de Bologne n'est pas une panacée pour l'enseignement supérieur européen, c'est plutôt un défi. Si elle change l'avenir éducatif européen d'une manière positive ou négative, cela dépendra du travail qui sera effectué d'ici à 2010.

Il faut aussi souligner que dans cette entreprise, au-delà des politiques politiciennes, personne n'impose quoi que se soit à personne. Or, le danger majeur semble résider dans l'uniformité imposée par crainte d'isolement. Bien sûr, les discours se portent sur des perspectives positives et heureuses, mais la phrase «nous attendons beaucoup de la maturation des choses...» de Guy Haug à Athènes, il y a peu de temps, n'est pas si neutre que ça⁴³.

⁴⁰ Dans la terminologie grecque, il y a une distinction qui ne se traduit pas en français mais on peut en traduire en anglais. Les Universités font partie de «Highest Education» (Anòtati Ekpedefsi) et les TEI de «Higher Education» (Anòteri Ekpedefsi).

⁴¹ Voir: STAMELOS Y., 1999, The changing role of greek universities, in *Higher Education Management*, vol.II, no.3, pp.51-62.

STAMELOS Y., 2001, La Déclaration de Bologne et ses conséquences sur le système de l'Education Tertiaire: l'exemple grec, in *Actes du Colloque international organisé à Bruxelles du 9 au 12 Mai 2001*, pp.45-55.

⁴² Même sur ce point, on peut éclairer la présence d'une « grise zone». Actuellement, tous les composants de cet enjeu en Grèce (Ministère, Université, TEI) débattent sur la loi (et la Déclaration de Bologne), or, simultanément, le gouvernement avec cette loi harmonise le pays avec la directive 89/48 de l'UE pour la reconnaissance des droits professionnels des diplômés Bac+3. Une reconnaissance bien retardée et pour cause (le problème avec les services éducatifs du type *franchising*) qui a pourtant causé la condamnation finale du pays par la CCE...

⁴³ Voir aussi HAUG G., 1999, Visions of a european future : Bologna and beyond, Communication in 11th European Association for International Education (EAIE) Conference, Maastrich, 2/12/1999.