

La contribution de l'enseignement supérieur à la construction européenne

Par Yves POILANE

Directeur de Télécom ParisTech

À l'heure où l'Europe n'apparaît plus comme une évidence pour les peuples et pour les États ni au plan économique ni sur les plans social ou culturel, quel bilan peut-on tirer des deux principaux moteurs de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur, à savoir le processus « de Bologne » de 1999 et le programme Erasmus, qui a été lancé il y a presque trente ans, en 1987 ? Et si ces programmes étaient les principaux moteurs de la construction européenne ?

Le processus dit de Bologne, lancé en 1999

Le 19 juin 1999, lors d'une réunion à Bologne de leurs ministres de l'Enseignement supérieur, 29 pays d'Europe ont signé une déclaration commune sur la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) ⁽¹⁾. Cette déclaration avait été précédée, en 1997, par la Convention de Lisbonne adoptée par le Conseil de l'Europe sur « la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne », puis, toujours sur le même sujet, en 1998, par la Déclaration de la Sorbonne, lors de la célébration du 800^{ème} anniversaire de l'Université de Paris, par les ministres français, italien et britannique de l'Enseignement supérieur.

La Convention de Bologne a initié un processus européen ayant pour finalité de :

- mettre en place un système d'équivalences facilement compréhensible et comparable pour permettre une bonne lisibilité et faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et des qualifications ;
- organiser les formations sur un premier cycle (de 3 ans minimum) répondant aux besoins du marché du travail et un deuxième cycle (subordonné à l'achèvement du premier) ;
- valider les formations par un système d'accumulation de crédits transférables entre établissements d'enseignement supérieur ;
- faciliter la mobilité des étudiants, des enseignants et des chercheurs ;
- coopérer dans le domaine de la qualité des enseignements ;
- donner une dimension véritablement européenne à l'enseignement supérieur.

Les communiqués, conférences ou déclarations de Prague, Berlin, Bergen, Londres, Louvain, Budapest, Vienne et Bucarest viendront ensuite, tous les deux ans et jusqu'à aujourd'hui, dresser le bilan de l'avancement de cette construction et fixer des cadres d'action pour les années suivantes.

Pour atteindre ces objectifs, les États convinrent, au fil des travaux de conception du dispositif opérationnel, de mettre en place :

- une architecture des études fondée principalement sur les trois grades que sont la licence (3 ans d'études), le master (2 ans) (« mastaire » dans la version française de la déclaration de Bologne, une orthographe rapidement abandonnée) et le doctorat (3 ans),
- une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement,
- la mise en œuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit « système européen de crédits » (*European Credit Transfer System – ECTS*),
- la délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme » afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et des aptitudes acquises.

Signée à l'origine par 29 États, la déclaration de Bologne a initié le processus éponyme : 47 États membres sont aujourd'hui adhérents et constituent ce que l'on appelle l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES).

(1) http://www.amue.fr/fileadmin/amue/veille-reglementaire/d_bologne.pdf

Cette directive a été transposée dans les droits nationaux des États dans les années qui ont suivi son adoption.

La transposition de la directive en droit français et ses conséquences

En France, la transposition s'est faite par le biais du décret n°2002-482 du 8 avril 2002 ⁽²⁾, qui instaure notamment les grades de la Licence, du Master et du Doctorat.

La création de ces trois grades a plus ou moins impacté les formations et les diplômes jusque-là délivrés par les établissements d'enseignement supérieur français. Ainsi :

- les DEUG et les « anciennes » licences ont purement et simplement disparu pour laisser la place aux Licences nouvelles en trois ans (L1, L2, L3 correspondant à chacune des trois années). Dans la pratique, cette transformation a été mineure, le DEUG étant rarement, à l'époque, un diplôme terminal de l'enseignement supérieur ;
- *a contrario*, les formations DUT (diplômes universitaires de technologie) et BTS (brevets de technicien supérieur) n'ont, quant à elles, pas disparu, elles existent toujours près de quinze ans après la parution du décret. Le marché du travail ne s'en plaint pas et les entreprises continuent de plébisciter ces formations post-baccalauréat professionnalisantes, même si ces formations ne font pas l'unanimité au sein de la communauté académique, celle-ci survalorisant, à mon sens, la dimension scientifique de l'enseignement supérieur au détriment de l'employabilité des bénéficiaires des formations dispensées.

Il est à noter que dans un certain nombre de pays étrangers coexistent des formations supérieures longues appuyées par la qualité scientifique des travaux de recherche (dans des *research universities*) et des formations plus courtes, moins académiques, qui permettent de trouver un emploi après deux ou trois années d'études (l'exemple le plus frappant est celui des *community colleges*, très comparables à nos sections de techniciens supérieurs (STS) et instituts universitaires de technologie (IUT), aux États-Unis, qui proposent des formations professionnalisantes sur deux ans).

- les classes préparatoires aux grandes écoles françaises (CPGE) n'ont pas non plus disparu. Elles continuent à préparer l'entrée au niveau Bac+2 dans les grandes écoles, introduisant une rupture non orthodoxe avec la logique 3/5/8 de Bologne.

Toutefois, si les diplômés des grandes écoles françaises recrutés dans les CPGE n'obtiennent aucun diplôme intermédiaire avant Bac+5, ils collectent désormais des crédits ECTS qui leur permettent des passages vers le système universitaire au cours de leurs études. Nous signalerons également la disposition de la loi Fioraso de juillet 2013 sur l'Enseignement supérieur, qui impose l'inscription de tout étudiant de CPGE dans une université voisine et les paiements des droits d'inscription afférents (disposition, dont, trois ans après son entrée en vigueur, les proviseurs et les professeurs des lycées dotés de CPGE ont toujours du mal à en comprendre le sens...).

- les maîtrises (Bac+4) et DEA/DESS (diplômes d'études approfondies/diplômes d'études supérieures spécialisées) (Bac+5) ont par contre disparu, pour faire place aux nouveaux masters en 2 années (nommées M1, et M2). Dans les faits, au moment du basculement, les maîtrises sont devenues des M1 et les DEA/DESS sont devenus des M2 (respectivement à finalité recherche et à finalité professionnelle). Si le Bac+4 n'a donc plus été sanctionné par un diplôme terminal, la réalité est restée celle d'un grand brassage des étudiants entre M1 et M2. D'ailleurs, sur la délicate question de la sélection dans le supérieur, le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) vient dernièrement (en 2016) d'accepter (pour certains masters) l'instauration d'une sélection entre le M1 et le M2, consacrant *de facto* une « rupture » entre M1 et M2, fort éloignée de l'esprit du master en 2 ans, qui voudrait que, s'il doit y avoir sélection, celle-ci devrait plutôt s'opérer entre les niveaux L3 et M1.
- les diplômes des grandes écoles, des écoles d'ingénieurs et des écoles de management se sont vu conférer le grade de « master », à la condition que leurs formations soient habilitées par deux commissions *ad hoc*, respectivement la CTI (Commission des titres d'ingénieur), institution déjà ancienne (sa création remonte à 1934) et la CEFDG (Commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion) ⁽³⁾, le pendant de la première créé en 2001 pour assurer les « équivalences » du grade de master, côté écoles de management.
- en France, le doctorat a été le moins impacté par le processus de Bologne *stricto sensu*, le niveau d'entrée (Bac+5) et la durée (3 ans) étant déjà ceux qui prévalaient auparavant. La principale évolution du doctorat remontait en effet au début des années 1980, avec la mise en place des écoles doctorales dans une logique où, si la réalisation d'une thèse sous l'autorité d'un directeur de thèse restait la pierre angulaire du diplôme, l'État reconnaissait la dimension formative de la thèse et conférait à un collectif (et non au seul directeur de thèse) le soin de garantir l'admission, la formation (avec des obligations de formation humaine, de formation scientifique d'ouverture, de préparation à l'entrée dans la vie active...), l'évaluation en cours de formation et l'évaluation finale (la soutenance).

Quel bilan tirer du processus de Bologne ? Le point de vue d'un directeur d'école d'ingénieurs

Le bilan que je tire de la mise en place du processus de Bologne est pour le moins mitigé, si je l'évalue à l'aune de ses objectifs.

Côté positif, les 1^{er} et 6^{ème} objectifs de lisibilité de l'enseignement supérieur européen et d'affichage d'une co-

(2) <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORF-TEXT000000771048>

(3) <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORF-TEXT000000589624>

Une institution d'enseignement supérieur européenne totalement originale : Eurecom

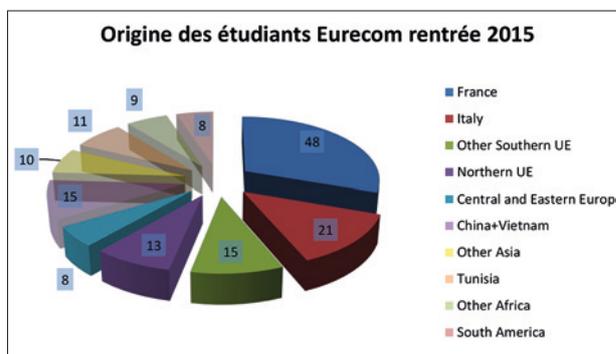
Sous l'impulsion de François Schoeller (X 58, ENST 63, ingénieur général du Corps des Mines), à l'époque directeur de l'enseignement supérieur des Telecom, Télécom ParisTech et l'École polytechnique fédérale de Lausanne (EPFL) créaient, en 1992, à Sophia Antipolis, l'Institut Eurecom dans l'objectif d'en faire une plateforme européenne de recherche et de formation, dont l'originalité tenait à son statut de GIE (regroupant des établissements d'enseignement supérieur et des entreprises), au fait que les enseignements étaient délivrés exclusivement en anglais et assurés par un corps professoral majoritairement non français et au fait que les étudiants qui venaient y réaliser une partie de leur scolarité y validaient dans le même temps le diplôme de leur établissement d'origine (Eurecom ne délivrant pas de diplôme en propre).

Près de 25 ans plus tard, après le retrait de l'EPFL, Eurecom se porte toujours aussi bien, accueillant plus de 300 étudiants en permanence et délivrant, aujourd'hui, des diplômes d'ingénieur de spécialisation. Il a emménagé en 2014 sur le campus STIC de Sophia Antipolis. Devenue une plateforme totalement européenne, les membres académiques en sont Telecom ParisTech, l'Institut MinesTélécom (actionnaire majoritaire), Aalto University (Finlande), le Politecnico di Torino (Italie), la Technische Universität München (Allemagne), la Norwegian University of Science and Technology (Norvège), Chalmers University (Suède) et l'Université technique de Prague (République tchèque) ; les membres industriels du GIE sont : Orange, ST Microelectronics, BMW, Symantec, Monaco Telecom, SAP et IABG.

Eurocom accueille chaque année plus de 300 étudiants représentant plus de 30 nationalités différentes majoritairement européennes (66 %), mais également issues d'autres continents, les Français y restent minoritaires (30 %). Les cours y sont toujours délivrés exclusivement en anglais, et les étudiants (qui y séjournent entre 6 mois et 2 ans) y « décrochent » soit le diplôme de leur établissement d'origine (pour la majorité d'entre eux) soit un diplôme d'ingénieur Eurecom ou de master de l'Institut MinesTélécom.

Les étudiants qui y sont formés sont probablement parmi les plus européens des étudiants de tous les établissements d'enseignement supérieur implantés en France. C'est là un magnifique succès de la construction européenne de l'enseignement supérieur, qui a formé plus de 2 000 diplômés européens convaincus. <http://www.eurecom.fr/>

hérence paneuropéenne de l'enseignement supérieur ont manifestement été atteints, même si la cohérence est, dans les faits, loin d'être générale. J'ai ainsi évoqué les nombreuses subtilités et accroc au référentiel de la part du système français, mais des libertés ont également été prises par rapport au référentiel dans la plupart des autres pays d'Europe.



La plus grande vertu de ce processus a sans aucun doute été d'avoir contribué à l'affirmation de l'existence européenne en particulier vis-à-vis de l'extérieur de l'Europe.

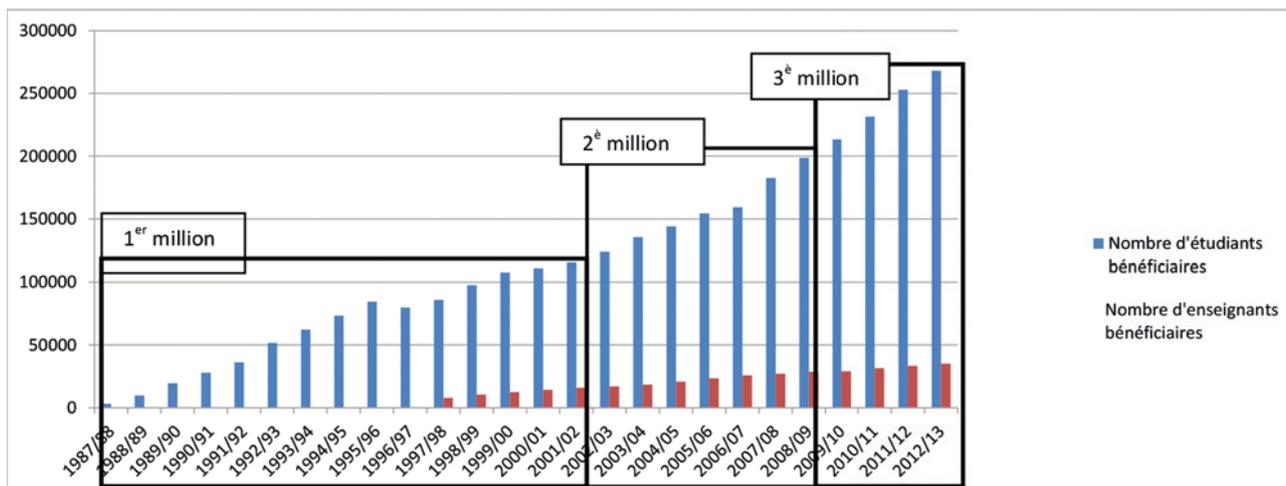
L'atteinte du 2^{ème} objectif (l'organisation de formations de premier cycle destinées au marché du travail) est beaucoup moins certaine, en tous cas en ce qui concerne la France, si l'on en juge par la persistance de ce que l'on peut bien considérer comme l'une des faiblesses majeures du système français d'enseignement supérieur, à savoir l'insuffisance de la professionnalisation des licences.

Mais pouvait-on attendre du processus de Bologne qu'il traite ce mal bien français de l'absence de véritable orientation, voire de sélection (sauf exceptions) à l'entrée en licence, en considération aussi bien des aptitudes et des aspirations des candidats que des débouchés effectifs ? Et, chaque année, l'on peut constater à quel point cette question est socialement sensible. Au point que ni la gauche ni même la droite n'ont souhaité traiter cette question, malgré les nombreuses réformes de l'enseignement supérieur français (dont les deux plus récentes et marquantes ont été la loi Pécresse de 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités et la loi Fioraso de 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche).

Seul le maintien des formations professionnalisantes à Bac+2 (DUT et BTS) et le développement de formations de « bachelors », par les écoles de management tout d'abord, et plus récemment par certaines écoles d'ingénieurs ont permis de maintenir et même de développer les formations de 1^{er} cycle à forte dimension professionnalisante. Les licences professionnelles créées dans les universités n'ont de leur côté pas eu le succès escompté.

À ce stade de notre exposé, nous ne pouvons qu'appeler de nos vœux la mise en place par le MENESR d'un système de reconnaissance des bachelors (des grandes écoles) valant grade de licence, plutôt que de continuer à protéger une forme de « monopole » des universités sur la délivrance de ce grade. Cela pourrait se faire en encourageant les unes à travailler avec les autres.

Je passe rapidement sur l'atteinte du 3^{ème} objectif (le système des crédits transférables), qui est largement « technique » et qui a été effectivement atteint, ce qui facilite la mobilité dans l'espace intra-européen, pour évoquer le 4^{ème} objectif qui portait sur l'accroissement de la mobilité étudiante et enseignante. De ma « petite » fenêtre de directeur de « grande » école d'ingénieurs, je dirais que



Les flux Erasmus.

le processus de Bologne n'a strictement rien apporté à la mobilité des enseignants et/ou des chercheurs (on se demande d'ailleurs bien comment il aurait pu le faire ?) et presque rien à la mobilité des étudiants (contrairement au programme Erasmus).

Au contraire, du fait qu'il a amené chaque pays à faire évoluer, parfois substantiellement, son système local d'enseignement, le processus de Bologne a même parfois eu pour conséquence de faire régresser les mobilités entre certains types d'établissement pendant plusieurs années (et, dans certains pays, nous n'en sommes pas revenus aux niveaux antérieurs). Ce fut le cas des mobilités entre les grandes écoles d'ingénieurs françaises et leurs homologues espagnoles ou allemandes, où la mise en œuvre du processus de Bologne a conduit à une restructuration des formations masters/ingénieurs qui a eu pour conséquence de rendre juridiquement et techniquement caducs tous les accords de mobilité préexistants. Il se dit même que l'Espagne n'est toujours pas complètement sortie de la refonte de sa formation supérieure, suite à la directive « LMD ».

Les programmes Erasmus et Erasmus+

Autant, par conséquent, on ne peut que dresser un bilan mitigé du processus de Bologne, en tous cas dans l'atteinte de certains de ses objectifs affichés, autant l'on peut reconnaître que le programme Erasmus (et désormais le programme Erasmus +, qui lui a succédé en 2014) est un véritable succès dans le développement de la mobilité étudiante au niveau européen.

En effet, depuis sa création (en 1987, soit plus de 10 ans avant la déclaration de Bologne !) et avec aujourd'hui un budget annuel d'environ un milliard d'euros pour les 28 États de l'Union (mais aussi pour 6 autres pays européens non membres de l'UE), ce programme, bientôt trentenaire, a permis à 3,3 millions d'étudiants européens d'aller étudier à l'étranger, avec un nombre annuel d'étudiants en croissance constante, puisque, s'il aura fallu 14 ans pour atteindre le premier million, puis 7 ans pour atteindre le

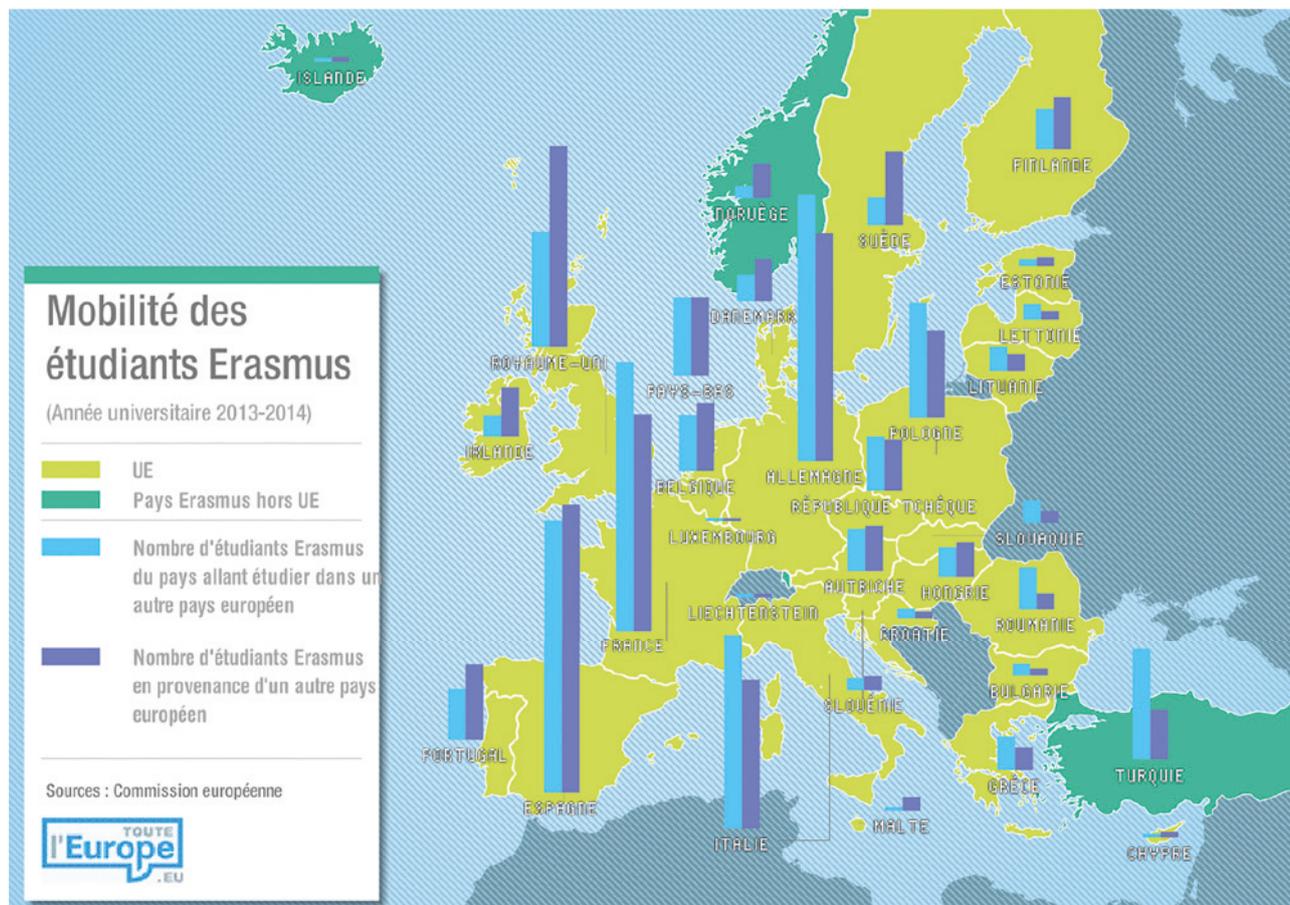
deuxième, il n'en aura fallu que 4 pour envoyer le troisième million d'étudiants européens dans un autre pays d'Europe (voir la Figure ci-dessus) et puisque désormais ce sont près de 300 000 étudiants européens⁽⁴⁾ qui, chaque année, réalisent une mobilité européenne d'une durée allant de quelques mois à une année entière.

Cette croissance continue des flux se constate également en France, puisque la dernière enquête « Mobilité internationale » de la Conférence des grandes écoles portant sur l'année 2013/2014 montre que les étudiants des grandes écoles françaises n'ont jamais été aussi nombreux à partir dans un autre pays européen (leur nombre s'élevait à 29 000, en croissance de 45 % par rapport au nombre enregistré deux ans auparavant) et que symétriquement les étudiants étrangers européens n'ont jamais été aussi nombreux à venir en France pour étudier dans nos grandes écoles (ils étaient 14 000, en croissance de 15 % par rapport au nombre enregistré deux ans auparavant). Cela signifie que chaque année 10 % des élèves ingénieurs ou managers font une mobilité intra-européenne. En extrapolant ces données sur la durée d'une scolarité en grande école (de 3 à 5 ans), on peut considérer qu'un tiers des diplômés sortant chaque année des grandes écoles justifient d'une expérience de la mobilité intra-européenne⁽⁵⁾.

Le coût de ce programme, 1 G€/an désormais, représente aujourd'hui moins de 1 % du budget européen et permet de distribuer des bourses d'environ 275 €/mois à chaque étudiant bénéficiaire du programme (dans certains pays, ces bourses sont parfois abondées de financements nationaux).

(4) <http://www.touteurope.eu/actualite/la-mobilite-des-etudiants-erasmus.html>

(5) Mentionnons au passage que, si l'on considère que les grandes écoles françaises représentent 10 % des effectifs de l'enseignement supérieur français (250 000 étudiants pour 2,5 millions au total), la surreprésentation des grandes écoles dans les flux Erasmus sortants, avec près de 30 % des flux, traduit bien l'importance que revêt la mobilité intra-européenne pour cette catégorie d'établissements.



Les flux Erasmus entrants/sortants par pays en 2013/2014.

Lorsque la Sofres a interrogé, en 2014, un panel de Français de 16 à 65 ans sur Erasmus ⁽⁶⁾, ce programme européen a été cité spontanément comme la troisième réalisation la plus connue de l'Europe (après l'Euro et la Politique agricole commune, elle est quasi à égalité avec cette dernière). Et lorsqu'elle interroge ceux d'entre eux qui ont bénéficié de ce programme en leur demandant s'ils recommanderaient à leurs amis ou à leurs connaissances d'y participer, 90 % des sondés répondaient « oui, tout à fait » et 10 % « oui, plutôt ». Un véritable plébiscite !

Les seuls détracteurs d'Erasmus sont ceux qui pointent du doigt la faiblesse relative du nombre de ses bénéficiaires, et c'est effectivement sans doute sa seule faiblesse. On peut noter toutefois que le budget d'Erasmus n'a fait que croître au fil des années en tendance, même si le programme vit des mini-crisés régulières, au rythme des difficultés des États à boucler le budget européen ou lorsqu'un ou plusieurs États menacent de leur retrait pour faire levier sur des décisions plus générales de l'Union européenne.

Pour conclure, la parole est donnée aux étudiants Erasmus de Télécom ParisTech

En notre époque où les fondements mêmes de l'Europe sont sérieusement remis en cause (que ce soit sous le coup du Brexit, de la menace de celle du Grexit, de la

fermeture des frontières externes ou, pire encore, des frontières intra-espace Schengen, de la montée des nationalismes de tout poil dans de trop nombreux pays, de l'absence de position commune dans les plus grandes crises internationales (et la liste pourrait encore être allongée...)), il est heureux de constater que s'il est un domaine dans lequel l'Europe continue de se construire, c'est bien celui de l'enseignement supérieur.

D'ailleurs, j'ai récemment organisé à Telecom ParisTech une rencontre avec la douzaine d'étudiants européens qui fréquentent notre établissement (il y avait là des Grecs, des Italiens, des Espagnols, des Allemands et des Suédois) autour de ce que représentait l'Europe pour eux.

Bien sûr, au regard de la taille et de la composition de cet « échantillon », je ne prétends pas que leurs retours traduisent exactement la pensée majoritaire des jeunes Européens. Toutefois, ces retours étaient suffisamment convergents (malgré le clivage Nord/Sud que l'on observe par ailleurs parfois dans les sensibilités des peuples d'Europe) pour que je me permette de restituer ici leurs principales réponses et d'en faire la conclusion de cet article.

(6) <http://www.tns-sofres.com/sites/default/files/2014.04.09-erasmus.pdf>

Les semaines Athens de ParisTech

Créées en 1996, il y aura donc 20 ans cette année, les semaines ATHENS (*Advanced technology Higher Education Network/Socrates*) sont des parenthèses culturelles et scientifiques qui sont proposées deux fois par an aux élèves de seconde et de troisième années des écoles d'ingénieurs de ParisTech et d'autres universités européennes. ParisTech (pour 9 écoles sur les 10 que compte désormais le *consortium*) gère le réseau des établissements concernés, avec 14 universités technologiques d'Europe continentale, parmi les 2 ou 3 meilleures de chaque pays (par exemple : Delft University of Technology, Universidad Politecnica de Madrid, Politecnico di Milano, Technische Universität München, Norwegian University of Science and Technology ou Vienna University of Technology).

Chaque année, environ 4 000 étudiants participent à ces échanges et près de la moitié d'entre eux bénéficient de cours à l'étranger dans une institution du réseau. Ce programme comporte une semaine de cours et un programme d'activités culturelles organisées par l'institution d'accueil.

À la fin de chaque session, l'enseignement est validé par l'octroi de 1,5 à 3 crédits ECTS dans l'établissement d'origine. Depuis sa création, ce sont ainsi près de 50 000 étudiants qui ont été bénéficiaires de ce programme, qui attire chaque année toujours plus d'étudiants. C'est un bel exemple à la fois de réussite pour ParisTech et d'euphorisation de la formation !

Au-delà de la seule mobilité étudiante, la mise en place d'un réseau plus dense avec un noyau d'une demi-douzaine d'établissements européens (dont ParisTech) est aujourd'hui à l'étude sous l'impulsion de Mines ParisTech.



DR

Affiche du film *L'auberge espagnole* du réalisateur Cédric Klapisch, 2001.

Tout d'abord, tous se considéraient comme profondément pro-européens et se déclaraient l'être beaucoup plus que leurs parents. Ils avaient pleinement conscience du fait que la construction européenne avait amené la paix en Europe ; ils pensaient que, bien acceptée, la diversité des langues et des cultures intra-européennes était certes une source de complexité, mais qu'en contrepartie elle nous rendait plus tolérants.

Mais le plus frappant a été leur réponse unanime à la question de savoir quelle était la décision européenne qui avait le plus contribué à la création d'une *affectio societatis europeana*. Pour tous, la suppression des frontières et la capacité de circuler librement en Europe sont apparues comme les décisions les plus fortes, bien avant la création d'un marché unique ou même celle d'une monnaie unique (qui concernait pourtant 4 des 5 nationalités représentées).

Alors, malgré les réticences de notre génération qui n'a pas connu la Seconde guerre mondiale et pour qui l'Europe n'est donc pas apparue dans la deuxième moitié du XX^e siècle comme une évidence, contrairement à la vision des pères fondateurs, pour qui la paix en Europe passait par la réconciliation des peuples, ces évolutions de la mobilité étudiante et de l'état d'esprit des millions d'étudiants qui en ont bénéficié constituent un message d'espoir pour l'avenir de la construction européenne sur le long terme. En effet, à force de fréquenter les mêmes « auberges espagnoles », les mêmes « *biergarten* » ou les mêmes « baraques à frites », ces millions d'étudiants finiront bien par la faire, cette fameuse Europe !