

Rapport évolutif

Analyse des impacts de la mondialisation sur l'éducation au Québec

Rapport 6 – L'Espace européen de l'enseignement supérieur : enjeux et défis d'une construction hors du commun



Laboratoire d'étude
sur les politiques publiques
et la mondialisation

Sophie Morin, MA
Relations internationales

Juillet 2008

INTRODUCTION

L'Europe veut, indubitablement, s'ériger en véritable puissance mondiale et influencer sur les grands enjeux du monde, malgré les embûches sur son passage. La volonté de s'affirmer en tant qu'acteur de premier plan dans le secteur de l'enseignement supérieur témoigne de cette ambition avouée. Cette volonté vise surtout à prendre la mesure d'un contexte international dominé par les impacts de la mondialisation, et ce, dans tous les secteurs d'intervention des pouvoirs publics. Autant la Commission européenne que les États souhaitent relever les défis que pose la mondialisation, notamment l'économie du savoir et des connaissances. Et profiter des possibilités qu'entraîne ce phénomène, comme le développement accru des activités internationales des établissements supérieurs qui les propulsent dans l'arène mondiale.

La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) entraîne des bouleversements importants dans les différents systèmes d'enseignement supérieur du continent. De grandes réformes s'effectuent actuellement à l'intérieur des États qui souscrivent à cette idée d'un espace commun qui apporterait un nouveau souffle à l'enseignement et à la recherche. La dimension externe de la construction européenne permet d'observer que l'EEES influence l'environnement mondial de l'enseignement supérieur, ainsi que les régions et les pays tiers. Ailleurs le « régionalisme éducationnel » se développe timidement et est moins structuré; en Europe, la mise en commun des systèmes éducatifs supérieurs s'effectue à grande vitesse.

L'EEES est une configuration de structures communes des États membres qui conserve l'esprit de la diversité. Au départ, l'idée maîtresse était de mettre en place

un processus avancé d'harmonisation des différents systèmes nationaux d'enseignement supérieur, processus proposé par la Commission européenne et soutenu par le Conseil de l'Europe. Devant la froideur de certains États à une harmonisation qui risquait de menacer leur prérogative dans le domaine des études supérieures, un consensus s'est dégagé autour de deux concepts plus rassembleurs : la compatibilité et la comparabilité.

Comment doit-on percevoir l'EEES ? S'agit-il d'un bloc régional dont devraient se méfier autant les pays de l'Europe que les pays tiers, ou, au contraire, devraient-ils prendre part à cette construction et en tirer le maximum ?

Ce rapport consiste à présenter les caractéristiques de l'EEES et son impact sur la communauté internationale et certains pays tiers. Dans la première partie, il sera question des origines de l'EEES et de sa structure, plus particulièrement du Processus de Bologne et du Traité de Lisbonne, deux instruments au cœur de l'Europe de la connaissance. Dans la seconde partie, nous traiterons du positionnement des régions et des pays tiers à l'égard de l'EEES.

1. ORIGINES, OBJECTIFS ET STRUCTURE DE L'EEES

1.1. Un instrument fondateur et déterminant

L'analyse des grandes étapes de l'EEES permet de dégager des éléments importants de la logique actuelle et surtout de suivre le cheminement des universités maintenant très orientées vers l'économie et la mondialisation. C'est en mai 1998 que les ministres de l'enseignement de France, d'Allemagne, d'Italie et du Royaume-Uni ont signé la Déclaration de la Sorbonne. Marquant le 800^e anniversaire

de l'Université du même nom, l'objectif de cette première stratégie consistait « à harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur », donc à créer l'EEES. Pour les signataires, il s'agissait de « consolider la place de l'Europe dans le monde ». Les ambitions de l'époque étaient vastes et elles pouvaient menacer directement la souveraineté des États membres dans le domaine de l'éducation. C'est pourquoi cette mention fut enlevée lors de l'adoption de la Déclaration de Bologne de 1999. Les universités et certains dirigeants, comme Claude Allègre, alors ministre français de l'éducation, s'étaient farouchement opposés à toute forme de contrôle venant de l'extérieur.

Après Bologne, plusieurs sommets se sont succédés afin de renforcer les engagements contractés. Au Sommet de Prague, en 2001, marqué par l'adhésion de nouveaux pays, comme la Turquie, les États signataires ont introduit des éléments importants afin d'accélérer le développement de l'EEES. Auparavant exclus des négociations, les étudiants ont été finalement intégrés aux discussions et la dimension sociale du Processus en a été renforcée. Il en est de même de la reconnaissance de l'éducation supérieure comme un bien public (LePoivre, 2007).

Le Sommet de Berlin, en septembre 2003, a précisé les concepts et procédures et établi un calendrier, notamment en ce qui concerne l'inclusion du troisième cycle dans les discussions. Ce sommet a permis aux États de mieux comprendre les principes et la structure de la Déclaration de Bologne. Plus qu'une simple réappropriation des buts et des objectifs, les États ont accepté d'aller plus loin afin « (...) d'harmoniser les épreuves menant au doctorat au nom de la construction d'une Europe de la recherche. Les ministres acceptent ainsi que le signe ultime de distinction académique échappe à l'autorité nationale, que son accès soit

régi par des procédures d'où le politique est explicitement exclu » (Charlier et Croché, 2003). Un pas est ainsi fait vers l'acceptation d'une structure supranationale en enseignement supérieur.

Lors de la rencontre de Bergen, en 2005, les participants ont invoqué la nécessité d'améliorer l'interaction entre l'EEES et les autres régions du monde. Ils signalaient ainsi l'importance de développer la dimension externe de l'enseignement supérieur, qui favorise l'internationalisation de l'éducation sous toutes ses formes. Le dernier Sommet de Londres, en 2007, a vu le nombre d'États participants passer à 46 (Conseil de l'Europe, 2008). Les conclusions de ce Sommet ont été principalement l'adoption d'une stratégie pour intégrer davantage le Processus de Bologne dans le contexte mondial, adopter une structure commune pour la reconnaissance des qualifications acquises et enfin, miser sur l'assurance qualité de la formation et de l'enseignement, objectif prioritaire de l'Europe.

Éléments constitutifs du Processus de Bologne

Le Processus de Bologne est une initiative qui ne possède pas d'assise juridique. Il préconise une réforme du système européen de l'enseignement supérieur visant à créer l'EEES, et ce, aux niveaux national, international et institutionnel. D'ici 2010, les États participants devraient disposer des structures nécessaires afin de faciliter la mobilité des personnes entre les pays, augmenter l'attractivité de l'enseignement supérieur et permettre à l'Europe de développer une base solide en terme de connaissances et de savoir. Le Processus ne tend pas à gommer la grande diversité des systèmes éducatifs en Europe, mais il vise plutôt à établir des ponts, grâce à la mobilité des personnes.

Le noyau dur de cette initiative paneuropéenne consiste en la réalisation de plusieurs objectifs. Il s'agit d'abord de la mise en place d'un système de diplômes d'études étagé sur trois cycles, emprunté au système nord-américain : baccalauréat, maîtrise, doctorat. Cet objectif suggère l'adoption d'instruments structurants (Lepoivre, 2007), notamment le système européen de transfert et d'accumulation des crédits (ECTS) et la reconnaissance mutuelle des qualifications, qui contribuent à resserrer l'EEES et surtout à favoriser la mobilité des personnes. Ce système vise également une meilleure coopération européenne dans le domaine de l'évaluation de la qualité et cherche à promouvoir la dimension continentale de l'enseignement supérieur¹.

Le Processus de Bologne se veut un « lieu » commun des systèmes éducatifs européens où les personnes circulent librement et profitent de la diversité de l'enseignement qu'offre le continent. Sans évacuer ces éléments constitutifs, les dirigeants européens ont, depuis, façonné et modelé l'idée de départ, fondé sur le respect de la diversité dans l'homogénéité. L'évolution de ces considérations et la complexité avec laquelle se développe l'EEES mettent en lumière quelques ambiguïtés (LePoivre, 2007) que les membres devront tôt ou tard lever, pour ne pas rater la cible et voir disparaître certaines valeurs constitutives des universités auxquelles ils semblent tenir.

L'accent est mis sur la concurrence et la compétitivité. Comment harmoniser ces deux éléments avec l'aspect coopératif que, justement, défend l'initiative de Bologne ? Comment attirer l'élite et assurer une véritable accessibilité démocratique dans ces mêmes établissements ? Comment les instigateurs d'une mise en commun des systèmes éducatifs ont-ils envisagé la diversité linguistique, pourtant bien

présente en Europe ? Il faut constater que l'équilibre entre, d'un côté, le respect des différences et, de l'autre, la tendance à privilégier un modèle unique, est plutôt difficile à atteindre, parfaite illustration de la complexité du projet européen. Plusieurs éléments et facteurs externes perturbent cet équilibre et il semble que la stratégie de Lisbonne y participe de manière importante.

1.2. Un outil qui vient remodeler un espace en construction

La Stratégie de Lisbonne a été formulée par les chefs d'État et de gouvernement de l'Union européenne, en mars 2000, d'où découle le Traité signé en décembre 2007. Le Traité est un instrument très complexe qui comprend un grand nombre de thèmes. Le pilier économique est au cœur de cet instrument. Il s'agit de préparer l'Europe à la réussite d'une économie compétitive et dynamique par le savoir et la transmission des connaissances. Les universités en constituent l'épine dorsale.

La Commission européenne s'appuie sur le fait que, dans les prochaines années, le visage économique de l'Europe va fondamentalement changer. La base manufacturière va connaître une décroissance, pendant que les services et l'économie du savoir seront en plein développement. C'est pourquoi la Stratégie de Lisbonne cherche à structurer l'Espace européen de la recherche et l'enseignement. Une telle transformation nécessite des institutions capables de répondre à ce nouveau contexte. L'Europe doit renforcer l'éducation, la recherche et l'innovation (Commission des communautés européennes, 2005) en surmontant un certain nombre de défis. Un effort devrait être consenti afin que les Européens accèdent en plus grand nombre aux études supérieures. Actuellement, à peine 21% d'entre eux possèdent un

diplôme supérieur, comparativement à 43% au Canada (Commission des communautés européennes, 2005). Il faut également accroître la recherche dans les établissements, dont les résultats sont plutôt décevants, si l'on compare encore une fois avec le Canada, les États-Unis et certaines universités en Asie. Même si le nombre de doctorants n'y est pas aussi élevé qu'en Europe, la recherche y est, par contre, beaucoup plus active.

Les signataires de la Stratégie de Lisbonne ne souhaitent pas seulement la participation active des universités. Ils proposent de s'attaquer aux obstacles, qui, selon eux, empêchent les universités de jouer pleinement leur rôle et surtout, de répondre aux obligations imposées par les nouveaux mandats de la Stratégie. On y déplore que les universités européennes offrent, dans plusieurs cas, les mêmes programmes et utilisent les mêmes méthodes d'enseignement. La faible compétitivité des universités s'explique également par la diversité des langues et l'éloignement de l'industrie, deux réalités auxquelles aimerait s'attaquer la Commission (Commission européenne, 2005). L'isolement serait également un point faible des systèmes d'enseignement supérieur. Souvent, ces institutions sont, à l'heure actuelle, trop fragmentées, de petite taille et soumises à une réglementation excessive et souvent inutile, juge la Commission.

Enfin, un obstacle que les universités et les États devront surmonter est le sous-financement. Autant dans le domaine de la recherche que de l'enseignement, les universités voient leur budget fondre dramatiquement. La Stratégie réclame une participation plus forte de l'industrie dans ces domaines. Elle n'hésite pas à souligner la force des États-Unis en ce qui a trait à la collaboration entre les universités et le secteur privé. À l'égard de l'économie, le but avoué consiste à atteindre l'excellence

dans l'enseignement, tout en assurant à l'Europe une main-d'œuvre qualifiée et adaptée aux nouvelles conditions d'emploi et au développement technologique.

Les objectifs économiques exercent une pression énorme sur des établissements qui, initialement, n'avaient pas un rôle économique aussi important. Il faut tout mettre en œuvre au sein des établissements pour répondre aux objectifs de Lisbonne, en plus de ceux énoncés dans le Processus de Bologne. Une tâche colossale pour des institutions de plus en plus tributaires des décisions et des plans stratégiques adoptés par la Commission européenne, au Conseil de l'Europe et plus largement à l'UNESCO et à l'OCDE² (Croché, 2006).

1.3. Quelle gouvernance pour l'éducation supérieure en Europe ?

Ce qui retient l'attention dans la gouvernance de l'EEES, c'est l'implication de la Commission européenne et son rôle qui se substitue parfois à celui des États. La prise en charge de l'éducation supérieure par la Commission européenne est importante. L'amalgame entre les principes du Processus de Bologne et les objectifs du Traité de Lisbonne, que la Commission semble pratiquer, contribue à complexifier non seulement le rôle des établissements supérieurs, mais également leur développement.

L'intérêt de la Commission européenne pour l'harmonisation des systèmes éducatifs remonte à 1963. À cette époque, le contexte international était fort différent. Les objectifs consistaient davantage à lier les établissements entre eux, dans une perspective très régionale qui suivait la logique politique et communautaire de la construction européenne. Dans les années 1970, certaines résolutions adoptées par les pays membres de la Communauté économique européenne préconisaient, en

plus de l'harmonisation, une intensification des relations interinstitutionnelles, une plus grande reconnaissance des diplômes, ainsi qu'une mobilité accrue (Charlier et Croché, 2003). Le vrai signal de la transformation, devenue inévitable, de l'éducation supérieure intervient lorsqu'en 1987, les membres de l'Union européenne et la Commission, par l'Acte unique, ont inséré le mot université dans le Traité de Rome (Charlier et Croché, 2003). Suite à cette modification, divers programmes ont été mis en place afin de valoriser et de développer le secteur des études supérieures, notamment Erasmus, Lingua et Socrate.

Par la suite, la Commission s'est invitée aux premières discussions relatives à la mise en place du Processus de Bologne. Lors des rencontres ministérielles, la Commission est devenue un acteur important et elle a démontré, malgré la réticence de certains États, que son rôle était essentiel, entre autres, au rayonnement des établissements à l'étranger et grâce à sa contribution financière dans certaines activités. Une poignée de « groupes de pilotages », où figurent des représentants de la commission et des experts, dirigent véritablement les décisions et les discussions entourant le Processus de Bologne, et en conséquence, une grande partie de l'EEES (Croché, 2006). Leur nombre restreint permet d'adopter plus facilement des directives à l'intention des établissements et des États concernés. Malgré leur grande expérience et leur pragmatisme, leur itinéraire semble les éloigner des dirigeants et des élus. Quant aux ministres responsables de l'éducation, ils ne participent pas à l'ensemble des rencontres.

Les États qui souscrivent à l'initiative de Bologne doivent agir de façon décisive pour réformer leurs institutions. Le Royaume-Uni semble bien armé pour intégrer le Processus. L'anglais est la langue privilégiée des activités d'internationalisation paneuropéennes et

ce pays est deuxième au monde en ce qui concerne l'accueil d'étudiants étrangers. En France, les réformes sont importantes. Elles visent à donner une autonomie complète aux institutions d'enseignement supérieur et à revoir le financement et les politiques de recherche et d'accessibilité aux études. Malgré des changements importants dans le paysage français, le secteur de l'enseignement supérieur est dominé par cette idée de l'Europe de l'enseignement et de la recherche (Malan, 2004).

Cependant, des voix discordantes, particulièrement au sein des établissements français, présentent l'initiative de Bologne comme un ensemble de mesures coercitives. L'accueil des réformes suggérées par la Commission et les gouvernements est plutôt froid en France, mais également en Allemagne où l'on voit des réticences au changement que provoque l'EEES (Serbanescu-Lestrade, 2007). Dans ce pays, il sera intéressant de suivre les impacts du Processus de Bologne sur le financement des universités et le niveau des frais de scolarité. Il y a quelques années, la Cour constitutionnelle a invalidé la Loi-cadre fédérale sur les universités qui interdit les frais d'inscription. De plus, la même Cour a transféré aux Länder la totalité de la responsabilité d'introduire des frais de scolarité³.

La structure de l'EEES et les principes de Bologne ont été plutôt bien accueillis en Flandre, qui collabore étroitement avec les Pays-Bas à ce sujet. Il y subsiste pourtant de grandes réticences, surtout chez les altermondialistes pour qui les ententes de Bologne relèvent d'un esprit entrepreneurial et l'introduction de l'anglais comme *lingua franca* dans l'enseignement supérieur représente une menace à la langue nationale. (Dittrich, Frederiks, Luwel, 2004). Cette dernière préoccupation existe également au Portugal (Kerklann, Moreira, Boersma, 2008).

Si l'on regarde vers l'est, le cas de la Russie est très instructif quant à la portée de l'EEES et à son rôle rassembleur. Partenaire de l'initiative de Bologne, la Russie démontre l'importance qu'elle accorde au développement de son système d'enseignement et le désir de partager avec l'Europe de l'Ouest certaines valeurs et principes (Kastouéva-Jean, 2007). Malgré des difficultés inhérentes au système russe, il est vraisemblable que le pays sera très actif dans le dossier de la coopération interinstitutionnelle, ainsi que dans l'application des principes prévus par l'initiative de Bologne. Pour la Russie, c'est l'occasion de réformer et de dynamiser son secteur d'enseignement en désuétude.

Loin des inquiétudes ressenties lors de la rencontre à la Sorbonne, en 1998, les États se sont adaptés à une structure supranationale qui se caractérise maintenant par un système d'enseignement supérieur à « gouvernance hybride ». Les États défendent farouchement leur souveraineté en matière d'éducation supérieure, en y allant de réformes et de remises en question profondes de leur système actuel. Lorsque la réalité européenne les rattrape et qu'ils considèrent l'avenir des universités comme un problème, ils n'hésitent pas à frapper à la porte de la Commission.

2. L'EEES DANS LE MONDE : PERCEPTION ET ENJEUX

2.1. Le paysage international de l'enseignement supérieur selon l'EEES

L'évolution de l'EEES progresse en Europe et la majorité des pays qui y participent souscrivent à l'application des principes de Bologne et au développement interne d'un espace commun de l'enseignement supérieur. La rencontre de Bergen, en 2005, a mis de l'avant l'importance pour l'Europe de s'ouvrir au reste du monde et d'échapper

l'isolement. Dès lors, les participants de cette rencontre ont confié au Groupe de suivi de Bologne (BFUG), formé de hauts fonctionnaires, le mandat de mettre en place une stratégie sur la dimension de cet accord. Des représentants de 11 États et des délégués issus d'organisations européennes ont ainsi réfléchi à la place de Bologne dans le monde, au rayonnement de l'EEES et aux possibilités de coopération avec les régions et pays tiers (Johansson, 2007). Ce mandat va déboucher à Londres, en 2007, sur la stratégie de « l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans un contexte mondial »⁴. Ce document réitère l'importance de la liberté institutionnelle et de l'autonomie des universités. Il met l'accent sur les valeurs fondatrices des universités et sur ce qu'elles représentent pour la démocratie et les droits de l'homme⁵.

La vigueur avec laquelle se développe l'EEES laisse à penser que cette région pourrait jouer un rôle très influent dans la mise en œuvre des politiques publiques au sein de pays tiers et dans l'évolution de l'enseignement supérieur à travers le monde. Si le système nord-américain demeure une référence universelle, même pour l'EEES, l'Europe risque de bouleverser à son tour les systèmes éducatifs. L'ensemble de ces systèmes tend vers une internationalisation et favorise la mobilité des personnes et des programmes. Il faudra uniformiser davantage la formation et miser sur la reconnaissance des acquis et des diplômes. De plus, l'importance qu'accorde l'Europe à l'assurance qualité dans l'enseignement pourrait avoir des impacts significatifs sur les relations dans le domaine de l'enseignement supérieur qu'elle entretient avec ses pays membres, mais également avec les régions et les pays tiers⁶.

Plus les établissements seront intégrés à des structures supranationales et éventuellement internationales, plus ils devront utiliser les mêmes références. Le pont créé entre l'université et le monde sera sans contredit bénéfique aux étudiants. L'ouverture au monde est certainement profitable pour développer l'expertise et favoriser l'innovation. De plus grandes possibilités, de nouveaux programmes de formation s'offrent aux étudiants. Dans le domaine de l'enseignement transnational, on relève des effets négatifs, comme la création d'institutions, dont la réputation est douteuse, la difficulté à reconnaître les acquis et une plus grande compétition entre les établissements qui n'est pas toujours équilibrée. Ces défis s'inscrivent sans contre dit dans la gouvernance mondiale de l'enseignement supérieur.

La présence de l'EEES dans l'environnement mondial de l'enseignement supérieur va vraisemblablement exacerber la concurrence entre les établissements. C'est le grand paradoxe qui caractérise actuellement le marché mondial de l'éducation supérieure. Le Processus de Bologne a permis aux États européens de mieux collaborer entre eux et avec d'autres pays hors de l'Europe. Depuis, le Traité de Lisbonne a favorisé une plus grande compétition. Selon Croché (2006), quand les institutions sont fortes, elles entrent en concurrence entre elles sur la scène régionale et internationale; en contrepartie, pour affronter certains défis, elles coopèrent volontiers. Cette constatation peut très bien s'observer dans l'ensemble des systèmes éducatifs supérieurs ailleurs qu'en Europe. Force est de constater que ce paradoxe est des plus révélateurs quant à la situation actuelle des établissements supérieurs et surtout des enjeux complexes qui devront être inévitablement relevés sur la scène internationale. En laissant un rôle prépondérant à la Commission européenne, les États de l'Union se sont assurés de pouvoir collaborer entre eux, mais

également de mieux se concurrencer dans un marché mondial en pleine expansion.

2.2. Quelles réactions face au Processus de Bologne ?

La construction de l'EEES intéresse de plus en plus les pays tiers. Ces derniers réalisent que les objectifs de Lisbonne et la structure éducative prévue dans le Processus de Bologne auront des conséquences majeures, non seulement chez les pays membres et limitrophes, mais également à l'échelle mondiale. L'initiative européenne interpelle les autres régions du monde, comme l'Amérique latine, qui a lancé, en 2000, un projet de construction de l'enseignement, de pair avec l'Europe. *La Union Europea, América Latina y el Caribe (UEALC)* a pour objectif de promouvoir le partage des connaissances et la mobilité des personnes (Bernatchez, 2005, Beneitone, 2007). De plus, la région a mis au point, en 2004, le projet *Tuning Latin America*, qui englobe 19 pays et qui vise à échanger de l'information, améliorer la collaboration entre les établissements et la qualité de la formation. Le but de ce projet, qui reflète le dessein européen, est de démontrer qu'il peut y avoir compatibilité des systèmes sud-américains avec ceux de l'Europe, mais qu'en plus ils peuvent être compétitifs (Beneitone, 2007).

Du côté de l'Asie-Pacifique, les États ont mis sur pied le programme *University Mobility in Asia and the Pacific (UMAP)* qui s'inspire du programme européen ERASMUS dans le domaine de la mobilité des personnes (Bernatchez 2005 AUCC, 2000). D'autres pays, notamment l'Australie et l'Afrique du Sud, ont développé le programme d'échange *University Mobility in the Indian Ocean Region (UMIOR)*.

Il existe actuellement une remise en question des systèmes d'enseignement en Afrique et la mondialisation et l'internationalisation

n'y sont certainement pas étrangères (Sall, 2007, Sall et Ndjaye, 2007). Le Conseil Africain et Malgache pour l'enseignement supérieur (CAMES) s'est rapidement saisi du dossier de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de l'intégration de leurs universités dans le nouvel environnement mondial. Enfin, les pays africains tentent également de mettre sur pied une zone d'échange continentale, grâce au Nouveau Partenariat sur le Développement de l'Afrique (NEPAD) (Bernatchez, 2005).

En Amérique du Nord, les universités semblent intéressées par le projet européen, mais il n'y a pas encore de stratégie commune et affirmée en terme de coopération régionale (Bernatchez, 2005). Pendant que l'Amérique latine et l'Asie-Pacifique développent respectivement une vraie structure afin de répondre aux impacts de l'initiative de Bologne, l'Amérique du Nord demeure assez individualiste et semble avoir d'autres priorités.

L'Australie est l'un des premiers pays à s'être intéressés aux impacts du Processus de Bologne sur son territoire, plus particulièrement depuis 2005. L'Australie considère disposer des atouts nécessaires pour s'inscrire dans le Processus de Bologne. Lorsque nous analysons la situation actuelle de l'enseignement supérieur australien, on constate que la priorité est généralement accordée à l'internationalisation de l'éducation et à ses composantes, notamment la mobilité, la reconnaissance des diplômes, la compétitivité et la collaboration entre les établissements. L'Australie mise évidemment sur sa situation géographique pour attirer les étudiants et chercheurs de l'Asie.

Ainsi, le désir de s'aligner sur l'initiative de Bologne explique, par exemple, la

transformation de l'Université de Melbourne. L'objectif est d'introduire de nouvelles réformes par l'entremise du « Modèle de Melbourne »⁷ en 2008, qui serviront par la suite à l'ensemble des autres établissements. Ces réformes cherchent à prendre la mesure des transformations actuelles dans l'enseignement supérieur afin d'être en mesure de répondre adéquatement aux défis que pose l'environnement régional et mondial. Le but avoué est d'être compatible avec les systèmes européens, asiatiques et nord américains (Cooper, 2007).

Ce modèle d'enseignement, assez compatible avec l'esprit du Processus de Bologne, permet d'imaginer que l'Australie puisse être, dans un avenir rapproché, un partenaire de premier plan en Asie-Pacifique. De plus, l'Europe de la connaissance et le rôle économique qu'attribue le Traité de Lisbonne à l'enseignement supérieur ne sont sûrement pas des objectifs qui vont déplaire à un pays qui, depuis plusieurs décennies, préconise de pareils objectifs pour l'avenir de ses universités.

Contrairement à l'Australie, les États-Unis ont longtemps négligé la construction de l'espace européen de l'enseignement et l'impact du Processus de Bologne. Peut-être la domination des universités américaines, en terme d'accueil d'étudiants étrangers et de programmes d'enseignements dispensés dans d'autres pays, a-t-elle longtemps fait ombre au dossier européen. Quoiqu'il en soit, l'agressivité avec laquelle les pays de l'Europe réforment leurs systèmes éducatifs ne peut laisser longtemps indifférent les États-Unis (Adelman, 2008).

La prise en compte du processus de Bologne vise principalement les éventuels impacts sur la compétitivité des universités américaines à l'échelle internationale et sur l'accueil d'étudiants étrangers (Adelman, 2008). Pour nombre d'acteurs dans le domaine

de l'enseignement supérieur américain, l'initiative de Bologne est une réponse au nouvel environnement international (Ward, 2007); de là, cette prise en compte des efforts européens pour harmoniser les systèmes d'enseignement. Le désir de se rapprocher de l'Europe pourrait également favoriser des changements institutionnels et la mise en place de politiques différentes, d'une université à l'autre (Ward, 2007). Pour les responsables américains, la gouvernance des établissements demeure un défi que doit relever l'Europe.

Aux États-Unis, contrairement en Europe, un bon nombre de services, de programmes et de départements d'enseignement supérieur sont administrés par des professionnels externes. Selon Ward (2007), la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur au plus grand nombre d'étudiants dans en Europe s'effectue au détriment de la recherche innovante. Cette option contribue, pour certains administrateurs d'universités américaines, à mettre un frein à la compétitivité des établissements. Aux États-Unis, la question ne se pose plus, étant donné qu'il y a eu, depuis plusieurs années, une totale séparation des missions et une différenciation des services (Ward, 2007). Dans ce dossier, s'élèvent encore des voix en Europe, notamment en Allemagne, pour réclamer qu'à travers les réformes et l'adoption de l'architecture prévue par Bologne, l'on préserve l'accès au plus grand nombre au nom de la démocratie.

Au Canada, il n'y a pas beaucoup d'informations disponibles concernant l'EEES et les répercussions possibles du Processus de Bologne. L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) rendait public récemment un document concernant l'EEES et le Processus de Bologne. Cette publication est importante, puisqu'elle est censée refléter la vision des collèges et des universités du Canada. Nous y apprenons que le Canada fut invité

à la conférence de Londres en 2007, et y a été représenté par la vice-présidente aux Affaires internationales, Mme Karen McBride, à titre d'experte étrangère (AUCC, 2008b). Ce fut l'occasion pour l'AUCC de souligner l'importance d'une collaboration soutenue entre l'Europe et les pays tiers. L'AUCC considère que l'internationalisation de l'éducation est une priorité pour l'ensemble des établissements du pays. Bâti des ponts avec d'autres régions du monde, comme l'Europe, semble également un élément important dans le développement international des institutions.

Les membres de l'AUCC s'entendent sur le fait que le Processus de Bologne et l'EEES posent des défis majeurs partout dans le monde, mais que ces derniers comportent des possibilités à saisir pour l'avenir de l'internationalisation de l'éducation supérieure. Entre autres, la mobilité des étudiants et la réforme des programmes devraient constituer les éléments les plus importants à prendre en compte au Canada. Le recrutement des étudiants, la reconnaissance et l'équivalence du baccalauréat européen et la mobilité étudiante sont, pour les membres de l'association, les principaux défis que doivent relever les systèmes d'enseignement supérieur du Canada. Pour y faire face, l'AUCC laissera aux universités canadiennes le soin d'établir leur propre stratégie, en restant fidèles au principe d'autonomie qui les caractérise. Devant cette position, il sera intéressant de suivre l'évolution de ce dossier majeur, plus particulièrement au Québec, où les activités internationales, bien qu'importantes, diffèrent d'un établissement à l'autre. L'engagement de l'AUCC qui consiste à suivre de près les orientations politiques de l'Europe, ainsi que l'évolution des programmes d'enseignement, pourrait inciter les universités et les collèges à revoir leur stratégie d'internationalisation.

L'Association canadienne se propose de rester à l'affût des actions des autres pays, notamment les États-Unis, la Chine et l'Australie. Elle souhaite également favoriser, chez les membres de l'association, une plus grande sensibilisation aux problématiques européennes et assurer un dialogue constant avec des partenaires européens. Selon l'association, il faut assurer aux établissements canadiens une place de choix dans l'environnement mondial de l'enseignement supérieur, aux côtés d'une Europe en pleine transformation. Un aspect de la déclaration attire tout de même notre attention. L'AUCC envisage, grâce à la réflexion suscitée par le Processus de Bologne, d'examiner le système de transfert de crédits et la mobilité étudiante entre les établissements des États fédérés au Canada (AUCC, 2008b). Ce serait l'occasion de revoir les points négatifs et surtout de faire ressortir les aspects positifs qui pourraient contribuer à renforcer les liens entre les États fédérés dans ce domaine.

Dans un autre registre, le Canada et l'Union européenne ont réitéré récemment leur engagement dans l'entente de collaboration entre les établissements d'enseignement. Cet accord, d'une durée de huit ans, entre l'Union européenne et le Canada vise la collaboration dans le domaine de l'enseignement supérieur, de la formation professionnelle et de la jeunesse. Relancée en octobre 2007, cette entente prévoit la mise sur pied de nouveaux projets de coopération dont le but est d'établir des programmes d'études communs et des plans de mobilité pour les étudiants et le personnel enseignant (RHDSC, 2007). Il sera important de suivre les impacts que pourraient avoir l'application sur cette entente des politiques liées au Processus de Bologne.

Il ne faudrait pas négliger la portée de l'actuelle négociation en vue d'une entente de partenariat économique entre le Canada

et l'Union européenne sur le secteur de l'enseignement supérieur. Le Québec est manifestement plus qu'intéressé par ce partenariat qui pourrait prévoir une plus grande mobilité des étudiants et des travailleurs. Le Canada ne semble pas pressé à tendre la main à l'Europe. Le Québec pourra difficilement faire cavalier seul, devant la tiédeur du Canada, mais aussi en raison de la froideur de l'Europe face à un État jugé trop près des considérations américaines (Deblock, 2008). La construction européenne est certes économique, mais aussi politique et sociale. Les acteurs européens savent très bien que ce n'est pas le cas en Amérique du Nord. Suggérer que le Canada se dote d'une politique européenne (Deblock, 2008) pourrait être l'occasion d'y inclure le volet de l'enseignement supérieur, et ce, en tenant compte de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Il pourrait en être de même pour le Québec.

Beaucoup de questions se bousculent face à un éventuel partenariat économique entre le Canada et l'Union européenne. Le secteur de l'enseignement supérieur, dans son ensemble, pourra-t-il réellement en bénéficier ? Quel en sera l'impact sur les programmes et les politiques d'enseignement ? Est-ce que la mobilité des étudiants et des chercheurs sera valorisée et accentuée ? L'entente provoquera-t-elle la fuite des cerveaux ?

Du côté du Québec, il y a peu d'information quant aux impacts éventuels de l'EEES et du Processus de Bologne. Pour l'instant, c'est indirectement à travers les politiques d'internationalisation de chaque établissement que nous pouvons constater la prise en compte d'un environnement mondial profondément transformé. Les universités du Québec ne disposent pas toutes d'une politique actualisée qui s'inscrit dans ce nouvel environnement mondial, porteur d'une éventuelle difficulté

à intégrer les changements en cours. Si l'on regarde du côté des Cégeps, les activités internationales sont devenues, notamment grâce à Cégep international, une priorité pour le rayonnement de ces établissements. La question de l'EEES est également à l'ordre du jour. Parce que la majorité des partenaires des Cégeps se concentrent en France, il est clair que, pour les membres de Cégep international, il faudra procéder à certains ajustements et à des adaptations quant à la formation et la reconnaissance des acquis (Cégep international, 2004).

L'entente en cours de négociation entre le Québec et la France concernant les qualifications professionnelles pourrait également entraîner des ajustements du côté des universités et des Cégeps. L'objectif principal est d'établir des critères communs pour favoriser la reconnaissance des qualifications, des diplômes et des compétences des travailleurs, des deux côtés de l'Atlantique. Même si cette éventuelle entente concerne, notamment, les ordres professionnels, les universités pourraient, par exemple, devoir proposer des cours d'appoints aux travailleurs diplômés en provenance de France afin de répondre aux exigences des différents ordres et aux conditions du marché du travail. Certaines universités offrent déjà ce type de formation mais, une fois l'entente en vigueur, elles devront sans doute répondre à la demande. La Stratégie de Lisbonne entre certainement en ligne de compte dans l'architecture de l'entente entre le Québec et la France. C'est pourtant la Directive européenne de 2005 sur la modernisation des règles en matière de reconnaissance des qualifications professionnelles qui est véritablement l'instrument de référence pour le Québec. Cette référence est indispensable pour bien comprendre le contexte européen dans lequel évolue la France⁸.

Beaucoup de questions demeurent sans réponse actuellement dans le dossier des impacts de l'EEES au Québec. Cette situation laisse peut-être supposer une hésitation à mesurer les impacts du Processus de Bologne sur le Québec, et ce, de la part du gouvernement et des établissements d'enseignement, ainsi que de la part des associations et organismes qui oeuvrent dans le domaine de l'éducation.

L'Europe est le premier bloc régional à se signaler dans le paysage mondial de l'enseignement; d'autres emboîteront le pas dans les prochaines années. Si la constitution des blocs régionaux est une tendance lourde, il faudra que le Québec y assure sa présence, sinon, il devra s'interroger sur ses stratégies de mobilité des étudiants, des chercheurs et des enseignants.

CONCLUSION

L'EEES participe à la mise en place d'un espace mondial de l'enseignement supérieur.

Il sera intéressant de suivre le cheminement de l'EEES et voir si ce vaste projet tiendra ses promesses. En établissant cet espace et en adoptant des politiques et des directives dans le domaine de la reconnaissance des diplômes et de la mobilité, l'Europe tente de prendre la première place sur l'échiquier mondial de l'enseignement supérieur. En procédant au renforcement des systèmes éducatifs, l'EEES cherche à disposer de tous les outils nécessaires afin de mieux concurrencer les autres pays. Ce qui n'empêche pas la coopération et les partenariats entre les établissements d'autres régions du monde. Si un des objectifs est de devenir la plaque tournante de la recherche, l'Europe tentera de retenir le plus possible sur son territoire ses étudiants et ses chercheurs talentueux.

Deux approches caractérisent l'espace de l'enseignement en Europe : la coopération et la compétition. L'équilibre entre ces deux éléments fondamentaux pour la compréhension des enjeux actuels dans le secteur de l'enseignement supérieur sera au cœur des débats à venir. C'est dans ce contexte précis que se développeront les relations entre l'Europe et les autres régions et pays tiers.

La complexité de l'EEES suscite encore des interrogations au sein des États. La vitesse avec laquelle se développe l'espace européen provoque également de vives réactions dans les établissements d'enseignement. Le Processus de Bologne et la construction de l'EEES se caractérisent aussi bien par l'intervention du politique que par la multiplication des réticences du milieu institutionnel devant ce projet. Cependant, la réussite régionale, et éventuellement internationale, de l'EEES, ne pourra se faire sans la participation et l'accord des établissements d'enseignement.

Il faudra également suivre de près la lecture du Québec, et plus largement, des établissements canadiens face aux enjeux de l'EEES, c'est-à-dire l'harmonisation des programmes, ainsi que l'assurance qualité et la reconnaissance des diplômes. Sans vouloir faire de mimétisme, les entités fédérées du Canada pourraient vouloir en apprendre davantage des impacts potentiels du Processus de Bologne et des changements qui s'opèrent actuellement en Europe. Cet objectif pourrait ainsi favoriser des partenariats et une plus grande mobilité des programmes et des personnes.

NOTES

¹Déclaration de Bologne, 1999 : <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>

²Pour plus de détails concernant les recommandations de l'OCDE qui suggèrent de réformer l'enseignement supérieur en Europe : Schleicher, Andreas (2006). "The Economics of Knowledge : Why Education is Key for Europe's Success", The Lisbon Council, 20p.

http://www.lisboncouncil.net/index.php?option=com_publications&task=view&id=1&Itemid=35

³Pour plus de détails concernant les réformes de l'enseignement supérieur :

http://www.paris.diplo.de/Vertretung/paris/fr/04/syst_C3_A8me_20_C3_A9ducatif/enseignement_20superieur/seite_enseignement_20superieur_20_28gt_20du_2028.08.2007_29.html

⁴Zgaga, Pavel (2007). "Looking out: The Bologna Process in a Global Setting, on the "External Dimension" of the Bologna Process". Norwegian Ministry of Education and Research, 2007, 229p.

⁵La stratégie élaborée par le BFUG fait état de cinq domaines d'intervention : améliorer l'information sur l'EEES; promouvoir l'enseignement supérieur de l'Europe dans le but de renforcer son attrait et sa compétitivité internationale; renforcer la coopération et les partenariats; favoriser et approfondir le dialogue politique; approfondir la reconnaissance des diplômes.

⁶Pour plus de détails concernant l'assurance qualité en Europe; Lepoivre, P. «La réforme de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur», Quelques clés d'analyse pour les universitaires des pays tiers participants aux programmes européens de l'enseignement supérieur, AUF, 2007.

⁷ Pour plus de détails concernant cette initiative :

<http://www.futurestudents.unimelb.edu.au/courses/melbmodel/>

⁸Pour plus de renseignements concernant la Directive européenne :

http://ec.europa.eu/internal_market/qualifications/future_fr.htm

Bibliographie

Adelman, Clifford (2008). "The Bologna Club: What U.S. Education Can Learn from a Decade of European Construction", 118 p.

<http://www.ihep.org/assets/files/TheBolognaClub.pdf>

Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2000). « À chacun son dû ». *Les universités canadiennes et les systèmes européen et asiatique de transfert de crédits*, 20p.

Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2008a). « *Les universités canadiennes et le processus de Bologne* », *Déclaration de l'AUCC*, 4 p.

http://www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_06_20_f.pdf

Association des universités et collèges du Canada (AUCC) (2008b). « *Les répercussions du Processus de Bologne pour les universités canadiennes* », 21 p.

http://www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_background_06_20_f.pdf

Beneitone, Pablo (2007). « Le processus de Bologne et l'impact sur l'Amérique latine », *AIU Horizons*, Vol.13, No 4.

Bernatchez, Jean (2005). « Le Processus de Bologne : enjeux et défis pour l'enseignement supérieur en Amérique du Nord », *Vigie*, No 8, pp. 6-7.

Cégep international (2004). « *L'internationalisation des cégeps* », Mémoire présenté à la Commission de la recherche et de l'enseignement universitaires, 17 p.

http://www.cegepinternational.qc.ca/fichiers/memoire_CSE_2004.pdf

Cemmel, James, Bahram Bekhradnia (2008). "The Bologna Process and the UK's International Student Market", 15p.

<http://www.dius.gov.uk/research/documents/DIUS-RR-08-07.pdf>

Centre européen pour l'enseignement supérieur (UNESCO-CEPES) (2003). « *Les tendances et les développements dans l'enseignement supérieur en Europe* », Réunion des partenaires de l'enseignement supérieur, 41p.

Charlier, Jean-Émile et Sarah Croché (2003). « Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », *Éducation et Sociétés*, No 12, pp.13-34.

Commission des communautés européennes (2005). « *Mobiliser les cerveaux européens : permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne* », communication de la Commission, 14p.

Commission of the European Communities (2006). "Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training", *Commission Staff Working Document*, 50p.

Conseil de l'Europe. « Bologne pour les néophytes », (Site consulté en juin 2008)
http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_FR.asp

Cooper, Joan (2007). « L'Australie et le Processus de Bologne », *AIU Horizons*, Vol.13, No 4.

Croché, Sarah (2006). « Qui pilote le processus de Bologne ? », *Éducation et Sociétés*, No 18, pp.203-217.

Dale, Roger (2006). « Construire l'Europe en bâtissant un espace européen de l'éducation », *Éducation et Sociétés*, No 18, pp.35-53.

Deblock, Christian (2008). « Le Canada et l'Union européenne : Du dialogue économique au partenariat renforcé ? », *Cahiers de recherche-CEIM*, 29p.
<http://www.er.uqam.ca/nobel/ieim/IMG/pdf/dialogueCanUE.pdf>

Dion, David-Pascal (2005). "The Lisbon Process :An European Odyssey", *European Journal of Education*, Vol 40, No 3, pp.296-313.

Dittrich, Karl, Mark Frederick, Marc Luwel (2004). "The Implementation of Bologna in Flanders and the Netherlands", *European Journal of Education*, Vol.39, No 3, pp.299-316.

Johansson, Toril (2007). « Le processus de Bologne dans un contexte mondial », *AIU Horizons*, Vol.13, No 4.

Kastouéva-Jean, Tatiana (2007). « La Russie et le processus de Bologne. Européenne par l'éducation ? », *Politique étrangère*, pp.411-423.

Keeling, Ruth (2006). "The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda : the European Commission's Expanding Role in Higher Education Discourse" *European Journal of Education*, Vol.41, No 2, pp.204-223.

Kerklann, Vincent, Gillian Moreira, Kees Boersma (2008). "The Role of Language in the Internationalisation of Higher Education : an Example from Portugal", *European Journal of Education*, Vol.43, No 2, pp.241-255.

Ladvas, Kostas A, Nikos E. Papadakis (2006). « Construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur : les grandes orientations et les réseaux », *Politique et gestions de l'enseignement supérieur, OCDE*, Vol. 18, No 1, pp.145-155.

LePoivre, P. (2007). « *La réforme de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur* », Quelques clés d'analyse pour les universitaires des pays tiers participant aux programmes européens de l'enseignement supérieur, Agence universitaire de la Francophonie, Bureau Europe de l'Ouest et Maghreb, 72p.

Malan, Thierry (2004). "Implementing the Bologna Process in France", *European Journal of Education*, Vol.39, No 3, pp.290-297.

Ministère des Ressources humaines et du Développement social du Canada (site consulté en juin 2008)
<http://www.rhdsc.gc.ca/fr/pip/daa/bssa/mai/europeen/objet.shtml>

Sall, Mamadou Moustapha (2007). « L'enseignement supérieur en Afrique francophone et le Processus de Bologne », *AIU Horizons*, Vol.13, No 4.

Sall, Hamidou Nacuzon, Baye Daraw Ndjaye (2007). "Higher Education in Africa", *European Education*, Vol. 39, No 4, pp.43-57.

Serbanescu-Lestrade, Karin (2007). « La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne (représentations des acteurs) ». *Congrès international de AREF 2007* (Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation), 8 p.
http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Karin_SERBANESCU-LESTRADE_148.pdf

Schleicher, Andreas (2006). "The Economics of Knowledge : Why Education is Key for Europe's Success", *The Lisbon Council*, 20p.

Ward, David (2007). « Une perspective américaine du Processus de Bologne », *AIU Horizons*, Vol.13, No 4.

Zgaga, Pavel (2006). "Looking Out: The Bologna Process in a Global setting", On the "*External Dimension*" of the Bologna Process, 242p.
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Bologna_Process_in_global_setting_finalreport.pdf



Le Laboratoire d'étude sur les politiques publiques et la mondialisation a été créé en 2004 par une entente de partenariat entre le Ministère des Relations internationales et l'ENAP. Le Laboratoire est un lien de veille et d'analyse consacré à l'étude des effets de la mondialisation sur le rôle de l'État, et sur les politiques publiques au Québec, et ce sur les enjeux d'ordre culturel, économique, environnemental, de santé, d'éducation et de sécurité. Il est apparu essentiel de répondre à cette préoccupation des impacts de la mondialisation sur la vie des institutions, des entreprises et de la société québécoise.

**Relations
internationales**

Québec 

Directeur : Paul-André Comeau

Pour plus d'information ou si vous avez des renseignements à nous transmettre, vous pouvez contacter :

la technicienne du Laboratoire
Téléphone : (418) 641-3000 poste 6864
leppm@enap.ca

Les publications du Laboratoire peuvent être consultées sur le site Internet :

www.leppm.enap.ca