

L'EUROPE DU SAVOIR CONTRE L'EUROPE DES BANQUES ?

La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur Sandrine Garcia

Le Seuil | Actes de la recherche en sciences sociales

2007/1 - n° 166-167 pages 80 à 93

ISSN 0335-5322

Article disponible en ligne à l'adresse:
http://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2007-1-page-80.htm
Pour citer cet article :
Garcia Sandrine , « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? » La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur,
Actes de la recherche en sciences sociales, 2007/1 n° 166-167, p. 80-93. DOI : 10.3917/arss.166.0081

Distribution électronique Cairn.info pour Le Seuil.

© Le Seuil. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Sigles

AGCS Accord général sur le commerce des services

AUE Association européenne des universités (European University Association)

BFUG Bologna Fellow-Up Group

CERC Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale

CNE Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel

CPU Conférence des présidents d'université

CROUS Centre régional des œuvres universitaires et scolaires

ECTS European Credit Transfert and Accumulation System

EEES Espace européen de l'enseignement supérieur

ENQA Réseau européen pour l'assurance-qualité dans l'enseignement supérieur (European Association for Quality Assurance in Higher Education)

ERASMUS Erasmus est un programme européen entre établissements d'enseignement supérieur permettant aux étudiants et aux enseignants de bénéficier d'une mobilité en Europe

ESIB Fédération européenne de syndicats étudiants (National Unions of Students in Europe)

EURASHE Association européenne des institutions d'enseignement supérieur (European Association of Institutions of Higher Education)

LMD Licence-Master-Doctorat

LOLF Loi organique relative aux lois des finances

UNEF Union nationale des étudiants de France

4 E Ensemble regroupant EURASHE, ESIB, AUE, ENQA

Sandrine Garcia

L'Europe du savoir contre l'Europe des banques?

La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur

Signée en 1998 à l'initiative de Claude Allègre, alors ministre de l'Éducation nationale, la déclaration de la Sorbonne « pour un enseignement supérieur commun » inaugure en 1998 la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)1. Alors ratifiée par quatre ministres de l'enseignement supérieur (France, Italie, Allemagne, Angleterre), elle est suivie de la mise en place du « processus de Bologne », qui fixe des objectifs permettant de réaliser le projet politique d'un enseignement supérieur relativement unifié. La plupart des déclarations sur le sujet tendent à présenter ce projet comme le moyen de créer une « Europe du savoir » contre l'« Europe des banques », c'est-à-dire d'apporter à la construction européenne une dimension culturelle. Cette initiative peut paraître d'autant plus « libre » et « politique » que l'éducation n'est pas une compétence européenne et reste officiellement du ressort des États.

À l'examen, pourtant, l'opposition entre « Europe des banques » et « Europe du savoir » se révèle en grande partie rhétorique, ce discours se trouvant soumis aux enjeux économiques présentés comme «impératifs », l'existence d'une compétition mondiale entre les établissements d'enseignement supérieur et la nécessité de construire un marché européen de la formation supérieure. De fait, le processus de Bologne se trouve d'emblée intégré à la stratégie de Lisbonne formulée en mars 2000 qui visait « à faire de l'Europe l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale, dans le respect de l'environnement² ». Cette intégration permet aux institutions officielles de l'Union de peser sur les politiques éducatives européennes pour les inscrire au cœur de leurs objectifs économiques. En quelques années, l'alliance entre des acteurs institutionnels nationaux et européens permet de mettre en place les conditions de l'internationalisation de la formation supérieure pour construire ce que Claude Allègre appelait « le plus grand marché du XXIe siècle3 »: la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat) et la mise en place de crédits ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)⁴ jouent ainsi, avec l'assurance-qualité, un rôle stratégique⁵. Mais le processus de Bologne s'appuie aussi sur des associations universitaires, des agences d'évaluation, ou des organisations syndicales étudiantes, opérant au sein d'espaces nationaux ou transnationaux, soit pour en réaliser les objectifs économiques, soit pour détourner le processus de ces objectifs.

^{1.} Harmoniser l'architecture du système Pour un modèle européen d'enseignement 4. L'ECTS est un système européen de niveaux régional, national et européen européen d'enseignement supérieur, Paris, Sorbonne, le 25 mai 1998. Claude Allègre avait été inspiré par la Commission dirigée par Jacques Attali, mandaté pour « moderniser l'enseignement supérieur » avec Francis Mer, Georges Charpak, Michel-Édouard Leclerc et Alain Touraine, Voir Jacques Attali.

supérieur, rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie, Paris, Stock, 1998.

^{2.} Conclusions de la présidence du Conseil européen de Lisbonne, 23 et 24 mars 2000, p. 3.

^{3.} Les Échos, 8 février 1998.

transfert de crédits pour des étudiants européens, basé sur la charge de travail des étudiants. Celle-ci est exigée pour acquérir les compétences jugées nécessaires à l'obtention d'un diplôme. Ce système permettant de valider des études à l'étranger est mis en application aux

^{5.} Cette dernière notion, issue du monde industriel, vise à garantir à un consommateur potentiel ce qu'il est en droit d'obtenir d'un produit pour susciter sa confiance: Frederick Mispelblom, Au-delà de la qualité. Démarches qualité, conditions de travail et politiques du bonheur, Paris, Syros, 1995.

En s'appuyant sur un dépouillement systématique de la littérature grise produite par les institutions européennes, qui définit le cadre de l'action publique en matière d'enseignement supérieur, mais aussi à partir des entretiens menés avec des acteurs universitaires occupant des positions clés dans le processus de Bologne, cet article formule l'hypothèse que ce déplacement des lieux d'élaboration des politiques éducatives constitue une opportunité pour les stratégies nationales des agents du champ académique. Celui-ci est en effet structuré par une division entre les chercheurs situés sur un pôle temporel, plutôt tourné vers les activités de gestion et d'administration, et ceux appartenant à un pôle scientifique, davantage investi dans des activités de recherche⁶, offrant aux premiers l'opportunité de renforcer leur position et de trouver des outils afin d'imposer aux universitaires situés sur l'autre pôle leur propre conception du « métier ». Pour analyser la construction du processus de Bologne, on s'intéressera plus particulièrement à l'assurance-qualité, à la fois outil de régulation du marché (protégeant le consommateur) et outil de gestion des professionnels qui, pour être en mesure de produire la qualité exigée, doivent agir conformément à des « standards » définis par des agences d'évaluation.

La construction politique de l'Europe du savoir

L'appel à l'enchantement est constant dans les déclarations ministérielles sur « l'Europe du savoir » qui fondent ce qu'on appelle aujourd'hui le « processus de Bologne ». Ainsi, la déclaration de la Sorbonne, qui marque la naissance de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, affirme dès 1998: «La construction européenne a tout récemment effectué des progrès importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie, elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction européenne les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent ». L'année suivante, la déclaration de Bologne, signée par 29 ministres de l'éducation, reprend largement à son compte cette opposition entre « Europe du savoir » et « Europe des banques »⁷. Présentée comme l'expression d'une autonomie politique (celle des citoyens) vis-à-vis de « Bruxelles », cette « Europe du savoir » s'appuie sur trois piliers : l'harmonisation des cursus selon le schéma du 3/5/8 (qui deviendra le LMD), les ECTS et l'assurance-qualité, englobés dans la référence à la « concurrence internationale » et reliés à des valeurs non instrumentales.

L'appropriation de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Entre 1998 et 2005, l'Espace européen de l'enseignement supérieur a pris corps, en France et ailleurs, avec la mise en place du LMD et des crédits ECTS d'abord, avec l'assurance-qualité ensuite. Étrangère à la tradition universitaire française8, construite contre l'ingérence directe d'intérêts économiques au sein de l'espace académique, l'instauration de l'assurance-qualité (dont la dernière étape tient dans un « guideline » ratifié en mai 2005 par la conférence des ministres de l'Éducation) est vécue comme une victoire par ses promoteurs: « On va pouvoir s'appuyer sur ces genres de textes pour dire à des universités qui ne le font pas [l'assurance-qualité] : vous êtes libres de ne pas le faire puisque vous êtes autonomes, mais un gouvernement peut très bien dire : si vous ne voulez pas l'appliquer, eh bien moi je vais avoir des mesures où je vais favoriser les établissements qui le mettent en place, puisque c'est un engagement au niveau de l'Europe, donc c'est beaucoup plus fort comme poids que si le ministre finlandais avait dit la qualité c'est ça ou c'est ça⁹ ». Cette « réussite » est essentiellement le fait de l'appropriation de cette réforme par le pôle le plus temporel du champ académique, occupant des positions-clés dans les institutions universitaires les plus dépendantes du champ politique: Conférence des présidents d'université (CPU), Comité national d'évaluation (CNE), Conférences de directeurs d'enseignements supérieurs (non universitaires). Par sa composition statutaire, le CNE rassemble par exemple des membres du Conseil d'État et de la Cour des comptes, et une vingtaine d'universitaires choisis en fonction de leurs responsabilités administratives ou de leur excellence scientifique. Tous sont nommés en Conseil des ministres. De son côté, la CPU, présidée par le ministre chargé de l'Enseignement supérieur, est essentiellement composée d'universitaires dont l'investissement dans la carrière administrative est nettement supérieur à celui de leurs collègues et, dans bien des cas, issus des disciplines les plus temporelles, comme le droit.

^{6.} Pierre Bourdieu, Homo Academicus, Paris, Minuit, 1984.

^{7.} Déclaration commune des ministres européens de l'éducation, 19 juin 1999.

^{8.} Contrairement aux pays anglo-saxons dans lesquels l'importation de la « politique

des standards » est plus ancienne, comme le montre Romuald Normand dans « La mesure de l'école : politique des standards et management de la qualité », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. 1, 2005, p. 67-82. Ce fait explique qu'il

saxonne à ce sujet.

^{9.} Entretien avec un expert « qualité » auprès du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne, ancien professeur de sciences de l'éducation, agrégé de mathématiques,

existe une importante littérature anglo- aujourd'hui consultant sur ces questions [Voir encadré «La conception de l'enseignement comme activité de production de services de formation », ci-contre].

La conception de l'enseignement comme activité de production de services de formation

« R : Moi quand je fais un cours sur l'enseignement à distance, je dis commençons par dire que c'est un service! La norme ISO 9001, depuis la version 2000, elle s'applique aussi bien aux services qu'aux entreprises qui fabriquent des boulons!

Depuis la nouvelle version de la norme, cela s'applique aussi aux sociétés de services. Donc, tout ce qui s'applique à la qualité pour l'acier ou pour la fabrique des voitures, eh bien on se posait la question : est-ce que ça peut s'appliquer aux gens qui vendent du service? Sauf que la norme ISO 9001 était conçue dans l'esprit fabrication, production de biens matériels... Donc, les règles, les critères de qualité étaient pas vraiment applicables au monde du service, donc il a fallu changer les critères pour que les gens qui vendent du voyage ou qui ont des cliniques puissent dire : nous notre clinique, elle est certifiée ISO 9001. Donc, ce qui est vrai pour une entreprise qui vend du voyage ou qui a une clinique est vrai pour une société qui vend de la formation. Et donc, il n'y a pas de honte que les universités s'imprègnent de la mentalité ISO 9001, à condition que des ministres se mettent d'accord sur des guidelines. Je vais vous donner un exemple qui fonctionne bien, c'est le CNAM de Montpellier, il est certifié ISO 9001 et cela montre bien qu'on peut faire de la certification avec des critères très concrets, avec un audit très net sur de la formation... La norme ISO, c'est la plus répandue... Mais il peut y en avoir d'autre! La qualité, c'est j'écris ce qu'est pour moi la qualité et je m'engage à faire ce que j'écris!

J'accepte qu'un organisme qui est indépendant vienne et dise : vous en effet, ce qu'ils ont écrit, ils l'appliquent... Et tous les ans il y a un contrôle, donc c'est toujours, toujours du travail... Vous pouvez avoir une démarche qualité sans passer par la norme, mais l'avantage de la norme, c'est que vous êtes visible! Et en effet, c'est tout à fait applicable à une société de services, qui pourrait être l'université de demain... C'est-à-dire que, on a des clients, ben oui, on a des clients, ça veut dire qu'en tant qu'enseignant, on n'est pas là à dire, dans notre grande générosité, je veux bien diffuser quelques parcelles de ma connaissance à ceux qui voudraient venir dans un amphi. Ça veut dire qu'il y a des gens qui s'inscrivent à l'université, c'est de l'investissement en temps, en argent, pour eux, pour leurs familles, ils sont supposés à la fin avoir un diplôme, de faire telle ou telle chose. Bon, combien j'en ai à l'arrivée, combien j'en ai de déchets. Parmi ceux qui ont le diplôme, combien sortent dans un emploi qui correspond à ce pourquoi on les a formés, bon, c'est ça, la qualité, hein, on a des comptes à rendre, donc c'est une mutation qui va peut-être être douloureuse, parce que l'université a été très longtemps vue par les gens qui y travaillent comme un lieu de recherche...»

(Ancien professeur de sciences de l'éducation, université parisienne, aujourd'hui à la tête d'une société de conseil en qualité, expert qualité auprès de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe pour les formations à distance. Enseignant en classes préparatoires, agrégé de mathématiques, thèse d'État de didactique des mathématiques, père chef d'équipe à La Poste).

Ces agents s'organisent très rapidement au niveau européen pour être en mesure de répondre à « l'appel » lancé à la Sorbonne par Claude Allègre: en s'alliant, d'un côté, aux syndicats étudiants, notamment l'Union nationale des étudiants de France (UNEF) dont certains dirigeants sont membres du Parti socialiste; de l'autre, aux fonctionnaires des institutions européennes. Un comité de suivi du processus de Bologne est constitué dès l'origine, le « Bologna Follow-Up Group » (BFUG), avec, outre les ministres et chefs de gouvernement des pays signataires et les représentants de la Commission et du Conseil de l'Union, toute une série de représentants des organisations universitaires progressivement intégrées au processus, à titre consultatif: l'ESIB, fédération européenne de syndicats étudiants créée en 1982 dans le but de constituer une organisation étudiante représentative auprès des institutions européennes et dans laquelle l'UNEF est représentée ; l'AUE, Association européenne des universités créée en 2001, qui regroupe les présidents d'université et les recteurs, invités en tant qu'administrateurs à jouer un rôle majeur dans la mise en place des réformes ; l'Association européenne des institutions d'enseignement supérieur (EURASHE), fondée en 1990, qui représente les autres établissements d'enseignement supérieur. S'est également formé un réseau européen pour l'assurance-qualité (ENQA) composé d'organisations déjà existantes au niveau national, fédérées à un niveau européen, qui opèrent dans le domaine de l'évaluation de la qualité. Enfin, le rôle historique joué en France par le CNE explique qu'il ait été habilité à représenter « le savoir-faire français acquis en matière d'évaluation », selon les termes de son représentant.

L'EURASHE, l'ESIB, l'AUE et l'ENQA forment un ensemble appelé les « 4 E » mandaté en septembre 2003 par les ministres de l'Éducation nationale en vue de « mettre au point une série de références, de procédures et de lignes d'orientation pour la garantie de la qualité », d'explorer les moyens d'assurer « un système adéquat d'examen par les pairs pour la garantie de la qualité » et d'en faire un rapport aux ministres en 2005 par l'intermédiaire du « groupe de suivi ». Son double mandat répond à une division politique du travail entre les associations non gouvernementales, chargées d'élaborer un « guideline » pour la mise en place de l'assurance-qualité, et les institutions de l'Union, chargées d'en assurer le « suivi ». Pour chacune de ces organisations, l'enjeu est évidemment de peser dans la définition de l'Espace européen de l'enseignement supérieur en affirmant sa présence parmi les organisations européennes « mandatées » et en faisant avancer sa propre conception de l'enseignement supérieur.

Les enjeux de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Subordonnant la politique de l'emploi et la protection sociale aux impératifs de la compétitivité économique, la stratégie de Lisbonne implique un profond remaniement des systèmes d'enseignement et de recherche. Il s'agit de prendre acte de la « réussite » des États-Unis, pour mieux les surpasser. Deux théories économiques fondent cette stratégie : la théorie du capital humain élaborée par Gary Becker et la théorie de la croissance endogène formulée par Robert Lucas en 1988 et largement véhiculée par l'OCDE10. La première explique les comportements des individus comme des stratégies rationnelles à dimension temporelle: étant donné que les individus formés augmentent leurs compétences et que cette valorisation de compétences se traduit par des salaires plus élevés, les individus qui font des études supérieures « choisissent » de sacrifier le salaire qu'ils ne gagnent pas durant le temps de leurs études et d'investir dans des frais d'inscription pour augmenter leurs chances de gain futur. La seconde consiste à considérer le capital humain comme un facteur déterminant de la croissance, au même titre que l'innovation technologique ou le développement scientifique : l'enseignement supérieur et la recherche, à condition qu'ils soient orientés dans ce sens, constituent donc des facteurs de production déterminants. Ces deux théories, qui sont deux variantes néo-classiques, supposent l'augmentation des dépenses d'éducation et de recherche car celles-ci favorisent la croissance en développant le capital humain et l'innovation (à condition toutefois qu'une partie majeure de la recherche soit orientée vers des applications). Elles justifient que l'État et les individus se partagent le financement de l'éducation : l'investissement de l'État dans l'éducation engendre des « externalités positives » dont il faut tenir compte (l'éducation favorise la croissance et diminue les risques de chômage), mais les rendements privés occasionnés par l'investissement des individus dans leur formation au détriment des gains immédiats seraient toujours supérieurs aux investissements réalisés11.

L'enseignement supérieur est également considéré comme un enjeu, en tant que « service » permettant la construction d'un marché de la formation dont les étudiants étrangers sont la cible principale – cette politique suppose, par exemple, d'attirer les étudiants étrangers dotés des caractéristiques les plus adaptées (selon des critères liés soit à leur solvabilité présente, soit à l'intérêt qu'ils représentent pour le futur marché du travail européen). D'un point de vue économique, en effet, leur consommation (en dépenses nécessaires à la vie courante et en utilisation de services éducatifs, etc.) correspond à des exportations. Et de ce point de vue-là, l'assurance-qualité garantit que les institutions s'engagent à offrir aux étudiants ce qu'ils peuvent attendre d'un prestataire de service¹². De manière plus offensive, elle permet aussi de construire un « label » autorisant les universités ou les grandes écoles à se distinguer pour se disputer, sur le plan mondial, les meilleurs étudiants. « À l'exception des quelques universités qui ont développé leur propre image de marque, les universités européennes ont besoin de labels de qualité crédibles au niveau international. Faute de développer de tels labels, ces universités conserveront leur retard par rapport à la concurrence13. »

Alors que l'enseignement supérieur n'entre dans les traités européens que par l'objectif très général de la contribution à une «éducation de qualité», une telle « entrée » permet d'articuler cet objectif large avec la promotion de l'assurance-qualité, qui est très explicitement pensée par la Commission européenne comme un outil de régulation d'un marché des services¹⁴. Elle permet notamment d'insister sur la nécessité de réformer le système de financement des universités au profit d'une plus grande participation financière de l'usager, l'enjeu étant d'investir dans le capital humain (pour « rattraper les États-Unis ») en restant dans le cadre budgétaire « d'assainissement des finances publiques ».

Depuis la fin des années 1990, un certain nombre de pays d'Europe ont réalisé une réforme du financement allant dans ce sens. Dès 1998, à la suite du rapport Dearing¹⁵, l'Angleterre a mis en place l'assurance-qualité, remplacé la gratuité (ou quasi-gratuité) des droits d'inscription par un système de prêts. La réforme a également été adoptée aux Pays-Bas et, plus récemment, en Italie et en Espagne, de sorte qu'en Europe les droits d'inscription s'échelonnent aujour-d'hui de 0 à 2 000 euros. En 2005, l'Allemagne a abandonné la gratuité de son enseignement supérieur; un

an auparavant, le gouvernement britannique a fait voter une seconde réforme, permettant cette fois aux universités de porter les droits d'inscription jusqu'à 4500 euros par an en fonction des revenus parentaux. Pour imposer cette réforme, le gouvernement britannique a invoqué la plus grande équité d'un tel système, qui reporterait sur les catégories sociales qui utilisent le plus de l'enseignement supérieur la charge de son financement. Dans le même temps, les bourses attribuées aux étudiants les plus socialement défavorisés ont été remplacées par des prêts à taux préférentiels¹⁶ tandis que les salaires des présidents d'université ont été considérablement augmentés. Enfin, les étudiants « étrangers » paient leurs études à prix coûtant et la distinction entre les étudiants étrangers hors Union et les étudiants de l'Union a été abolie depuis l'élargissement, tous payant désormais un plein tarif.

Cette conception marchande de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, vigoureusement encouragée par la Commission européenne, a été dénoncée par le syndicat étudiant UNEF, qui y oppose la « défense et la promotion du modèle de service public d'enseignement supérieur ». Le syndicat français a proposé au ministère de l'Éducation nationale une série d'« amendements » visant à « réaffirmer » le caractère intergouvernemental du processus de Bologne « face à la montée en puissance de la Commission européenne ». Le syndicat met notamment en cause le financement de l'ENQA par la Commission européenne et « suggère » le retrait de la Commission, ainsi que la substitution du Conseil de l'Europe au Conseil de l'Union dans les instances « gouvernementales » du Bologna Follow-Up Group. Comme l'explique le représentant de l'UNEF élu au comité exécutif de l'ESIB. « la Commission européenne est le trouble-fête dans le processus de Bologne et cherche à dire que Bologne c'est Lisbonne, alors que non ».

Il est vrai que les autres forces agissantes au sein des « 4 E » sont plutôt favorables à un renforcement du rôle de la Commission dans le processus de Bologne. Le délégué général du Comité national d'évaluation estime « personnellement » que ce renforcement serait favorable car « il impliquerait des financements communautaires en faveur de l'enseignement

^{12.} Voir à ce propos Annie Vinokur, «Mesure de la qualité des services d'enseignement et restructuration des secteurs éducatifs », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors série nº1, 2005, p. 83-108. Sur un cas concret de restructuration d'un système d'enseignement supérieur par l'assurance-qualité, voir dans le même numéro l'article de Sylvie Aupetit, «Mesure et assurance-qualité dans l'enseignement supérieur au Mexique », p. 109-132.

^{13.} Mobiliser les cerveaux européens, permettre aux universités de contribuer pleinement à la stratégie de Lisbonne, Communication de la Commission, 20 avril 2005. p. 8.

^{14.} Le Livre vert sur les services d'intérêt général, Commission des Communautés européennes, 21 mai 2003.

^{15.} Élaboré à la demande du gouvernement conservateur en 1996 par une Commission dirigée par Ron Dearing, un universitaire spécialiste des questions d'édu-

cation, ce rapport proposait un certain nombre de recommandations pour résoudre les problèmes de l'enseignement supérieur britannique, notamment son appauvrissement, consécutif à la baisse des financements et à la forte croissance des effectifs, parmi lesquelles l'augmentation du nombre d'étudiants, la mise en place d'une "quality agency", des formations plus ajustées au marché du travail, un partenariat entre le public et le privé pour la recherche, des fonds régionaux pour permettre aux univer-

sités de mieux répondre aux besoins des acteurs industriels et locaux et un report du financement des universités à ceux qui en bénéficient (conformément aux théories du capital humain), avec la possibilité d'emprunter. Le gouvernement travailliste, auquel le rapport a été remis, a globalement suivi ces recommandations.

^{16.} Voir Cécile Deer, « Tony Blair choisit le marché », *Sociétal*, 44, 2004, p. 76-79.

Le Monde Dimanche 1" - Lundi 2 octobre 2006

Dendent du cursus chois es crédits bancaires

des filières considérées au marché de l'emploi des taux intéressants se voient proposer comme adaptées es étudiants

our payer leurs frais de vent se tourner vers les té (ils représentent les trois dit », soit quelque 130 000 jeunes, déclare Guillaume Houzel, présidiante. Il n'existe cependant pas de chiffre concernant les étudiants des grandes écoles, où la scolarité scolarité, financer leur logement ou leurs transports, les étudiants peubanques. Parmi ceux qui sont en quarts des étudiants du pays), « environ 6 % ont recours à un crédent de l'Observatoire de la vie étuclasse préparatoire ou à l'universiest bien plus chère.

Traditionnellement réservé aux Le prêt étudiant est un crédit à la consommation. Il est soumis aux mêmes dispositions légales que le crédit classique, mais ses taux d'intérêt sont plus attractifs et les frais de dossiers souvent gratuits. Si l'assurance n'est pas obligatoire, une caution est exigée.

des intérêts annuels payés pendant dit d'impôt égal à 25 % du montant les cinq premières années du crédit, dans la limite de 1 000 euros.

plus intéressants, tandis que ceux Mais les banques n'accordent si, leur décision de même que les res choisies. Les jeunes inscrits en BTS ou à l'université ne bénéficient pas forcément des taux les pas leurs crédits si facilement. Ainsés sont directement liés aux filièmontants alloués et les taux propo-

d'ingénieurs ou des ainsi tomber entre 2,4 % des écoles de commerce, « grandes écoles » reçoidard de la Société générale, établi à 3,3 %, peut et 2,9 % selon les écoles. vent des offres plus alléchantes. Le taux stan-

remboursement considéré comme mal adapté à l'emploi ou si le projet présente un coût disproportionné par rapport reste souvent difficile En résulte que le financement des études lorsque le cursus est

les établissements bancaires, car ils nariats avec les universités et les Foutefois, les étudiants restent une population très recherchée par constituent leur future clientèle. Les banques multiplient les parteécoles. BNP Paribas a signé 700 accords locaux avec des établissements d'enseignement supérieur. aux revenus futurs de l'étudiant.

> type de prêt s'est ouvert au fil des ans à des plus âgés. Les plus de

25 ans bénéficient même d'un cré-

jeunes âgés de 18 à 24 ou 25 ans, ce

Pour capter cette clientèle, les banques signent aussi des accords avec des mutuelles étudiantes. Le Crédit agricole Ile-de-France Paris propose par exemple des taux préférentiels aux adhérents de la Ŝmerep. La Société générale, elle, a passé un accord avec quatre mutuelles régionales.

tent aux étudiants d'obtenir des un ou deux points en dessous des Tous ces partenariats permettaux plus intéressants, en général taux standard,

te Grégoire, étudiant au Centre de formation oscillent pour cette ren-« Quand j'ai obtenu mon prêt en 2002, je n'ai pas réussi à descendre en dessous de 3,5 %, racondes journalistes (CFJ), trée entre 2,9 % et 5 %. n'est pas pris conditions de de l'étudiant en compte Le statut dans les

a bénéficié d'un taux à 2,5 % à la Société générale, son école ayant un accord avec la banque. »

alors que mon voisin, ins-

Le statut de l'étudiant n'est pas pris en compte dans les conditions lui permet de commencer à rembourser son emprunt au bout de plusieurs mois, voire à la fin de ses études. Il peut également décider de différer le paiement des intérêts de son emprunt. Mais plus la franficie d'un système de franchise qui de remboursement. Le jeune béné-

remboursement est étalée et plus

les, souvent très compétitives dans un bon moyen de limiter la facture sant de comparer les conditions proposées par les banques régiona-Mettre les établissements bancaires en concurrence est souvent totale. Il est notamment intéresle crédit coûte cher leur périmètre.

trée » pour faire face aux frais de BRED propose ainsi aux étudiants 31 décembre, une avance gratuite Outre le financement des étusement d'une bourse d'études. La boursiers, du 1^{er} octobre au des, la plupart des banques proposent aujourd'hui une « avance renscolarité, régler une caution d'appartement, contracter une assurance santé ou attendre le début du verégale au montant du premier versement de la bourse d'études.

rent « jouer » sur le découvert bancaire autorisé. « Très souvent, nous au moment de la rentrée », explique Des établissements comme la augmentons le montant de découvert Claude Demule, responsable du Caisse d'épargne des Alpes préfèmarché des jeunes. crit en école de commerce,

L'assurance ne manque pas à la panoplie. Pour 1 euro la première année, LCL s'engage à rembourles frais d'inscription, de scolarité ser, à concurrence de 6 000 euros, et de loyers d'un étudiant. Mais seuement pour raisons de santé. 🏾

MARTINE PICOUËT

chise est longue, plus la période de

Des prêts de 750 à plusieurs milliers d'euros ▶ LES PRÊTS ÉTUDIANTS (tarifs en vigueur en octobre 2006)

BANQUE

MONTANT DU PRÊT

DURÉE TOTALE DE REMBOURSEMENT

TAUX EFFECTIF GLOBAL*

ACCORD AVEC MUTUELLES

FRAIS DE DOSSIER

res sur: www.permisauneuroparjour.fr Liste des écoles de conduite partenai-

Pour l'ordinateur, consulter : net.gouv.fr/mipe/projet.htm www.delegation.inter-

tion au permis, l'école de condui-te partenaire du dispositif établit un devis pour la formation. Le candidat signe alors un contrat avec l'établissement. Ensuite, le

d'heures nécessaire à la prépara-

mensuel sera de 28,77 euros, soit un coût total du crédit de 35,72 euros (TEG de 2,32 % à 4,90 % selon les établissements). « Les conditions d'acceptation des dossiers de prêts sont les mêmes

de 250 000 à 300 000 pour la troi-

sième édition », annonce Benoît Sillard, délégué interministériel aux commandes de la délégation

Pour bénéficier de cette opéra-

aux usages de l'Internet.

Crédit agricole lle-de-France	de 750	de 750 à 21 500 €	10 ans	de 3,94 % à 4,29 %	Smerep		31€**
TCT	hpsnf	Jusqu'à 30 500 €	9 ans	de 2,9 % à 4,70 %	non	gra	gratuit
BNP Paribas	pas	pas de limite	9 ans	de 3 % à 4,5 % (taux nominal)	non	gra	gratuit
Société générale	de 1 000	de 1 000 à 120 000 €	9 ans	de 2,40 % à 3,30 % (taux nominal)	Smeco, Smeno, Smereb et Smerra		gratuit jusqu'au 31/10/06
Caisse d'épargne des Alpes	de 21 500	de 21 500 à 30 000 €***	10 ans	3,77 %	non	gra	gratuit
BRED	de 1 500	de 1 500 à 20 000 €	9 ans	3,70 %	LMDE	gra	gratuit
cic	de 750	de 750 à 40 000 €	10 ans	3,30 %	non	gra	gratuit
HSBC	de 1 500	de 1 500 à 21 500 €	9 ans	de 3,76 % à 4,2 %	поп	gratuit pour étudiants des écoles partenaires	étudiants partenaires
Crédit coopératif	de 1 500	de 1 500 à 12 000 €	9 ans	2,95 %	LMDE	gra	gratuit
Source : établissements		*	ors accords avec des éc	* Hors accords avec des écoles ou des mutuelles ; **Gratuit pour les étudiants à la Smerep ; ***Selon la durée des études	it pour les étudiants	à la Smerep ; ***Selon la	durée des études
Deux disp	ositifs	d'aide	aux jeun	Deux dispositifs d'aide aux jeunes reconduits cette année	uits ce	tte anné	Ф
POUR permettre aux jeunes d'accéder à des services trop chers pour leur budget, le gouvernement a reconduit à la rentrée deux opérations. Le « micro-portable à 1 euro par jour ». Cette opération permet aux étudiants d'acheter un ordinateur portable à crédit aux meilleurs taux en vigueur et sans frais de dossier. Lors du lancement de la première édition, en septembre 2004, seulement 8 % des étudiants possédaient un portable. En septembre 2005, ils étaient 22 % et sont 35 % cette année. L'objectif est d'atteindre 50 % d'ici à la fin 2007. Au cours des deux premières éditions,	unes d'ac- p chers suverne- intrée al Leuro ution per- neter un rédit aux ur et sans ur et sans ulance- ition, en nent 8 % nent 8 % ette un por- 05, ils % cette uteindre Au cours tions,	tion, il faut s'adresser à l'un des sept établissements financiers partenaires : LCL, BNP Paribas, Banque populaire, Caisse d'épargne, Crédit agricole, Finaref et Crédit mutuel. Ce prêt étudiant peut être compris entre 1000 et 3 000 euros. Les remboursements s'échelonnent de douze à trente-six mois. Selon le montant emprunté et la durée, le taux effectif global (TEG) varie en fonction des banques, entre 2,32 % et 4,97 %. Ainsi, un étudiant qui emprunte 1 000 euros sur trois ans auprès de la Finaref remboursera 30 euros par mois, soit un coût total du crédit de 76,29 euros (TEG de 4,97 %). Ala Caisse 1 2,50 mm coût total du crédit de 76,29 euros (TEG de 4,97 %). Ala Caisse de la Finaref remboursera 30 euros par mois, soit un coût total du crédit de 76,29 euros (TEG de 4,97 %). Ala Caisse	n, il faut s'adresser à l'un des tétablissements financiers trenaires : LCL, BNP Paribas, nque populaire, Caisse d'éparé, Crédit agricole, Finaref et édit mutuel. Ce prêt étudiant ut être compris entre 1000 et 000 euros. Les remboursemts s'échelonnent de douze à nte-six mois. Selon le montant prunté et la durée, le taux ectif global (TEG) varie en citon des banques, entre 12, % et 4,97 %. Ainsi, un étudiant qui emprundione ouros sur trois ans près de la Finaref remboursera euros par mois, soit un côtt al du crédit de 76,29 euros ged de 4,97 %). A la Caisse euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit caisse euros par al du crédit de 76,29 euros euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit caisse euros par al du crédit de 76,29 euros euros euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit caisse euros par al du crédit de 76,29 euros euros euros par mois de la Finaref remboursera euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit caisse euros par mois de la Finaref remboursera euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit un côtt euros par mois, soit caisse euros par mois, soit caisse euros par mois de la Finaref remboursera euros par mois, soit un côtt euros	que pour un prêt classique. Nous voulons juste être sûrs d'être remboursés, explique-t-on au LCL. A moins d'être fiché à la Banque de France ou insolvable, les demandes ne sont jamais refusées. Le « permis de conduire à la euro par jour ». Lancée par le ministère des transports le 3 octobre 2005, cette opération a déjà convaincu plus de 60 000 jeunes. D'ici à la fin de l'année, quelque 100 000 prêts devraient avoir été accordés. Dominique Perben, ministre des transports, a annoncé le 18 septembre l'extension du dispositif au permis moto. Le montant du prêt varie entre 600 et 1200 euros et les inférêts sont pris en charge par l'Etat.	que. Nous 1'être rem- au LCL. A Banque de es demandes es demandes es duire à ancée par le trs le 3 octo- ion a déjà 000 jeunes. e, quelque mnt avoir été Perben, ts, a annon- tts, a annon-	dossier de demande de prêt est examiné par l'établissement financier partenaire choisi par le jeune. L'acceptation du dossier dépend de la banque, qui peut exiger des garanties, notamment demander au candidat un justificatif de revenus. Le cas échéant, l'établissement peut demander une personne caution ou un coemprunteur. Une fois accordé, le montant du prêt est versé à l'école de conduite. Pour donner accès au permis au plus grand nombre, une aide financière directe de 200 euros destinée aux apprentis et aux jeunes sous contrat d'insertion dans la vie sociale a été créée à l'automne 2006.	tablissement finan- choisi par le jeune. on du dossier anque, qui peut exi- ies, notamment candidat un justfin- is. Le cas échéant, tt peut demander caution ou un cordé, le montant ré à l'école de ré à l'école de ré à l'école de se à l'école de re donner accès au se à l'école de conde, le montant cordé, le mortant cordé, le motant se à grand nombre, cière directe de tinée aux apprentis ous contrat d'inser- e sociale a été créée 3006.
de 250 000 à 300 000 nour la troi	t venun e our la troi-	d chargine, le remibour sement mensulel sera de 28 77 euros soit	2 77 Pitros coit	d'heures nécessaire à la prépara	la nrénara-	******	INE TOO TOWN

LE DÉVELOPPEMENT D'UN MARCHÉ du prêt bancaire pour le financement à crédit des études permettrait, selon les économistes standard, de procéder à une meilleure redistribution des richesses : les étudiants seraient surtout d'origine favorisée et leurs études (lorsqu'elles sont gratuites) essentiellement financées par les pauvres.

supérieur ». Il estime qu'il serait préférable que l'Europe ait une « politique forte là-dessus », c'est-à-dire qu'elle « s'occupe moins de la politique agrico-le commune et plus de l'enseignement supérieur ». Cependant, l'Association européenne des universités, tout en acceptant les enjeux économiques définis par les institutions européennes (la concurrence internationale pour les « meilleurs étudiants »), est hostile à une libéralisation des services éducatifs par l'OMC¹⁷. Sa stratégie est de procéder elle-même à cette libéralisation et ainsi de la « contrôler ». La position de l'UNEF est donc isolée, y compris au sein de l'ESIB, qui n'a soutenu que deux de ses « amendements » en faveur d'un rôle plus restreint de la Commission européenne.

À travers l'Espace européen de l'enseignement supérieur s'opposent donc différentes forces qui sont alliées sur certains objectifs (l'assurance-qualité, l'harmonisation des diplômes) et divisées sur d'autres (la responsabilisation financière de l'usager, le rôle de la Commission européenne dans les politiques éducatives). Il s'agit maintenant d'analyser les effets de cette politique éducative européenne, ainsi que les réactions qu'elle suscite parmi les universitaires impliqués dans le processus de Bologne.

Quelques effets du processus de Bologne

La loi organique relative aux finances (LOLF) votée en 2001, qui subordonne l'octroi des finances publiques aux obligations de résultats (et à l'établissement de critères de performance), intègre désormais l'assurancequalité. Les critères définis, qui sont essentiellement quantitatifs, visent à imposer aux universités les mêmes taux de réussite que dans les établissements sélectifs. Dans les universités, elle prend la forme apparemment plus neutre de l'évaluation des enseignements (et des enseignants), rendue obligatoire¹⁸. C'est aussi dans le cadre de la LOLF que la réforme du financement des universités est envisagée. Tout en étant adossée aux mêmes théories du capital humain¹⁹, cette réforme est principalement justifiée par « l'inefficacité de la dépense publique » et par son caractère « non redistributif ». Ce sont les catégories favorisées qui profitent le plus de l'enseignement supérieur, parce qu'elles l'utilisent

plus longtemps et plus massivement. Elles monopolisent les filières les mieux dotées pédagogiquement et économiquement, donc les investissements publics les plus importants (même si, indirectement, elles participent davantage au financement de l'enseignement supérieur par un impôt sur le revenu plus élevé). Ainsi, le rapport du Conseil de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale (CERC) préconise de s'appuyer sur les expériences étrangères pour effectuer la réforme du financement des universités françaises : « Cela pourrait passer par une aide aux revenus des étudiants s'appuyant davantage sur un système de prêt aux étudiants remboursable en fonction des revenus futurs20 ». L'introduction d'un système de prêt est donc présentée comme une mesure permettant à la fois d'augmenter les investissements nationaux dans l'enseignement supérieur et de corriger le caractère non redistributif des dépenses publiques d'enseignement supérieur.

Les deux réformes du financement adoptées successivement par l'Institut d'études politiques de Paris en 2003 et 2005 montrent que les recommandations émises à un niveau européen constituent aussi une occasion pour toute une série d'agents situés dans le champ des grandes écoles et des universités de jouer leur propre jeu. Réalisées avant toute réforme nationale du financement et dans un contexte de croissance des subventions publiques allouées à l'établissement, ces deux réformes peuvent être considérées comme une expérience pilote en France. La première réforme, qui porte les droits d'inscription à 4 000 euros pour tous les étudiants dont la situation parentale ne justifie pas l'octroi d'une bourse, reprend le même type d'arguments que ceux utilisés par le CERC. Elle fait suite aux propositions élaborées par une Commission présidée par Jean-Paul Fitoussi qui y voit une application des principes de justice défendus dans un livre co-écrit avec Pierre Rosanvallon²¹: rendre « le système plus conforme aux principes du mérite et de l'égalité des chances », diversifier la composition sociale du recrutement de Sciences Po afin « qu'aucun étudiant qui en a les capacités ne soit empêché de venir à Sciences Po parce que sa famille n'en aurait pas les moyens ».

Cependant, d'autres arguments sont aussi invoqués par les promoteurs de la réforme, et notamment le directeur de l'établissement Richard Descoing²²,

questions budgétaires de l'Éducation nationale auprès de Jack Lang et rapporteur général adjoint de la section du rapport et des études du Conseil d'État et de la mission sur les responsabilités et l'organisation de l'État (1993–1995). Commissaire du gouvernement auprès des formations contentieuses du Conseil d'État (1995–1996), il devient en 1996 directeur de l'IEP de Paris, administrateur de la Fondation nationale des sciences politiques.

qénéral sur le commerce des services, cosignée en octobre 2001 avec les associations canadiennes et américaines d'universités contre l'inclusion de l'éducation dans la liste des services de l'AGCS.

^{18.} Arrêté du 23 avril 2002 relatif aux études universitaires conduisant au grade de licence publié au *Journal officiel* (nº101, 30 avril).

^{19.} Éducation et redistribution, Rapport

^{17.} Déclaration de l'AUE sur l'Accord pour le Conseil de l'emploi, des revenus et général sur le commerce des services, cosignée en octobre 2001 avec les associables de la cohésion sociale, Paris, La signée en octobre 2001 avec les associables de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, Paris, La signée en octobre 2001 avec les associables de l'emploi, des revenus et de la cohésion sociale, Paris, La signée en octobre 2001 avec les associa-

^{20.} Ibid., p. 70.

^{21.} Jean-Paul Fitoussi et Pierre Rosanvallon, Le Nouvel Âge des inégalités, Paris, Seuil, 1996.

^{22.} Issu d'un milieu de profession libérale et commerciale, Richard Descoing, né le 23 juin 1958 à Paris, a suivi ses études supérieures à l'Institut d'études politiques

de Paris avant d'intégrer l'École nationale d'administration. Il commence sa carrière comme auditeur avant d'être chargé de mission auprès du directeur de l'Institut d'études politiques de Paris (1987–1989), maître des requêtes au Conseil d'État et directeur adjoint de l'IEP de Paris (1989–1991). Conseiller technique au cabinet de Michel Charasse (ministre de l'Économie et du Budget), il est alors chargé de mission en tant que responsable des

comme la nécessité de placer l'établissement au rang des « meilleurs établissements supérieurs européens, voire mondiaux », cela « dans un contexte concurrentiel renforcé », et de diversifier les sources de financement. La seconde réforme, qui survient en janvier 2005, durcit les conditions d'exonération des droits d'inscription23. Seuls les étudiants boursiers du CROUS (donc français) sont exonérés des droits d'inscription et les étudiants hors Union européenne doivent désormais acquitter 5 000 euros pour s'inscrire. Opposée à la réforme, la section locale de l'UNEF s'appuie sur l'exemple de l'Angleterre pour dénoncer les risques de désengagement de l'État, sans succès²⁴. Mais la réforme creuse avant tout les écarts de financement entre les différents établissements d'enseignement supérieur et renforce les inégalités liées au sous-financement des universités par l'État (en moyenne 13000 euros pour un étudiant de classe préparatoire et 6 800 euros pour un étudiant d'université).

De leur côté, profitant d'une disposition légale ancienne mais peu utilisée, les universités ont fait payer des droits d'inscription supplémentaires correspondant à des droits « spécifiques », c'est-à-dire des prestations qui correspondent à un service rendu clairement identifié mais dont la fourniture n'est pas obligatoire (pas plus que le paiement). C'est une occasion comme une autre, pour le premier vice-président de la Conférence des présidents d'université, Yannick Vallée, de rappeler la crise du financement des universités et d'en appeler à un débat national sur le financement des universités²⁵. La CPU avait déjà, en 2001, pris officiellement position pour demander aux pouvoirs publics une augmentation des moyens mis à disposition des universités. Elle avait également, la même année, affiché une volonté de responsabilisation financière de l'usager. Les présidents d'université, tout en dénonçant les disparités entre les subventions accordées par l'État aux universités et aux classes préparatoires, savent qu'ils ne peuvent attendre des pouvoirs publics une augmentation des moyens accordés aux universités. Ils espèrent donc qu'à la faveur des incitations « européennes », ils pourront obtenir des pouvoirs publics une refonte de l'enseignement supérieur français, permettant d'intégrer les classes préparatoires au sein des universités. Cette proposition, officiellement défendue par la CPU par l'intermédiaire de son premier vice-président, permettrait de revoir la bipartition des moyens alloués par l'État aux grandes écoles et aux classes préparatoires, donnant ainsi une chance aux universités de jouer le jeu de la compétition internationale.

Il est donc probable que l'augmentation des droits d'inscription et le recours à d'autres formes d'investissement privées s'imposent aux présidents d'université comme la solution la plus réaliste. Étant donné les difficultés rencontrées pour obtenir une refonte du système d'enseignement supérieur et les contraintes spécifiques qui pèsent sur les universités (manque de financement, interdiction de pratiquer la sélection), d'autant moins bien placées dans la compétition internationale (par rapport à des institutions comme Sciences Po) qu'elles sont plus petites (et destinées à devenir des universités de premier cycle), l'assurancequalité apparaît à certains présidents comme le seul moyen d'apparaître comme de « vraies universités²⁶ ». De même, l'élaboration de standards de qualité²⁷ a permis au CNE de s'imposer dans la compétition internationale des agences d'évaluation, voire, selon son délégué général, d'imposer aux « Britanniques » une autre conception de l'évaluation, subordonnant de manière moins directe l'évaluation des établissements et leur financement²⁸.

Les étudiants étrangers étant, comme nous l'avons vu, un enjeu majeur de ces transformations, le but est de transformer le «brain drain» en «brain gain», c'està-dire de lutter contre « la fuite des cerveaux » et d'attirer les étudiants « à haut potentiel²⁹ ». Plusieurs rapports ont plaidé une politique « d'immigration choisie », permettant de sélectionner les étudiants étrangers selon ces critères, allant même pour certains jusqu'à considérer comme un « problème » lié au « manque d'attractivité de la France » le trop grand pourcentage d'Africains parmi ces étudiants : dépense non négligeable pour l'État en raison des coûts représentés par les droits d'inscription presque gratuits et les bourses sociales, souvent victimes de taux d'échec élevés, ces étudiants viendraient rejoindre « le flux de l'immigration traditionnelle30».

^{23.} Selon un rapport établi par l'UNEF Sciences politiques, qui a procédé à un calcul des augmentations suscitées par cette nouvelle réforme, 62% des étudiants qui étaient exonérés de droits d'inscription doivent désormais les payer et, surtout, ce sont les tranches les plus basses qui subissent l'augmentation la plus forte (de 100% à 400% d'augmentation).

^{24.} Procès-verbal du Conseil de direction de l'IEP de Paris, séance du 27 octobre 2003, p. 7 et 8. L'organisation étudiante a

également déposé (et perdu) un recours auprès du Conseil d'État.

^{25.} Libération, vendredi 29 juillet 2005. 26. Voir l'intervention d'un ancien président dans le colloque sur l'évaluation, in « De Berlin à Bergen, nouveaux enjeux de l'évaluation », Dijon, 10 – 11 juin 2004, rapport du CNE, p. 56.

^{27.} Comité national d'évaluation, Livre des références de l'assurance de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur, 17 novembre 2003.

^{28.} En tant qu'instance spécifique d'évaluation des établissements d'enseignement supérieur, le CNE est amené à se fondre dans la toute nouvelle agence d'évaluation qui reconfigure l'ensemble des structures d'évaluation de la recherche en France (notamment du CNRS), au profit d'une plus grande dépendance au champ politique.

^{29.} Voir à ce propos le rapport Saraswati (Commissariat au plan, 28 septembre 2005) sur « les enjeux de la mobilité internationale et de l'attractivité de la France ».

^{30.} Rapport général pour le Sénat au nom de la commission des finances, du contrôle budgétaire et des comptes économiques de la nation sur le projet de loi des finances pour 2004, p. 32. Josy Reiffer, ancien directeur adjoint au cabinet de Luc Ferry, professeur de médecine et ancien président de l'université Bordeaux II, exprime les mêmes inquiétudes et propose que les dossiers et les compétences linguistiques des étudiants étrangers soient évalués avant toute inscription.

Les projets de développement de l'endettement étudiant s'inscrivent, plus largement, dans un mouvement d'accroissement de l'endettement des ménages, au moins dans les pays anglo-saxons³¹. Ce mouvement correspond à une évolution générale des sociétés capitalistes et permet d'accroître la consommation sans augmenter les salaires, en favorisant les intérêts du secteur bancaire. Selon Jean-François Vidal, professeur à l'université Paris XI, qui développe une approche économique institutionnaliste, l'endettement des ménages est devenue une institution fondamentale du capitalisme anglo-saxon actuel et s'inscrit dans le régime libéral de croissance³², les étudiants désireux d'éviter l'endettement sont obligés de travailler pour financer les études, altérant ainsi leurs chances de réussite scolaire.

L'introduction de la mobilité comme norme d'excellence étudiante constitue une autre forme de sélection économique, les bourses Erasmus ne permettant pas aux étudiants qui ne disposent pas de soutiens financiers importants de vivre à l'étranger. En ce sens, les propositions actuelles et les débats sur l'opportunité d'imposer aux étudiants comme condition de validation d'un diplôme un semestre à l'étranger contredisent l'idéal de la libre circulation des étudiants à travers «l'Europe du savoir ». On peut se demander, à titre d'hypothèse, si elles ne forment pas davantage les conditions de production (ou de reproduction) d'une nouvelle « élite de la mondialisation ». Ainsi Sciences Po a-t-il profité de la réforme du LMD pour rendre obligatoire une année à l'étranger et porter à cinq années d'études (le niveau M) l'obtention du premier niveau (ce qui est évidemment une autre forme de sélection). Dotée de ses propres circuits d'échanges d'étudiants, cette institution écrase la concurrence des établissements d'enseignement supérieur qui ne disposent que du programme Erasmus et augmente le coût du diplôme avec le nombre d'années supplémentaires.

Les enjeux de repositionnement statutaire

Ces enjeux institutionnels ne peuvent être dissociés des luttes menées dans le champ académique. La surreprésentation des universitaires situés au pôle tem-

porel³³ dans le processus de Bologne constitue pour eux une occasion privilégiée de faire valoir leur propre conception du « métier » aux universitaires situés au pôle scientifique qui n'accordent pas nécessairement la même importance aux « nouveaux » critères de compétence professionnelle que définit l'assurance-qualité: une plus forte disponibilité à l'égard de l'institution, une plus forte implication dans une politique d'établissement, la multiplication des tâches administratives, notamment de «valorisation» de la recherche, etc. L'assurance-qualité offre en effet l'opportunité d'introduire l'évaluation et donc la légitimité des évaluateurs (et de leur pouvoir) dans l'Université, en leur confiant la tâche d'évaluer les universitaires à partir de critères « temporels ». C'est autant le pouvoir d'évaluer leurs « pairs » que visent les promoteurs de l'EEES qu'une conception précise et unique de la compétence professionnelle sur laquelle tous ne s'accordent pas. L'auto-évaluation des établissements, rendue obligatoire par la « démarche qualité » impulsée au niveau européen, constitue à ce titre un coup de force symbolique exemplaire. Elle permet en effet d'introduire des critères externes d'évaluation des universités et des universitaires à partir du guide de l'assurance-qualité élaboré par le CNE. Ce sont les universitaires situés au pôle temporel qui ont à charge, avec les équipes d'experts du CNE, de procéder à cette « auto-évaluation » de leur établissement. Cette forme d'évaluation tend à substituer l'autonomie de l'organisation au niveau local (l'établissement universitaire) à l'autonomie professionnelle du corps au niveau national (les enseignants de telle ou telle discipline), et ainsi à consolider le pouvoir des équipes présidentielles, qui représentent les établissements.

Le livre des références leur fournit un support pour évaluer aussi bien la compétence scientifique des universitaires, selon la conception « européenne de la recherche », que la compétence pédagogique, en déléguant aux étudiants une part de cette évaluation. Cette délégation apporte ainsi à l'UNEF (et au niveau européen à l'ESIB) la participation des étudiants à l'évaluation de la compétence pédagogique qu'ils réclamaient déjà au niveau national et le renforcement de la représentation des organisations syndicales dans les instances de gestion de l'université - cette participa-

^{31.} Michel Pébereau, président-directeur général de la BNP Paribas, est membre du conseil d'administration de Sciences Po et s'implique dans la défense de la réforme du financement.

^{32.} Communication de Jean-François Vidal, « Transformations des fluctuations cycliques et changements structurels : le cas du Royaume-Uni de 1873 à 2002 », colloque international sur les transformations du capitalisme contemporain, faits et

théories, état des lieux et perspectives. Laboratoire d'analyse des mouvements économiques (LAME) - université de Reims Champagne-Ardenne, 2004.

^{33.} Cette appartenance au pôle temporel se caractérise par un investissement durable dans des positions administratives internes à l'université selon un certain nombre d'étapes relativement balisées : direction de département, direction d'UFR. coprésidence et présidence d'université.

Cette logique peut aussi les conduire à déterminée qu'à partir d'un ensemble d'indibriquer des positions de responsabilité au sein des organisations qui représentent les universitaires temporels (CPU, en particulier) et à avoir des relations régulières avec les autorités de tutelle grâce auxquelles ils peuvent se voir confier des responsabilités politiques (le plus souvent d'expertise et de conseil) au sein du ministère. L'appartenance au pôle scientifique ou temporel à l'université ne peut être

cateurs : type de mandats, durée, âge à partir duquel les acteurs optent pour une carrière plus administrative que scientifigue, production scientifique antérieure. etc. Entre outre, des passages d'un pôle à l'autre et des cumuls à certains moments de la carrière restent toujours possibles.

tion organisée au niveau des instances administratives faisant désormais partie des critères de l'assurancequalité, associant ainsi les organisations étudiantes à la gestion des enseignants-chercheurs. Sur ce point-là, les intérêts des syndicats étudiants sont assez proches de ceux des présidents d'université. Par exemple, l'UNEF entend mettre des limites³⁴ à la «liberté académique » pour promouvoir une plus grande disponibilité envers les étudiants, qui entre nécessairement en tension avec un investissement fort dans une activité de recherche. Cette question de la « disponibilité » est au cœur de l'outil que représente l'assurance-qualité pour ceux qui entendent « gérer » les universitaires audelà de ce que la loi de 1984 leur permet d'exiger. Elle élargit à l'infini les tâches pédagogiques et autorise les gestionnaires à décider parmi elles les tâches définies comme prioritaires, selon la stratégie qu'ils définissent (et sont invités à définir) pour l'établissement³⁵.

Ces enjeux statutaires expliquent l'adhésion, même critique (dans le cas de l'UNEF), aux nouvelles règles du jeu institutionnel qui représentent, pour ces agents, autant d'opportunités pour faire prévaloir des conceptions de l'université (et de l'universitaire) favorables à leurs propres investissements professionnels (ou syndicaux). La conception «européenne» de l'Université, qui met l'accent sur « le rapprochement entre l'entreprise et l'université » ou encore sur « l'employabilité des diplômés », rejoint ainsi les thématiques sur la « modernisation » du secteur public : aux représentants des « intérêts économiques externes » que sont les hauts fonctionnaires se sont alliés les universitaires les plus « modernistes » (c'est-à-dire les plus portés à relayer les contraintes externes dans le champ académique), et cela tant au sein du CNE que de la CPU. Si les « patrons » n'interviennent pas directement, ils pèsent fortement dans le suivi des objectifs de Lisbonne, par exemple à travers la Task Force européenne pour l'emploi. De la même manière, leur présence dans les différentes instances gestionnaires de l'Université et les jurys de diplômes fait partie des critères de qualité élaborés par le guide du CNE. Ce type d'alliances est au principe des convergences d'opinions contradictoires à propos de l'évaluation que défendent aussi bien des chercheurs attachés à une conception finalisée et « rentable » de la recherche que d'acteurs qui militent pour faire de l'université une

organisation productrice de services d'enseignement, de recherche, et de force de travail « adaptée » aux intérêts de l'entreprise [voir encadré, « La conception de l'enseignement comme activité de production de services de formation », p. 83]. Mais l'évaluation rallie aussi à la cause de l'assurance-qualité (et vraisemblablement à leur insu, par méconnaissance des enjeux européens qui y sont attachés) certains des universitaires et les chercheurs les plus opposés à la conception « économiciste » de l'excellence scientifique et du financement privé de la recherche, comme ceux représentés au sein du collectif Sauvons la recherche, qui attendent de l'évaluation la résolution d'un certain nombre de « problèmes ». Parce qu'elle permet à chaque fraction du champ universitaire de croire qu'elle pourra lui fournir des outils pour imposer aux autres fractions sa propre conception du « métier », l'évaluation constitue donc un support privilégié pour délimiter une définition européenne de l'excellence professionnelle universitaire. Elle constitue un terrain d'entente entre, d'une part, les universitaires gestionnaires qui acceptent de « responsabiliser financièrement l'usager » et, d'autre part, les représentants étudiants hostiles à cette participation, mais décidés à jouer un rôle dans la gestion des enseignants-chercheurs. On peut avancer l'hypothèse que l'assurance-qualité, dans le contexte actuel, ouvre le champ universitaire à des critères économiques d'évaluation de la qualité. L'observation des « critères de qualité scientifique » du livre des références, comme celle de la qualité de la formation, s'avère à ce titre intéressante car, sur une cinquantaine de critères, il n'en comporte que deux qui soient « académiques ». Elle mérite d'être comparée avec les critères d'évaluation des chercheurs produits par le CNRS qui, eux, restent très proches pour l'instant des critères scientifiques internes³⁶.

Le thème de l'évaluation s'avère en France plus fédérateur que celui de la réforme du financement ou de la sélection. Dans un univers concurrentiel, l'interdiction de pratiquer la sélection handicape lourdement les universités (par rapport aux grandes écoles) et repose aussi la question de la liberté formellement offerte à tous les étudiants de s'inscrire à l'université. Le délégué général du Comité national d'évaluation, par exemple, considère « personnellement » qu'il serait tout à fait légitime que « le comité débatte là-dessus »,

^{34.} Voir le « manifeste pour une révolution pédagogique » élaboré par l'UNEF à Grenoble en 2003.

^{35.} Sur le contenu précis des normes de qualité, voir Sandrine Garcia, «L'assurance-qualité comme outil de gestion des universitaires», Cahiers de la recherche et de l'éducation sur les savoirs, 5, 2006, p. 69 à 93.

^{36.} Toutefois, la loi sur la recherche, qui dans les premières moutures du projet s'est d'emblée référée aux « objectifs de Lisbonne », représente une voie d'autant plus directe d'imposition de critères économiques que la recherche est une compétence partagée. N'étant pas divisée, historiquement, entre un pôle scientifique et un pôle temporel, la communauté des

chercheurs réunie au sein d'un organisme comme le CNRS rendait plus difficile l'appui des professionnels à la loi, mais cet appui était moins nécessaire. En même temps, le fait qu'elle s'impose davantage « de l'extérieur », et la plus grande homogénéité du milieu, a suscité plus de résistances parmi les professionnels et obligé le gouvernement à négocier avec le

mouvement des chercheurs, tout en gardant l'essentiel de la loi. Cependant, dans le contexte des recompositions actuelles, le CNRS pourrait perdre le monopole de l'évaluation des chercheurs et son autonomie relative à l'égard du champ politique.

Le fondateur du CNE et les dangers de l'égalitarisme

Appelé au début des années 1980 par François Mitterrand pour faire un diagnostic sur l'université, Laurent Schwartz est à l'origine d'un rapport et d'une Commission proposant un certain nombre de recommandations, dont la création du CNE en 1984 (dont il sera le premier président) et la séparation au sein des universités entre un premier cycle à visée courte, proposant une sortie dans la vie active et non sélective, et un cycle préparatoire aux études longues, qui elle serait sélective. Laurent Schwartz mettait déjà en avant la « nécessité » pour l'université française de s'ouvrir à la compétition internationale, de développer son excellence, de privilégier la « qualité ». Il a écrit deux ouvrages dans lesquels il mettait en garde contre les « dérives » de l'université française (et notamment, son absence de sélectivité). Né en 1915, fils de chirurgien, ce normalien titulaire de la médaille Field, signataire de l'Appel des 121 (Audin était son élève), membre de l'Académie des sciences, est également fondateur de l'association « Qualité de la science ». Si on ne peut le classer parmi les universitaires temporels (il cumule le capital scientifique et le capital politique et n'investit qu'à la fin de sa carrière des positions politiques), il est cependant, comme le sont souvent les promoteurs

de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, très critique vis-à-vis « du maintien des tabous égalitaires et avant tout de l'article 14 de la loi Savary qui risque de ruiner les projets les meilleurs », car « l'égalitarisme est, dans la pratique, inapplicable [...]. Ce système aboutit à une perte de tout prestige de l'université et à sa dégradation ». On ne prononce plus de mots comme « bon élève, élève doué, élève travailleur, talent, mérite, réussite scolaire, intelligence, élève sérieux ». De même l'organisation des IUFM a-t-elle « asservi les méthodes de l'enseignement secondaire à celle des professeurs du secondaire », risquant de mener « l'enseignement secondaire à un désastre sans précédent dans son histoire». Enfin, il impute la responsabilité de cette « formidable avancée de l'égalitarisme et du nivellement » aux syndicats enseignants de gauche, qui ont « déjà favorisé la réforme Haby de 1975¹ ». Ancien trotskiste, proche du Parti socialiste sur les questions touchant aux « droits de l'homme », à l'égalité, la liberté, la justice sociale, le tiers-monde, il lui reproche cependant sa politique éducative égalitariste.

1.Voir Laurent Schwartz, «L'enseignement malade de l'égalitarisme», Esprit, 171, 1991, p. 104-125.

mais regrette que « pour l'instant ce n'est pas le cas³⁷ ». Si le CNE n'a pas de position « officielle » sur la sélection, il aborde la question par le biais des échecs scolaires, du coût économique pour la nation et des souffrances psychologiques engendrées par l'échec et le déclassement social pour faire valoir auprès des pouvoirs publics la nécessité d'une « orientation ».

Le fondateur du CNE, Laurent Schwartz [voir encadré « Le fondateur du CNE et les dangers de l'égalitarisme », cicontre], avait lui-même écrit plusieurs ouvrages pour dénoncer les « dangers » de l'égalitarisme et les « ravages » exercés aussi bien par le syndicalisme enseignant que l'interdiction de sélectionner les étudiants. En 1986, Alain Devaquet avait également proposé d'introduire une sélection, de libéraliser les droits d'inscription et des mesures pour rapprocher l'université et l'entreprise. Cependant, la question de la sélection, comme celle du financement si elle était abordée plus frontalement, risquerait de briser les alliances entre l'organisation syndicale majoritaire et les autres forces contenues au sein des 4 E.

Force est de constater que les résistances des universitaires aux réformes en cours ont été faibles (les politiques européennes étant souvent peu connues et le milieu divisé) et leurs organisations syndicales en retrait sur la défense de l'autonomie professionnelle. Écartées du processus de Bologne et engagées dans des alliances avec les organisations syndicales étudiantes qui auraient compliqué sans doute une opposition au principe même de l'assurance-qualité, celles-ci n'ont pas été en mesure de jouer un rôle de contrepoids. C'est donc essentiellement des organisations étudiantes, susceptibles de rassembler une masse importante d'étudiants, que les promoteurs de l'EEES avaient à craindre. Le mouvement anti-Devaguet restant encore présent dans les esprits, on peut faire l'hypothèse que, dans le cas de la France, les universitaires investis au sein du processus de Bologne et les membres de la classe politique ont préféré effectuer d'abord les réformes nécessaires à la logique globale du processus (ECTS, LMD, assurance-qualité) plutôt que d'affronter des conflits dont l'issue est toujours incertaine. Malgré quelques inflexions, le processus de Bologne a pu fonctionner comme une fiction politique permettant d'imposer une politique européenne de l'enseignement supérieur (et de la recherche universitaire).