

Faut-il avoir peur de Bologne ?

Pierre Marage
ULB, Faculté des Sciences
Le 21 octobre 2001

Publié dans les « Cahiers Marxistes » n° 220 (2001), pp. 43-53

Le 19 juin 1999, les ministres de l'éducation de 29 pays européens¹, réunis à Bologne, publiaient une déclaration commune visant à créer « *un espace européen de l'enseignement supérieur* »². Avec la Déclaration de Bologne, c'est tout le système d'enseignement supérieur en Europe qui est en train de se remodeler en profondeur. Les enjeux, majeurs, sont explicités dans la déclaration : il s'agit d'une part d'« *encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent* », et d'autre part de « *rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur* » par rapport à ses concurrents, principalement nord-américains.

La déclaration de Bologne faisait suite à la « *Déclaration conjointe sur l'harmonisation de l'architecture du système européen de l'enseignement supérieur* », signée le 25 mai 1998 à la Sorbonne entre les ministres de l'éducation de France, Grande-Bretagne, Allemagne et Italie³. La déclaration de la Sorbonne elle-même était parue peu de temps après la remise d'un rapport demandé par le ministre Allègre à Jacques Attali et un groupe de personnalités françaises. Intitulé « *Pour un modèle européen de l'enseignement supérieur* », bien que portant quasi-exclusivement sur la situation française, ce rapport proposait une architecture de l'enseignement supérieur en trois niveaux (le fameux modèle 3-5-8) : une formation de base professionnalisante en 3 ans, deux années supplémentaires pour le « *mastaire* », et enfin 3 ans de plus pour le doctorat.

Concrètement, les orientations fixées à Bologne sont :

- d'adopter un système de diplômes « *facilement lisibles et comparables* » à l'échelle européenne (et mondiale), « *afin de favoriser l'intégration sur le marché du travail* » ;
- de mettre en place des cursus en deux cycles, dont le premier (diplôme de « *bachelor* ») aura une durée minimale de trois ans et devra correspondre « *à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen* » ; le second cycle conduira à la maîtrise (« *master* ») et / ou au doctorat ;
- d'adopter un système de crédits, afin de favoriser la mobilité des étudiants ainsi que l'éducation tout au long de la vie ;

¹ Il s'agit de l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

² <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>

³ <http://www.education.gouv.fr/discours1998/declar.htm>

- de promouvoir la mobilité internationale pour les étudiants et les enseignants ;
- de promouvoir la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;
- de promouvoir la dimension européenne dans les programme et la coopération entre établissements.

La coïncidence entre la Déclaration de la Sorbonne et la remise du rapport Attali a fortement frappé les imaginations et donné lieu à beaucoup de spéculations, au point que beaucoup croient encore aujourd'hui que le système 3-5-8 est au cœur du dispositif de Bologne. Pourtant, la formule 3-5-8 n'est pas même mentionnée dans la déclaration de Bologne, et ce serait une réelle erreur de perspective que de tout ramener à elle, - même s'il existe aujourd'hui un accord assez large autour d'un diplôme de « *bachelor* » acquis typiquement en trois ans, et d'un diplôme de « *master* » requérant une ou deux années supplémentaires (le doctorat restant ce qu'il est).

Depuis Bologne, une intense activité s'est déployée dans tous les pays afin de réfléchir à la mise en place des nouvelles structures, et dans plusieurs cas (Italie, Norvège, Pays-Bas, Espagne, Allemagne) des réformes majeures ou des expériences importantes ont été lancées. D'autre part, des concertations ont lieu à un rythme soutenu à l'échelle européenne entre institutions d'enseignement supérieur (notamment avec la rencontre des Recteurs et directeurs d'institutions à Salamanque en mars 2001⁴), ainsi qu'entre organisations d'étudiants (Göteborg, mars 2001).

Lors de leur réunion du 19 mai 2001 à Prague, les ministres de 32 pays ont confirmé les grandes lignes décidées à Bologne, tout en clarifiant, comme on le verra ci-dessous, leurs positions sur quelques points litigieux⁵. Il faut également souligner qu'ils ont reconnu dans leur déclaration finale « *que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie des universités et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement. Ils ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne* ».

Il est donc clair qu'une dynamique a été lancée à Bologne. L'origine ne s'en trouve évidemment pas dans une décision purement volontariste. Elle est plutôt le reflet des évolutions globales / globalisantes du monde contemporain, et de la place que les dirigeants actuels de l'Europe veulent lui voir jouer.

Face à cette dynamique, la question se pose, comme souvent, de savoir s'il vaut mieux se risquer à participer à l'entreprise, en espérant pouvoir tenir en échec les tendances négatives et utiliser la dynamique pour promouvoir un certain nombre de valeurs – au risque que les compromis emportent les valeurs –, ou s'il vaut mieux tenir fermement des positions de principe, au risque de se trouver isolé et impuissant. Pour trancher, il me semble utile d'observer calmement ce qui est réellement en train de se mettre en place, en évitant de (trop) fantasmer. Et aussi de se souvenir, avec réalisme et modestie, que quels que soient les mérites de notre petite terre d'héroïsme, la Communauté française de Belgique n'a sans doute guère les moyens de jouer longtemps au « village gaulois ».

⁴ <http://www.unige.ch/eua>

⁵ http://www.aic.lv/meeting/net_meet/French/P_5_1a.htm

Des enjeux importants, appelant des réponses appropriées

Privatisation et compétition sauvages ; le rôle des pouvoirs publics

La déclaration de Bologne a provoqué dans un premier temps des réactions très négatives, notamment de la part d'organisations étudiantes (on se souviendra du mouvement de grève à la VUB) qui l'accusaient d'ouvrir la voie à une privatisation de l'enseignement supérieur. Pourtant, ni la déclaration de Bologne, ni celle de la Sorbonne ne font d'ouvertures explicites en ce sens. Au contraire, pourrait-on dire, puisqu'on lit dans la déclaration de la Sorbonne : « *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* ». Mais bien entendu, dans une Union européenne qui se construit selon un modèle purement capitaliste, la problématique de l'enseignement supérieur n'échappe pas à la logique du marché.

Car « *l'éducation est le plus vaste marché de la planète, celui qui croît le plus vite et celui où les acteurs actuels ne répondent pas à la demande* », comme le déclarait en 1999 l'un des magnats américains du multimédia éducatif⁶. Pour sa part, l'OMC insiste pour que le « *marché de l'éducation* » soit inclus dans les négociations sur la libéralisation des services au niveau mondial. Des offensives sont donc menées afin que soient démantelés les « *inacceptables monopoles* » (non-reconnaissance de certains diplômes étrangers, obstacles à l'installation d'institutions privées, accréditation par l'Etat des institutions habilitées à délivrer les diplômes) que les Etats européens opposent à la libéralisation de ce « *marché* », en particulier à la pénétration explosive des entreprises anglo-saxonnes qui le dominent totalement. On sait aussi que, malgré ces résistances, le « *marché de l'éducation* » s'ouvre au privé en Europe, que de plus en plus d'universités privées américaines (ou européennes : Oxford) ont des antennes sur le Continent, et que les formations en management, dans les technologies et la formation continuée de haut niveau pour cadres d'entreprises sont de fait déjà largement assurées par le privé. Enfin, on assiste à une percée d'« *universités virtuelles* », basées sur Internet et les moyens multimédias ; qu'il s'agisse d'universités de haut rang (p.ex. le consortium Stanford, Columbia, Chicago, Carnegie Mellon, London School of Economics), ou d'institutions purement financières, cotées en Bourse, comme l'Université de Phoenix (75 000 étudiants).

Cette « *marchandisation* » de l'enseignement dresse bien entendu la toile de fond devant laquelle se joue la création de l'« *espace européen de l'enseignement supérieur* ». Il ne faut donc pas s'étonner si certains acteurs de cet « *espace* » dérapent et se laissent aller à parler de « *marché unique de la connaissance en Europe* ». Mais on peut penser aussi que la résistance aux offensives contre le système public d'enseignement est plus efficace si elle est menée à l'échelle de toute l'Europe – même si certains gouvernements sont enclins à jouer les chevaux de Troie.

Ceci dit, le danger est réel. Assurer une meilleure circulation en Europe, faire tomber les barrières, repenser les accréditations ouvre forcément des brèches. Il est donc important, tout particulièrement pour l'accréditation, que soit préservé le rôle des Etats. A ce propos, il est positif que, lors de la réunion de Prague en 2001, les ministres aient déclaré que « *l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, relevant et continuant à relever de la responsabilité publique (réglementation, etc.)* ».

⁶ voir le dossier « L'éducation, nouveau marché mondial », Alternatives économiques, décembre 2000.

Dans une idéologie de compétition, le risque existe également de voir s'amplifier un système d'enseignement à plusieurs vitesses (qui existe déjà : voyez Oxford et Cambridge, l'Ecole Polytechnique, Sciences-Po et Normale Sup', Göttingen, Heidelberg, la Polytechnique de Zürich, etc.), avec la formation de réseaux d'universités qui s'entendront entre elles pour les échanges d'étudiants, les collaborations en recherche et en enseignement. Dans cette perspective, il convient de mesurer quel serait le rôle des réseaux d'universités dans les procédures d'accréditation.

Uniformisation ou harmonisation et lisibilité

Dès sa parution, la déclaration de la Sorbonne a suscité une vive inquiétude dans de nombreux milieux de l'enseignement. D'une part, elle était le fait des quatre « grands », soupçonnés de vouloir imposer leur loi aux autres. D'autre part, même dans les pays signataires, et singulièrement en France, elle était assimilée aux propositions du rapport Attali et semblait conduire de deux manières à une uniformisation non désirée : à travers la formule réductrice du 3-5-8, et à travers l'exigence que la formation de premier cycle (3 ans) soit uniformément professionnalisante.

Cette inquiétude s'est partiellement et progressivement dissipée. La déclaration de Bologne porte que l'espace européen doit se construire « *en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités* ». Plus concrètement, et de façon plus convaincante qu'une déclaration de principe, le rapport préparatoire à la Conférence soulignait déjà avec force que, entre pays européens, « *aucune convergence significative vers un modèle 3-5-8 n'a pu être vérifiée* »⁷. D'autre part, des tableaux détaillés montraient que l'écrasante majorité des pays connaissent un enseignement supérieur organisé sur base binaire avec, comme en Belgique, un enseignement professionnalisant « court » et un enseignement universitaire plus long. L'enseignement universitaire lui-même est souvent organisé en deux phases, mais c'est loin d'être toujours le cas ; en Belgique même, il est formellement composé de deux cycles, mais il s'agit en fait d'un cursus unique.

On semble donc bien s'orienter non pas vers une uniformisation brutale des systèmes d'enseignement, mais sur la mise en place de modalités permettant une lisibilité des programmes et des diplômes :

- le **système des crédits ECTS** (*European Credit Transfer System*) doit permettre aux étudiants de bénéficier d'une réelle mobilité au cours de leurs études. A cet effet, et quelle que soit l'organisation des études (proportions variables de travail personnel, de travaux de laboratoire, de cours ex-cathedra, etc.), la charge de travail d'un étudiant pendant un semestre correspond à 60 crédits. La traduction en unités « locales » des enseignements suivis par un étudiant dans une institution étrangère est ainsi rendue aisée. Il faut noter qu'il y a accord de tous les acteurs pour que la maîtrise de l'attribution des diplômes reste aux institutions, sans que les étudiants ne puissent imposer aux universités de reconnaître, pour un diplôme donné, tous les crédits qu'ils auraient accumulés « en pagaïe ».

⁷ G. Haug et I. Knudsen, « *Evolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe* », 1999, document reproduit en annexe sur le site <http://www.oph.fi/publications/trends2/trends2fr.html>

- le « **supplément au diplôme** » doit décrire à l'intention d'un employeur potentiel le programme et le contexte des études de tout diplômé, quelle que soit son institution diplômante et son pays.

On ne peut qu'espérer que la fourniture de ces documents, et de manière générale la mobilité des étudiants, n'induisent pas un accroissement supplémentaire des bureaucraties institutionnelles, nationales et européennes !

Professionnalisation, accréditation et associations professionnelles

L'un des problèmes qui a le plus inquiété les responsables de l'enseignement, notamment en Belgique francophone, est celui du statut professionnalisant du premier cycle (« *bachelor* »). En effet, les ministres réunis à Bologne déclarent : « *L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen* ».

Tout le monde est embarrassé. D'une part, les responsables des Hautes Ecoles tiennent à voir reconnue la spécificité de leur enseignement de niveau « *bachelor* », axé sur la pratique et sur l'employabilité rapide des diplômés. D'autre part, les responsables universitaires insistent sur l'importance de la formation générale dispensée lors du premier cycle, avant la formation plus spécialisée du second cycle (« *master* ») qui en constitue la finalité naturelle, et s'inquiètent de la perspective d'un diplôme de « *bachelor* » professionnalisant, donc comparable ou identique à celui délivré par les Hautes Ecoles.

Le caractère strictement « professionnalisant » du niveau « *bachelor* » a été depuis fortement « ré-interprété ». On lit en effet dans un rapport préparatoire à la réunion de Prague⁸ : « *Il existe plusieurs manières pour les diplômés d'être « appropriés pour l'insertion sur le marché du travail », et il est nécessaire de disposer de divers diplômes de premier degré ouvrant des possibilités pour le marché du travail et / ou la voie pour différents types d'études de deuxième cycle* ».

Et dans la déclaration finale, les ministres écrivent : « *dans nombre de pays, la licence (« bachelor degree») et le mastaire (« master degree»), ou des diplômes comparables, peuvent aussi bien être obtenus dans les universités que dans d'autres établissements d'enseignement supérieur. Les programmes permettant d'obtenir des diplômes peuvent et même doivent présenter des orientations différentes et des objectifs variés afin de répondre aux besoins de formation aussi bien individuels qu'académiques ou professionnels* ».

Sur un autre registre, les perspectives professionnalisantes ne manquent cependant pas d'être inquiétantes. Il s'agit du rôle que joueraient les organisations professionnelles pour l'accréditation des institutions et, éventuellement même – pourquoi pas ? –, pour l'attribution des diplômes. On sait qu'aux Etats-Unis, ce sont les associations professionnelles qui délivrent le diplôme d'Ingénieur, après plusieurs années de pratique professionnelle. On sait comment, en Belgique, les associations médicales (et le Ministère de la Santé publique) tentent de plus en plus d'intervenir dans l'organisation des études. Dans ce contexte, il est alarmant de voir les associations professionnelles ou patronales exercer un lobbying très efficace pour intervenir dans l'accréditation des écoles d'ingénieurs, et aussi de relever qu'en

⁸ G. Haug et C. Tauch, « Tendances des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur (II) - Rapport de suivi préparé pour les Conférences de Salamanque et de Prague de mars/mai 2001 »
<http://www.oph.fi/publications/trends2/trends2fr.html>

France cette accréditation relèverait désormais du Ministère de l'Industrie et non plus du Ministère de l'Éducation et de la Recherche.

L'enjeu concerne la nature même de l'enseignement dispensé dans les universités. La mission de l'école est-elle de répondre, au coup par coup, à la « demande sociale », perçue, interprétée et répercutée par les milieux professionnels ? Ou doit-elle poursuivre ses objectifs propres, de formation humaniste et technique, dans une perspective sociale à long terme ?

La question de l'accréditation est donc en train de devenir un enjeu majeur, et il est urgent et important que les pouvoirs publics assument leur rôle de gardiens de l'intérêt collectif.

Les spécificités de la Belgique francophone

Universités et Hautes Ecoles

Si l'on suit ce qui précède, notre système d'enseignement supérieur continuera à connaître deux types de diplômes de premier cycle (« *bachelor* ») : l'un professionnalisant délivré par les Hautes Ecoles (analogue au *graduat*), et l'autre préparatoire à la maîtrise universitaire (semblable à l'actuelle candidature). Quant à l'actuel enseignement non-universitaire de type long, qui a désiré rester uni à l'enseignement de type court au sein des Hautes Ecoles en raison d'une philosophie d'enseignement commune, ne devrait-il pas accueillir les « *bachelors* » formés dans les Hautes Ecoles dans une optique professionnalisante, et qui voudraient prolonger leurs études vers un « *master* » plus technique que dans les universités ?

Il convient en tout cas de favoriser le recours aux « passerelles », permettant aux étudiants de passer d'un type d'enseignement à l'autre, en reconnaissant la spécificité de chacun. A cet égard, il reste du chemin à parcourir pour que les uns et les autres reconnaissent que tous les titulaires d'un même diplôme ne doivent pas nécessairement être passés par le même moule, s'ils ont de fait acquis des compétences similaires, au moins potentiellement.

Le passage à 5 ans dans les universités

Il existe aujourd'hui un accord des recteurs des universités francophones en faveur de l'adoption rapide (peut-être dès 2004) d'un système structuré en un « *bachelor* » de trois ans et un « *master* » de deux ans. Ceci concernerait bien entendu toutes les facultés, y compris celles qui organisent déjà des études en cinq ans ou plus (médecine, droit, ingénieurs, pharmaciens, vétérinaires, psychologues, ingénieurs commerciaux). Mais le changement le plus significatif serait le passage à cinq ans pour les étudiants en sciences, en lettres et en sciences économiques, politiques et sociales. Si l'on considère qu'une proportion importante de ces étudiants poursuivent déjà leurs études au-delà du cycle de quatre ans (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur, diplômes d'études spécialisées, diplômes d'études approfondies, doctorat) et que de nombreux étudiants prennent une année supplémentaire pour préparer leur mémoire, on comprend que le passage de quatre à cinq ans ne concerne qu'une minorité finalement assez limitée des étudiants universitaires. Et cette fraction sera encore réduite si le passage à cinq ans permet de mieux assurer la transition avec la première année d'université, et donc de diminuer le nombre de redoublants.

Le passage à un système 3 + 2 constituera en fait, pour les facultés qui en bénéficieront (mais pas nécessairement pour elles seules) une réelle opportunité pour repenser en profondeur l'organisation des études. La première année pourra être retravaillée et dans certains cas allégée, afin d'assurer mieux aux étudiants le temps d'adaptation nécessaire. Il sera également possible, grâce à des programmes moins chargés lors des trois premières années, de ménager davantage de temps pour le travail personnel, ainsi que pour le perfectionnement dans une langue étrangère.

De son côté, la maîtrise pourra être plus diversifiée. Elle devra continuer à comporter un mémoire réalisé au sein d'une équipe engagée dans des recherches de niveau international, ce qui est la spécificité de l'université. Il existe un assez large accord pour reconnaître qu'elle pourra offrir aux étudiants le choix entre trois types d'options : la préparation à l'enseignement secondaire supérieur (agrégation), la préparation à la vie professionnelle (formations actuellement absentes des cursus : économie, droit, etc.), et enfin une option de spécialisation poussée en vue de la préparation à la recherche et au doctorat.

Enfin, cette réforme des études et à la mise des crédits ECTS transférables sont également une occasion de dépoussiérer notre système archaïque d'organisation du cursus, qui reste formellement structuré en années d'études alors que, dans les faits, sa cohérence est déjà largement ébranlée par l'abondance des reports de notes d'une session à l'autre ou d'une année à l'autre, les possibilités d'étalement, etc. N'est-il pas temps que la Communauté française se décide à adopter un système de validation du savoir et de la formation par acquisition de crédits, qui serait plus conforme à une réalité où de plus en plus d'étudiants travaillent, et où la formation continuera tout au long de la vie ? Des mesures peuvent être prises pour que, contrairement à ce que l'on craint souvent, un tel système d'acquisition de crédits n'induisse ni l'anarchie dans les cursus, ni un allongement de la durée des études.

La mobilité des étudiants

Le passage à 5 ans permettra de structurer beaucoup plus facilement le cursus afin de permettre aux étudiants un séjour à l'étranger, typiquement d'un semestre, au cours de la quatrième ou de la cinquième année. Aujourd'hui, au lieu d'être la règle comme on pourrait le souhaiter, ces séjours sont plutôt l'exception, en grande partie à cause de programmes trop resserrés – un autre obstacle étant évidemment l'insuffisance notoire des bourses et des aides matérielles.

Mais la mobilité des étudiants se marquera probablement, dans un espace européen harmonisé, d'une autre manière : par la mobilité au niveau des maîtrises. Il y a peu de doute que le choix de l'institution d'enseignement supérieur lors du premier cycle (« *bachelor* ») restera massivement dicté par la proximité géographique, comme il l'est actuellement. Au niveau « *master* », cependant, on peut s'attendre – et espérer – que des étudiants de 21 ou 22 ans soient beaucoup plus mobiles, et choisissent leur université en fonction de son renom dans la discipline qu'ils ont choisie, - et ce sur une base régionale large (incluant par exemple le Nord de la France, ainsi que la Flandre et une partie de l'Allemagne si les enseignements se dispensent en anglais). Il ne faut pas le regretter ou le redouter. La formation des étudiants de maîtrise ne peut être que meilleure si les coopérations et les complémentarités entre universités se développent. Inversement, dans chaque institution, les efforts pourront mieux se concentrer sur les domaines d'excellence. Et il en ira de même pour le doctorat, encadré dans des écoles doctorales organisées éventuellement en réseaux sur base de la grande région.

Les implications financières ; les nécessaires collaborations

Les universités se disent donc prêtes à passer au système 3+2. Mais cette réforme n'induirait-elle pas des coûts supplémentaires insupportables pour la Communauté française ? Ceux-ci devront être correctement couverts, compte tenu de ce qu'une évaluation réaliste pourra prendre en compte un certain allègement de la première année, ainsi que l'intégration dans la cinquième année d'enseignements qui sont déjà dispensés actuellement (agrégation, certains enseignements de troisième cycle). Les perspectives de refinancement de la Communauté à partir de 2004 devront contribuer au financement marginal supplémentaire.

Qu'advient-il dans la perspective de Bologne de l'enseignement non-universitaire de type long ? Doit-il également passer à 5 ans ? Une chose est sûre : il convient de favoriser vigoureusement les collaborations et les rapprochements entre ces départements et les universités. Tout en préservant les différences, qui sont grandes, il conviendra de mettre le plus possible les moyens matériels et humains en commun. On pense particulièrement à l'accès qui devrait être offert aux étudiants du type long pour la réalisation, dans les laboratoires universitaires, de leur mémoire de fin d'études. De grâce, que l'on ne disperse pas les pauvres moyens que notre Communauté réserve encore à la recherche, alors que nous sommes déjà parmi les plus mal lotis de l'Union européenne ! D'autre part, si la délivrance des titres de docteurs est et doit rester, à l'échelle européenne, le trait distinctif des universités, il conviendrait d'ouvrir davantage l'accès du doctorat aux diplômés du type long. Les modalités devront en être définies, car le diplôme doit sanctionner le même apprentissage à la recherche et les mêmes acquis doctoraux, quelle que soit la formation antérieure de l'étudiant, mais ceci n'implique pas que la formation de premier et de deuxième cycle doive obéir à un modèle unique.

En guise de conclusion

Le processus lancé à Bologne, même s'il progresse rapidement, ne manquera pas d'évoluer encore, à mesure qu'il sera confronté de plus en de plus aux réalités des traditions nationales et des moyens disponibles.

Ce processus est dicté, chez les dirigeants européens qui l'impulsent, par des considérations de mobilité et d'employabilité sur le marché du travail européen, ainsi que par la compétition internationale, principalement avec les Etats-Unis. Les considérations de démocratisation des études et de progrès social en sont essentiellement absentes, le contexte étant celui de fortes pressions vers une « marchandisation » de l'enseignement supérieur.

La réaffirmation du rôle irremplaçable des financements et du contrôle public, en particulier en termes d'accès aux études et d'accréditation, constitue donc un enjeu majeur de cette évolution.