

# *Les structures de l'enseignement supérieur en Europe*

---

Une harmonisation européenne des cursus dans l'enseignement supérieur pourra-t-elle aider à la résolution des problèmes qui se posent aujourd'hui : démocratisation des études, échec au premier cycle, rénovation des méthodes et des programmes, etc. La déclaration de Bologne, bien comprise, pourrait à la fois être l'instrument d'une harmonisation toute relative et offrir l'occasion d'améliorer, partout dans l'Europe des Quinze, les systèmes d'enseignement.

---

*PAR MARC ROMAINVILLE*

Dans le débat actuel autour du processus dit de « Bologne », l'Europe joue plus souvent qu'à son tour le rôle d'épouvantail. Perçue comme une source de contraintes et comme une instance de décision lointaine sur laquelle nous n'aurions que peu de prise, cette Europe de l'éducation inspire davantage de crainte que d'engouement.

Une des principales difficultés du débat réside dans l'extrême diversité des structures d'enseignement supérieur des différents pays européens. Cette hétérogénéité structurelle, profondément enracinée dans l'histoire de chaque système éducatif national, participe au brouillage de bien des débats et explique, pour une part non négligeable, les colorations qu'ils prennent dans chaque pays membre. Par exemple, la volonté politique européenne d'articuler les études supérieures en deux phases distinctes, la première menant à un premier diplôme qualifiant, est très diversement interprétée selon que le pays possède un système d'enseignement supérieur unifié ou un système binaire, avec un enseignement supérieur hors université développé. Dans le premier cas, cette injonction tendrait à imposer la création de diplômes universitaires courts, professionnalisants, comme les nouvelles licences professionnelles à trois ans, en France. Dans le second cas, une

politique de développement de passerelles entre les deux formes d'enseignement supérieur pourrait constituer une tout autre réponse à cette injonction.

L'objectif de cet article est de dresser un portrait des principales différences structurelles qui existent entre les différents systèmes européens d'enseignement supérieur et de décrire l'impact de « Bologne » sur l'harmonisation de ces structures. Pour l'essentiel, l'article est basé sur un excellent rapport préparatoire à la Conférence de Bologne, rédigé en 1999 à la demande de la Confédération des conférences des recteurs de l'Union européenne.

## L'EXERCICE PÉRILLEUX DE LA COMPARAISON DES STRUCTURES D'ÉDUCATION

Toute entreprise d'éducation comparée s'expose aux risques de simplifications abusives qui ruineraient l'intérêt de ses conclusions. La première étape d'une comparaison des structures d'enseignement supérieur, en vue de leur éventuelle harmonisation, consiste donc en une description précise des critères selon lesquels ces structures varient dans chaque pays européen.

### *Type d'enseignement secondaire préalable*

Le premier critère d'hétérogénéité concerne le type d'enseignement secondaire, qui constitue le principal bassin de recrutement de l'enseignement supérieur. Si une certaine convergence est observée dans le fait que les jeunes Européens entrent dans le supérieur après douze ou treize années de scolarité, la transition entre ces deux niveaux d'enseignement n'en revêt pas moins des formes différentes selon le taux de scolarisation secondaire et selon les modalités de certification finale.

La fin de la scolarité obligatoire n'est en effet pas identique dans tous les pays européens : ainsi, en 1996, l'Allemagne, les Pays-Bas et la Belgique avaient déjà repoussé la fin de la scolarité obligatoire à dix-huit ans (au moins à temps partiel) alors qu'elle était encore limitée à quatorze ans en Italie. En découlaient des variations importantes entre ces pays, d'une part, dans les taux de scolarisation au dernier cycle du secondaire et, d'autre part, dans les taux d'accès au supérieur. En finale, ces pays enregistraient des taux de diplômés du supérieur très différents : alors que 29 % des jeunes Belges de trente ans étaient en possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur<sup>1</sup>, ils n'étaient que 8 % à atteindre ce niveau de qualification en Italie (Commission européenne, 1996). Il va sans dire que les profils des étudiants à l'entrée, en particulier en termes d'hétérogénéité de motivation et de compétences, sont aussi très différents quand le supérieur devient un enseignement de masse, c'est-à-dire dans lequel s'engouffre une majorité des jeunes, comme c'est désormais le cas dans un bon nombre de pays européens.

Une autre différence majeure a trait aux modalités d'octroi des diplômes à l'issue du secondaire. Si la plupart des pays ont implanté des systèmes d'éva-

<sup>1</sup> C'est le record européen...

luation externe et standardisée (le baccalauréat en France, l'Abitur en Allemagne et le G.C.E. A level au Royaume-Uni), certains pays, dont la Belgique, s'en tiennent à des examens internes, sans contrôle extérieur. Cette dernière option rend impraticable l'instauration de procédures de sélection ou d'orientation sélective à l'entrée du supérieur sur la base des compétences certifiées par l'enseignement secondaire.

### *Les modalités d'accès au supérieur*

Le deuxième critère de différenciation concerne les modalités selon lesquelles les jeunes peuvent accéder au supérieur. La palette est ici aussi très large. Certains pays pratiquent une politique d'accès libre à la plupart des filières, comme en Belgique, en France (en dehors du secteur très sélectif des grandes écoles) et en Allemagne. D'autres ont opté pour une politique d'accès sélective avec des conditions particulières à remplir, comme c'est le cas en Suède et au Royaume-Uni, avec la nécessité d'obtenir un certain niveau sur les matières du secondaire qui sont en relation avec la filière souhaitée. Mais, une fois encore, on tomberait dans la caricature si on en restait à de pareilles généralités. D'un côté, en effet, même dans les pays qui pratiquent une politique du libre accès, certaines institutions restent très sélectives, comme les grandes écoles et les instituts universitaires de technologie en France, et certaines filières universitaires elles-mêmes sont soumises à des concours (c'est souvent le cas de la médecine) durant la première année ou au seuil de celle-ci, sur la base d'examens d'entrée nationaux, comme en Grèce. De l'autre côté, les pays qui pratiquent une politique d'accès plus sélective ont tendance à mettre en place des dispositifs qui encouragent la participation aux formations supérieures de publics particuliers, comme celui des adultes qui retournent aux études au Royaume-Uni. Ces publics ne sont plus soumis aux normes d'entrée traditionnelles : par exemple, des équivalences leur sont reconnues en termes d'expériences professionnelles.

### *L'architecture générale des études supérieures*

Un troisième critère important a trait à l'organisation même des études supérieures. Deux différences fondamentales sont ici observées.

#### *Architecture unitaire ou binaire ?*

Certains pays connaissent un système d'enseignement supérieur unitaire, « compréhensif », qui regroupe la grande majorité des institutions et des cursus supérieurs. Les programmes sont alors très diversifiés et offrent aussi bien des diplômes universitaires généraux que des programmes orientés professionnellement, de longueur variable. L'Espagne, le Royaume-Uni, la Suède et, dans une certaine mesure, l'Italie se sont ralliés à cette architecture d'inspiration anglo-saxonne.

Les autres pays européens ont développé une architecture binaire : un système universitaire classique sur le modèle traditionnel de Von Humboldt (enseignement théorique, basé sur la recherche) coexiste avec un système séparé, non universitaire, essentiellement dédié au développement de pro-

grammes orientés professionnellement comme les *Fachhochschulen* en Allemagne. Les rôles respectifs des deux secteurs, leurs dimensions et les relations qu'ils entretiennent, en particulier les passerelles, varient considérablement d'un pays à l'autre.

Les différences entre ces deux modèles s'estompent cependant. D'une part, les universités, même dans l'architecture binaire, développent des programmes davantage orientés professionnellement. D'autre part, des interactions plus flexibles, comme les passerelles, voient aussi le jour entre les deux sous-systèmes, ce qui tend à mieux les intégrer. Autre signe de cette atténuation des différences : dans le modèle binaire, le supérieur hors université se voit désormais attribuer des missions de recherche appliquée.

La tendance actuelle dans l'ensemble des pays est d'ailleurs, que ce soit en architecture binaire ou unitaire, d'offrir une grande variété de structures de formation, de parcours et de programmes suffisamment reliés entre eux pour permettre des passerelles multiples.

#### *Une phase ou deux phases ?*

La seconde différence essentielle entre l'architecture des systèmes d'enseignement supérieur concerne l'existence d'une ou de deux phases pour l'obtention des diplômes.

La « structure continentale européenne » des diplômes privilégie des études universitaires assez longues, conduisant à un diplôme qui donne accès au doctorat. L'enseignement supérieur belge peut être décrit comme une structure à une phase puisque le diplôme de candidature est considéré comme intermédiaire et n'a aucun effet légal quant à une insertion possible sur le marché du travail.

La structure « anglo-américaine » comprend, quant à elle, davantage de premiers diplômes courts et offre ensuite des possibilités de « postgraduate ». Deux étapes sont donc plus clairement identifiées et chacune d'elle est sanctionnée par un diplôme final qui peut être utilisé pour une insertion professionnelle ou pour l'accès à des études complémentaires.

Mais ici aussi, les différences tendent à s'estomper. En effet, dans le cadre de la déclaration de Bologne, les pays qui privilégiaient les diplômes longs développent actuellement des qualifications courtes ou moyennes. Ainsi, la France vient de créer un nouveau diplôme à trois ans, la « licence professionnelle ». Cette licence est censée répondre aux besoins de compétences et de connaissances de l'entreprise, notamment dans les secteurs qui connaissent des difficultés de recrutement, comme en informatique, ou dans lesquels de nouveaux métiers émergent (multimédia, traitement des déchets, etc.). Une des originalités de ces nouveaux diplômes réside d'ailleurs dans leur mode d'élaboration, fondé sur le partenariat avec les entreprises et le monde professionnel. Ces nouvelles licences professionnelles ont été créées à côté de la licence classique, conçue en France comme un diplôme intermédiaire permettant d'accéder à la maîtrise.

Par ailleurs, les diplômes courts sont de plus en plus souvent considérés par les étudiants comme des diplômes intermédiaires, donnant accès à des formations plus longues. Les instituts universitaires de technologie ont connu cette évolution en France. Au départ, les diplômes délivrés par ces instituts au bout de deux ans d'étude avaient été conçus pour permettre une insertion professionnelle immédiate. Actuellement, beaucoup d'étudiants les considèrent comme des premiers cycles et poursuivent leurs études. En Communauté française, un phénomène similaire est observé : certains diplômes de l'enseignement supérieur hors université jouent *de facto* le rôle de diplôme intermédiaire : dans certaines filières et dans certaines institutions, ceux qui en sont porteurs peuvent être admis à la licence ou à la maîtrise, comme en informatique ou en économie.

### *Le cout des études supérieures*

De nouveau, la gamme des politiques est très étendue. Dix pays, dont l'Allemagne et les pays scandinaves, pratiquent encore la gratuité totale et n'imposent pas de frais d'inscription. Les autres pays exigent des frais d'inscription modérés, voire élevés comme aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. De nouveau, il faut éviter tout manichéisme : les pays qui réclament des frais importants développent souvent, en parallèle, une politique de soutien financier qui permet à l'étudiant, soit de recevoir une aide partielle ou totale, soit d'obtenir une réduction sur le montant des frais d'inscription exigés.

### *L'organisation des études*

L'organisation de l'année universitaire s'enracine dans les traditions nationales, sociales et culturelles. Autant dire qu'ici aussi, une grande diversité est observée selon les critères suivants : le début de l'année académique : dès le mois d'août pour certains pays scandinaves jusqu'à novembre pour l'Italie ; l'organisation des cours en année, semestre, trimestre ou module ; la marge de choix accordée à l'étudiant : du programme complet intangible au choix à la carte ; la fréquence et le type d'examens (du contrôle continu aux examens en bloc à la fin de plusieurs semestres).

### *Les diplômes obtenus*

*Last but not least*, les diplômes obtenus par les étudiants diffèrent aussi grandement : la grande diversité de leur structure, de leur nombre, de leur type et de leur intitulé rend le paysage de l'enseignement supérieur européen particulièrement hétéroclite. Ainsi, la dénomination de notre diplôme belge de premier cycle (« candidatures ») est utilisée au Danemark et en Norvège comme appellation du diplôme de deuxième cycle, à cinq ans d'études.

Les nombreuses particularités évoquées jusqu'ici incitent donc à la prudence dans la comparaison entre les structures d'enseignement supérieur, mais surtout dans les recommandations que l'on pourrait édicter en vue d'une harmonisation européenne. Pour ne donner qu'un exemple, la diversité de l'organisation de l'année universitaire est telle qu'un rapport récent sur ce

thème renonce à établir un système commun et ne préconise qu'une seule harmonisation, et encore bien imprécise : que le premier semestre commence au plus tard la seconde semaine d'octobre et que le second ne débute pas avant le 1<sup>er</sup> février...

## CHRONIQUE D'UNE HARMONISATION ANNONCÉE...

### *Acte I: la déclaration de la Sorbonne*

La déclaration de la Sorbonne de mai 1998 occupe une place de choix au panthéon des épouvantails. On lui a fait dire beaucoup de choses qu'elle ne disait pas et elle a suscité les pires craintes de bouleversement des structures nationales d'enseignement supérieur. En fait, cette déclaration, qui n'est d'ailleurs signée que par quatre ministres européens de l'Éducation, est simplement un appel à établir, par étapes, un cadre de référence plus cohérent pour les principaux niveaux de qualification. Elle ne concerne que les aspects *structurels* des formations supérieures. On n'y trouve aucune allusion à une harmonisation de contenu, de programme et, encore moins, de méthode. Elle plaide simplement pour une convergence vers un système en deux phases : des diplômés de premier cycle qui constituent des niveaux adéquats de qualification et des seconds diplômés qui les prolongent, avec des possibilités de transfert plus développées entre ces deux niveaux.

La déclaration de la Sorbonne ne se prononce pas sur une norme contraignante quant à la durée de ces cycles. Elle insiste, au contraire, sur le besoin de diversité et de respect des spécificités nationales. En particulier, elle ne fait aucune mention au schéma « 3-5-8 » qui a cristallisé ensuite toutes les oppositions. Ce schéma est, en fait, issu d'un rapport français diffusé à la même époque : le rapport d'une commission présidée par J. Attali. Ce document a le statut de rapport national. Il est en effet issu d'un groupe de travail composé d'experts hexagonaux, traitant d'une question nationale : l'avenir du système supérieur français. Mais la sortie quasi simultanée des deux documents a créé une confusion qui s'est répandue ensuite comme une trainée de poudre.

### *Acte II: la déclaration de Bologne*

Les documents préparatoires à la conférence de Bologne de juin 1999 tentent de tordre le cou au canard français du « 3-5-8 ». Ils montrent comment, dans les structures nationales actuelles, on ne discerne aucune convergence pour un premier diplôme après trois ans. Les normes habituelles tournent davantage autour de deux ou de quatre ans. De plus, cette norme varie selon la discipline. Par contre, ces mêmes documents préparatoires estiment qu'une certaine convergence peut être observée pour un diplôme de maîtrise à cinq ans (4+1, 3+2 ou 2+3). En ce qui concerne le doctorat, la durée standard de huit ans ne semble pas respecter les variations importantes selon les disciplines.

Prudemment donc, la déclaration finale de Bologne n'évoque pas explicitement le schéma rigide et complet du « 3-5-8 » et s'en tient à prôner « une



plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur ». Il faut bien comprendre qu'il ne s'agit pas d'une réforme de l'enseignement supérieur qui serait imposée aux gouvernements nationaux mais bien d'une déclaration d'engagement de vingt-neuf pays à réformer eux-mêmes leur système d'enseignement supérieur de manière à créer, à l'horizon 2010, davantage de convergences entre eux. L'harmonisation des structures y est évoquée en ces termes : « l'adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables » ; « l'adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier, 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. Le second cursus devrait conduire au mastère et/ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens. »

### *Acte III: Salamanque et Prague*

Cette articulation générale des études supérieures en deux cursus a été confirmée par la convention de Salamanque qui a réuni, en mars 2001, les universités adhérant à la Conférence des recteurs européens et les conférences des recteurs des pays concernés. Le caractère « qualifiant » du premier diplôme y a, par contre, été quelque peu remis en question : sous certaines conditions, les universités pourraient maintenir un cursus intégré, conduisant directement à la maîtrise, sans porte de sortie préalable et « qualifiante ». La conférence de Prague, qui a réuni en juin 2001 les ministres de l'Éducation des pays européens, a aussi confirmé ces grandes tendances.

### *Acte IV: implémentation nationale*

Depuis lors, il appartient à chaque pays signataire d'adapter ses structures de manière à rencontrer cette architecture générale européenne. La pression est forte puisque, dans un contexte de concurrence et de mobilité, aucun pays ne peut se permettre de s'isoler structurellement des autres. Le pire serait bien sûr que les réformes que chaque pays engagera dans ce contexte se limitent à une opération superficielle de cosmétique, par exemple, en décrétant, sans autre forme de procès, que la première licence du second cycle de tel cursus devient la troisième année du premier cycle... Au contraire, les contraintes de Bologne peuvent se muer positivement en autant d'occasions de réfléchir en profondeur sur les grands défis qui se posent à l'enseignement tertiaire. Ainsi, dans l'hypothèse d'un premier cycle porté à trois ans, un aménagement de l'entrée dans la formation dans une double perspective d'améliorer la transition entre le secondaire et le supérieur et de favoriser une orientation progressive des étudiants permettrait de participer à la lutte contre l'échec massif qui a cours dans ce premier cycle. La question cruciale est donc de savoir ce que l'on va faire de Bologne et, en particulier, de savoir si l'enseignement supérieur va « profiter » de Bologne pour s'attaquer aux grandes questions qui se posent à lui, comme la professionnalisation des études, leur démocratisation, l'échec au

premier cycle, la rénovation des programmes et des méthodes d'enseignement, l'élaboration de nouveaux modes de définition des cursus (sur la base de formulations des compétences attendues), etc.

### **Marc Romainville**

Marc Romainville est professeur aux Facultés universitaires de Namur.

Cet article est une version remaniée d'un texte paru, en juin 2001, dans le n° 48 de *Réseau*, revue pédagogique interne aux Facultés universitaires de Namur.

### **Bibliographie**

Boezeroy P. et Vossensteyn H. (1999), « How to get in? A comparative overview of access to higher education », *Higher education in Europe*, XXIV (3), 349-358.

Commission Attali (1998), *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, Paris, Stock.

Commission européenne (1996), *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.

Confédération des conférences des recteurs de l'U.E. (1999), *Évolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe*, Bruxelles, Confédération des conférences des recteurs de l'U.E.

Jallade J.-P. (1991), *L'enseignement supérieur en Europe. Vers une évaluation comparée des premiers cycles*, Paris, La Documentation française.

O.C.D.E. (1998a), *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, Paris.

O.C.D.E. (1998b), *Regards sur l'éducation: les indicateurs de l'O.C.D.E.*, Paris.

Eurydice (1993), *Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne*, Bruxelles, Unité européenne d'Eurydice.

Eurydice et Cedefop (1995), *Structures des systèmes d'enseignement et de formation initiale*. Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.