

Réformes dans l'enseignement supérieur de l'Europe centrale et de l'Est entre 1990 et 2004

***Adriana Gorga
Université de Genève***

Résumé

Après avoir été démocratisés, suite à la chute du communisme en 1989, les enseignements universitaires de l'Europe centrale et de l'Est sont entrés dans une phase de réformes accélérées à la fois du point de vue législatif, socioéconomique et politique. En effet, on assiste à une forte augmentation du nombre d'étudiants et des universités, publiques et privées, accompagnée de changements importants au niveau législatif qui ont modifié la nature des rapports entre les institutions d'enseignement tertiaire et les autorités politiques. De nouvelles demandes sociales et économiques ont déterminé la diversification des programmes d'études avec d'importantes modifications dans le curriculum universitaire. Il faut aussi noter une préoccupation grandissante pour la qualité et pour la responsabilité du processus d'enseignement au niveau tertiaire.

Pour ce qui est de la part de l'enseignement supérieur, il est devenu absolument nécessaire d'orienter d'une façon plus claire les efforts de réforme vers l'harmonisation du système éducatif universitaire par rapport aux standards de l'Union européenne. Ainsi, ces pays adhèrent aux conventions européennes pour la reconnaissance des diplômes. Ils prennent part activement à la Conférence des Recteurs Européens (Berlin, 1998), au Sommet de Bologne (1999) et aux conférences qui l'ont suivi (Prague, 2001; Berlin, 2003; Bergen 2005). La réforme européenne de l'enseignement supérieur vient ainsi compléter d'autres réformes déjà en cours. La question principale de cet article est: *comment les systèmes d'enseignement universitaire gèrent-ils au niveau politique cette diversification des objectifs de réforme?*

Abstract

After having undergone a democratization process, following the fall of the communist regime in 1989, the education systems of Central and East Europe embarked on a series of imperative reforms taking place on the legislative, socio-economic and political levels. One can witness a huge proliferation of the number of students and of public and private universities, as well as important changes on the legislative level which have modified the nature of the relationships between higher education institutions and political authorities. New social and economic requests caused the diversification of the University curricula which have thus been undergoing important changes. One can also notice an ever growing preoccupation with the quality and responsibility of the higher education process.

As regards the higher education, it has become an imperative to orient in a clearer way the reform efforts towards harmonization of the higher education system with the EU standards. That is why these countries ratified the European conventions for diploma validation. They

also took part in the European Rectors' Conference (Berlin, 1998), the Bologna Summit (1999) and the Conferences having followed it (Prague, 2001; Berlin, 2003; Bergen, 2005). The European higher education reform completes thus the other reforms already put into practice. The main question of this article is the following: *how does the higher education system handle, on the political level, this diversification of the reform goals?*

Introduction

La construction européenne est entrée aujourd'hui dans une phase distincte de son histoire (Leca, 1993; Dehousse, 1996; Rouban, 1998) car « *l'évolution des Etats-nations et de l'Europe paraît (...) convergente et semble produire une nouvelle théorie du pouvoir* » (Rouban, 1998: 57). Nous assistons ainsi à l'émergence des initiatives politiques européennes dans des domaines, comme l'enseignement supérieur, moins présents dans la politique de l'Union jusqu'à très récemment (Buhler, 2004). Cette accélération de l'eupéanisation a été sans doute influencée, parmi d'autres facteurs, par la disparition des régimes communistes en Europe centrale et de l'Est.

Depuis la chute du Mur de Berlin, la contribution de l'Europe de l'Ouest à la réorganisation de l'Europe centrale et de l'Est a été principalement financière et institutionnelle. L'adhésion à l'Union Européenne pour certains pays de la région comme la Pologne, la République tchèque, la Hongrie, etc., tout comme les perspectives d'adhésion de la Roumanie et de la Bulgarie, agissent comme des moteurs aptes à déterminer des transformations structurelles significatives. Le demi-siècle de communisme a pourtant laissé des traces importantes dans la vie politique, économique, sociale et culturelle de ces pays ce qui fait que l'on considère, 15 ans après la chute des régimes totalitaires, les pays d'Europe Centrale et de l'Est comme une catégorie géopolitique. En effet, la région européenne qui fait l'objet de cet article est « une entité supranationale » (Marginson & Rhoades, 2002: 285) qui se définit par deux caractéristiques principales: une distribution de pays ayant partagé une longue période de gouvernements communistes totalitaires et, après la disparition de ceux-ci, un flux de ressources et d'influences économiques, politiques et militaires avec des orientations stratégiques ressemblantes.

Les systèmes éducatifs, quant à eux, portent la marque profonde du projet politique qui est à l'origine de leur développement. En suivant un chemin plus idéologisé que dans certains pays à tendance centralisatrice de l'Ouest de l'Europe, les régimes communistes ont élaboré des systèmes éducatifs dont la première fonction était fortement intégratrice: l'objectif principal était de faire fondre les différences dans un cadre unique afin de produire historiquement et de reproduire matériellement une « société socialiste multilatéralement développée ».

Après la chute de ces régimes totalitaires, les systèmes éducatifs de la région, tout comme les sociétés dans leur ensemble, sont entrés dans une période de transformations structurelles et organisationnelles profondes. La synchronisation rapide avec les modèles éducatifs internationaux est une force importante qui pousse les réformes éducatives postcommunistes vers des expériences radicales. La transformation de l'enseignement supérieur s'inscrit ainsi dans un changement systémique qui entraîne à la fois la société à tous ses niveaux et le système d'enseignement dans son ensemble. Dans cette contribution nous nous proposons d'analyser la logique sociale et historique des changements universitaires d'Europe centrale et de l'Est après la disparition des régimes communistes, afin de repérer les principaux moments de leurs déroulement et de chercher des explications à l'orientation réformatrice qui caractérise actuellement ces pays dans le processus européen de réforme tertiaire (le processus de Bologne).

Cadres de référence pour les systèmes d'enseignement supérieur d'Europe centrale et de l'Est durant les premières années après la chute des régimes communistes

En Europe centrale et de l'Est, les changements des systèmes éducatifs ont débuté sur le fond des attentes euphoriques à l'égard d'une meilleure société (Mitter, 2003). Dans les premiers mois suivant la chute du Mur de Berlin, lors d'un débat réunissant plusieurs institutions d'enseignement supérieur de l'Est et de l'Ouest de l'Europe et des Etats-Unis (à l'occasion du *Dialogue transatlantique*, entre 1990 et 1992), les représentants d'Europe Centrale et de l'Est insistaient principalement sur la nécessité d'une université libérale, dans le sens absolu de ce terme. Selon eux, la priorité était à l'époque au rétablissement d'universités libres, à l'instar de parlements libres et de tribunaux libres. Pour leurs collègues des pays occidentaux et des Etats-Unis les soucis principaux concernaient l'impact du marché de travail sur la formation et l'obligation pour l'Etat de rendre compte de sa politique dans le domaine de l'éducation (Scott, 2000).

Cette première phase utopique a été très vite dépassée, lorsque les institutions d'enseignement supérieur de ces pays se sont vues confrontées à une expérimentation radicale du changement structurel, imposée par l'effondrement des systèmes de contrôle de la période communiste et par la disparition du soutien de l'Etat (principalement du point de vue financier). Trois phénomènes importants ont déterminé la brutale remise en question de l'enseignement supérieur de la région: une massification accélérée, un changement spectaculaire dans les domaines d'études et l'apparition de l'enseignement privé. Nous allons brièvement décrire ces phénomènes.

Lors la décennie 1990-2000, dans les pays d'Europe Centrale et de l'Est il y a eu une véritable explosion du nombre d'étudiants que l'Europe de l'Ouest n'a jamais connu avec la même intensité. Si en Suisse le taux de croissance du nombre d'étudiants lors de la décennie 1990-2000 était de 14% et en France d'environ 19%, dans les pays issus de l'ancien bloc communiste, pendant la même période, les données de l'Unesco indiquent des taux sidérants: 260% en Pologne, 173% en Hongrie, 135% en Roumanie et 115% en République tchèque. Ceci reflète à la fois une augmentation rapide de la demande pour l'enseignement supérieur et l'obligation d'une restructuration radicale des universités et des instituts d'enseignement supérieur.

La répartition des étudiants selon les domaines d'études est un autre phénomène lourd de conséquences dans la région. Les sciences techniques et naturelles ont traditionnellement prédominé dans bien des institutions d'enseignement supérieur d'Europe Centrale et de l'Est. En 1989, les données de l'Unesco indiquent pour la région 40% d'étudiants dans les domaines des sciences techniques et naturelles et 27% dans le champ des sciences humaines et sociales. Cinq ans plus tard, en 1996, la situation est radicalement renversée: il y a seulement 10% d'étudiants dans les sciences techniques et 43% en sciences humaines et sociales.

Un dernier aspect concerne les institutions d'enseignement supérieur privées qui ont proliféré dans la région tout en profitant, surtout dans certains pays, comme la Roumanie ou la Pologne, du flou législatif des premières années après l'éclatement du régime communiste. Le pourcentage d'étudiants dans le privé varie d'un pays à l'autre, selon le régime juridique qui a permis ou qui n'a pas permis son développement. Selon les données mises à disposition par le projet PROPHE¹ en 2000, il y avait 1% d'étudiants dans le secteur privé en République

¹PROPHE - Program for Research on Private Higher Education, dirigé par Daniel C. Levy, State University of New York. <http://www.prophecee.net/index.html>

tchèque, 14,3%, en Hongrie, 28,9%, en Roumanie et 29% en Pologne. La comparaison de ces chiffres avec les données des institutions d'enseignement supérieur montre des décalages bien évidents. En effet, en République tchèque 33,3% du total d'institutions d'enseignement supérieur sont privées, en Hongrie 51,6%, en Roumanie 59,3% et en Pologne 62,9%. Les étudiants de l'enseignement public se retrouvent ainsi regroupés dans de grandes institutions, et disposent d'une infrastructure qui risque de devenir insuffisante à cause de la forte augmentation du nombre d'usagers. Par ailleurs, les étudiants du privé sont répartis dans des institutions plus nombreuses et plus petites qui, souvent, bénéficient des meilleures conditions d'enseignement. Mais elles n'ont pas le même prestige académique que les institutions publiques.

Dans cet environnement profondément marqué par les transformations radicales de l'enseignement supérieur de la région, vers 1999, l'enthousiasme des premières années pour le marché libre et pour des idées néolibérales a bien diminué et, tout comme Scott (2000: 343) le souligne, des pressions, venues d'Europe de l'Ouest et des Etats-Unis se font sentir pour que l'Europe Centrale et de l'Est continue à être un banc d'essai pour une réforme radicale de droite dans l'enseignement supérieur.

La dynamique des transformations dans l'enseignement supérieur Est-européen

Les modèles d'évolution sociétale

Les mutations rapides et substantielles des sociétés d'Europe centrale et de l'Est ont été synthétisées dans plusieurs modèles qui tentent de cerner la nature et le but des transformations. Par exemple, Sandschneider (1995) décrit un modèle à cinq phases en s'appuyant principalement sur les résultats des changements produits. Ses analyses, dérivées de la théorie systémique et des sciences politiques, identifient les transformations des systèmes éducatifs des pays ex-communistes à travers les étapes suivantes: 1) l'apparition du phénomène bouleversant; 2) l'éclatement de l'ancien système; 3) l'introduction des nouvelles politiques économiques et, au sens étroit, des structures sociales; 4) le succès (plus ou moins prononcé) dans la stabilisation du nouveau système; 5) la consolidation des structures du nouveau système (liée de plus en plus à ses capacités d'autorégulation).

Par rapport au modèle de Sandschneider, focalisé surtout sur l'idée moderniste de progrès linéaire, celui à trois phases de Bîrzea (1994) s'appuie principalement sur la coexistence de structures nouvelles et anciennes, en tenant aussi compte de possibles manifestations d'opposition de la part des groupes résiduels communistes. Selon Bîrzea, en Europe centrale et de l'Est, après la disparition des régimes communistes, l'enseignement passe par une première phase de déconstruction des anciennes structures qui continue avec la phase de stabilisation suivie de près par celle de la reconstruction sur de nouveaux fondements. Malgré le caractère universaliste du modèle de Sandschneider, le modèle de Bîrzea sera privilégié dans la suite de cette contribution, en raison des liens plus forts qu'il établit avec l'histoire récente de la région.

Les étapes des réformes dans l'enseignement supérieur

Les réformes de l'enseignement supérieur est-européen passent, lors de la décennie 1990-2000, par trois phases importantes.

La déconstruction des anciennes structures (1990-1995)

Tout d'abord, il y a une étape de déconstruction caractérisée par la libéralisation absolue des structures académiques à travers l'autonomie universitaire. Dans différents pays d'Europe centrale et de l'Est plusieurs lois sur l'enseignement supérieur apparaissent à cette période et sont surtout focalisées sur l'affirmation des libertés académiques et de l'autonomie universitaire (Bulgarie, 1990, République tchèque, 1990, Roumanie, 1995, par exemple). On assiste aussi durant cette étape à un fort mouvement de décentralisation en réaction à l'idéologie de la centralisation promue par le pouvoir communiste. De même le système académique se détache du système économique auquel il a été artificiellement lié. Cette étape n'a pas pu se poursuivre au-delà de 1995 pour plusieurs raisons. Tout d'abord, en promouvant la séparation radicale du système économique, les institutions d'enseignement supérieur ont érodé leurs propres ressources, réduisant ainsi leur autonomie. Les libertés souhaitées par la mise en place rapide de prérogatives sur l'autonomie universitaire ont été souvent utilisées pour bloquer la réforme. Des groupes de résistance de l'ancien régime ont essayé de tirer profit du caractère utopique des nouvelles lois sur l'enseignement supérieur.

La stabilisation et le retour au pragmatisme (1995-2000)

Tout en tirant avantage des expériences de la déconstruction, les systèmes d'enseignement supérieur de l'Europe centrale et de l'Est commencent à renoncer à une idéologie ultralibérale, en développant de nouvelles notions de responsabilité citoyenne et de responsabilité à l'égard du marché de travail. Par exemple, en République tchèque et en Slovaquie on assiste, au niveau du système d'enseignement, à des mouvements de recentralisation, afin de corriger certains effets pervers de l'étape précédente (Nicolescu: 2003). Pour réguler le phénomène des nouvelles institutions d'enseignement supérieur apparues subitement, des agences d'accréditation et d'assurance qualité sont fondées dans plusieurs pays de la région comme la Bulgarie (en 1996), la Slovénie (en 1996), la Roumanie (en 1994). Durant cette étape, l'accent est de plus en plus déplacé vers le besoin d'élargir et de diversifier l'enseignement supérieur afin de satisfaire les demandes socio-économiques.

La reconstruction sur de nouveaux fondements (à partir de 2000)

À partir des années 1999-2000, l'enseignement supérieur de la région entre dans une nouvelle phase, de reconstruction. Les institutions d'enseignement supérieur d'Europe centrale et de l'Est ont dépassé la logique de la déconstruction, elles assument maintenant leur passé et sont prêtes à réaffirmer leur statut, à la fois au niveau national et international, tout en partant des nouveaux fondements. Durant cette période, les agendas des réformes de l'enseignement tertiaire des deux parties de l'Europe, de l'Est et de l'Ouest, convergent rapidement. D'une part, au niveau de l'Union Européenne, la collaboration dans le domaine de l'enseignement supérieur devient de plus en plus intense. La réalisation de l'Europe de la connaissance est, depuis mars 2000 (Conseil européen de Lisbonne), un objectif central de l'Union européenne. D'autre part, il faut noter les initiatives des différents pays européens, notamment la France, l'Italie, l'Allemagne et la Grande Bretagne, de joindre leurs efforts afin d'harmoniser les systèmes d'enseignement supérieur dans un cadre bien plus large que celui de la Communauté des Etats membres. En Europe centrale et de l'Est ces initiatives ont rencontré un large écho car elles répondent aux politiques pro-européennes de tous les pays de la région.

La Déclaration de la Sorbonne

Les exigences du marché du travail, de plus en plus mondialisé, et la conscience du «sens européen» retrouvée par tous les pays du vieux continent (Barblan, 2002: 59) ont permis l'adoption par les ministres de l'éducation des principaux pays européens (Claude Allègre, France, initiateur du projet; Jürgen Ruetters, Allemagne; Tessa Blackstone, Royaume-Uni; Luigi Berlinguer, Italie) de la Déclaration de la Sorbonne, en mai 1998. Intitulée "*Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur*", la Déclaration de la Sorbonne prend acte de la compétition internationale régissant le monde de l'enseignement supérieur et appelle les institutions d'enseignement supérieur d'Europe à entrer de plein pied dans la sphère de la concurrence pour l'évaluation sur des critères d'excellence.

Outre les 4 pays initiateurs de la Déclaration de la Sorbonne, celle-ci a été signée par 4 autres pays, dont 2 d'Europe centrale et de l'Est, la Roumanie et la Bulgarie. Beaucoup d'autres pays, de l'Ouest et de l'Est de l'Europe, ont reconnu la pertinence de la problématique soulevée par cette déclaration en relation avec le contexte régional et international de l'enseignement supérieur, mais ils ont demandé une consultation plus large. La Déclaration de la Sorbonne s'apparente ainsi à une répétition générale, au cours de laquelle on a très bien pesé les rôles, les influences, les intérêts de tous les acteurs participant à ce qui va débiter une année plus tard, à savoir le grand processus de réforme européenne, connu sous le nom de processus de Bologne.

Le processus de Bologne

Suite à la proposition du ministre italien de l'éducation, les ministres de l'éducation de 29 pays européens se réunissent à nouveau, à Bologne, en juin 1999. Ils décident de créer un espace européen d'enseignement supérieur caractérisé ainsi: 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, la mise en place d'un système de crédits, la promotion de la mobilité, de la coopération européenne en matière de l'évaluation de la qualité et la promotion de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur. En même temps, ils s'engagent à «atteindre ces objectifs (...) en tenant compte de la diversité de cultures, des langues, des systèmes d'éducation nationaux et d'autonomie de l'institution d'enseignement supérieur» jusqu'en 2010, date butoir du processus de Bologne. Deux ans plus tard, à Prague (2001), lors de la réunion des ministres de l'éducation consacrée à l'analyse des progrès enregistrés dans le processus, trois nouvelles lignes d'action sont ajoutées: la formation tout au long de la vie, la participation des institutions d'enseignement supérieur et des étudiants et la promotion d'un espace européen d'enseignement supérieur attractif. Une dernière ligne d'action dans ce processus de réforme européenne est ajoutée lors de la réunion de Berlin où les ministres de l'éducation des pays adhérents décident d'inclure dans leur programme le lien entre les espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche. À partir de Bergen (2005), les réunions périodiques des ministres ont plutôt une finalité d'évaluation, les principales lignes d'action étant déjà inscrites dans le processus.

Le pragmatisme distingue bien les déclarations et les communiqués jalonnant le processus de Bologne. Alors que les autres déclarations d'intention politiques s'accordent plutôt sur des objectifs communs, les documents constitutifs du processus de Bologne consacrent un engagement mutuel de mise en œuvre d'une même politique de réforme. Tout en respectant les prérogatives de chaque Etat de décider de sa politique éducative, ils fournissent un nouveau cadre de coopération en vue de faire converger les politiques nationales pour réaliser les buts communs. En conséquence, la performativité des déclarations et des communiqués

liés au processus de Bologne « *réside (...) dans ce caractère technocratique des décisions qui évacue la majorité voire la totalité du débat démocratique jusque-là central dans l'évaluation et les transformations des systèmes éducatifs nationaux.* » (Charlier & Moens, 2003: 88)

À mi-parcours, on reconnaît bien dans le processus de Bologne trois cycles itératifs. Tout d'abord, il y a une convention portant sur des objectifs et les calendriers à suivre; ceci correspond aux réunions de Bologne en 1999 et de Prague en 2001. Chaque Etat traduit ensuite les objectifs communs en plans nationaux d'action, tout en fixant ses propres cibles. La réunion de Berlin (2003) s'est surtout focalisée sur cet aspect. Finalement, il y a le suivi multilatéral accompagné d'une autoévaluation dans un cadre collectif, ce qui se retrouve dans les débats de Bergen (2005). Une méthodologie de coordination flexible, volontaire s'est ainsi mise en place afin d'aider les Etats participant au processus à un développement progressif de leurs politiques éducatives nationales.

Cette méthodologie n'est cependant pas sans défaut. En ironisant quelque peu, les analystes du processus de Bologne parlent déjà d'une véritable saga d'un nouveau « Euroland » (Neave, 2003) dont la forte diversité génère dans le monde académique des « standards pizza », élaborés en grande vitesse dans les restaurants fast-food de Bruxelles ou de Strasbourg (Tomusk, 2004: 75). Par ailleurs, de hauts responsables européens exigent eux aussi de la « sincérité » dans la mise en oeuvre des réformes car si le processus de Bologne ne réussit pas, il y a un risque que l'enseignement supérieur européen soit moins fort et moins uni qu'il ne l'était avant le commencement de cette réforme (Reding, 2003).

Alors que cette remise en question du processus de Bologne semble être plus forte au sein des institutions d'enseignement supérieur ouest-européennes, en Europe centrale et de l'Est la réforme ne paraît pas susciter trop de contestations. Les réserves des acteurs académiques de cette région sont plutôt dirigées vers la réforme structurelle et organisationnelle qui, dans ces pays, caractérise les systèmes d'enseignement dans leur intégralité et non pas seulement l'enseignement supérieur. Quant au processus de Bologne, on aurait pu s'attendre de la part des pays d'Europe centrale et de l'Est à une plus grande détermination dans la mise en oeuvre de cette réforme européenne.

La mise en œuvre du processus de Bologne dans les pays de l'Europe centrale et de l'Est

Dans les pays d'Europe centrale et de l'Est, le processus de Bologne a été envisagé dès le départ comme une option politique visant à s'ancrer dans les valeurs européennes. Par conséquent, l'Union Européenne est un important facteur homogénéisant dans la région. Il faut aussi rappeler que pour les pays d'Europe centrale et de l'Est, le processus de Bologne survient à un moment où de plus en plus de systèmes d'enseignement supérieur de la région s'orientaient vers de nouvelles structures.

Dans la dernière partie de cet article, nous consacrerons l'analyse à 10 pays d'Europe centrale et de l'Est: la Bulgarie, la Roumanie, la Hongrie, la Slovénie, la Slovaquie, la République tchèque, la Pologne, l'Estonie, la Lituanie et la Lettonie. Signalons d'emblée que nous traiterons seulement des 2 cycles (*bachelor* et *master*), du système des crédits transférables et capitalisable (crédits ECTS) et de l'institutionnalisation de l'assurance qualité dans ces pays. En effet, il s'agit des premières trois lignes d'action du processus de Bologne qui ont été soumises à l'évaluation lors de la réunion ministérielle de Bergen (2005).

La structure à 2 cycles

Tout comme le *tableau 1* le montre, à l'exception de la Slovénie (où les 2 cycles existent depuis 1960), les systèmes tertiaires des pays étudiés n'ont pas connu une telle organisation d'études sous le régime communiste. Ce n'est qu'à partir des années 1990 qu'une profonde réforme structurelle s'est graduellement mise en place dans la région. En Pologne, en Lituanie et en Slovaquie le changement vers la structure à deux cycles précède de quelques années les lois qui leur correspondent. En Hongrie, en Estonie et en Roumanie il y a d'abord eu une loi sur l'enseignement supérieur statuant sur les deux cycles, suivie d'une période, de 1 à 3 ans, pour sa mise en oeuvre. En Bulgarie, une loi sur l'enseignement supérieur a introduit les 2 cycles en 1995 selon le modèle 4+1. En République tchèque, l'introduction des 2 cycles commence dès 1990 par l'ajout de *masters* courts au traditionnel cycle unitaire.

Il faut aussi remarquer dans le *tableau 1* que les transformations visant le changement structurel ont principalement eu lieu après l'année 2000; l'adhésion de ces pays au processus de réforme donc a joué un rôle important:

- en 2000, en Lettonie, un amendement à la Loi sur l'éducation a introduit le *bachelor* professionnel tandis qu'en Lituanie une Loi sur l'éducation est apparue pour légitimer la structure à 2 cycles, déjà en place;
- en 2001, le Parlement de la République tchèque a voté un amendement de la Loi sur l'enseignement introduisant les études de *bachelor* de 3 à 4 ans et des *masters* de 1 à 2 ans, tandis qu'en Bulgarie, lors de la même année, un amendement de la Loi sur l'enseignement supérieur a donné la possibilité aux détenteurs de *bachelor* de poursuivre leurs études directement par le doctorat, sans passer obligatoirement par un *master*;
- en 2002, une nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur a fait son apparition en Slovaquie; la même année, en Estonie un amendement à la Loi sur l'enseignement supérieur a permis l'introduction de la structure à deux cycles dans l'enseignement supérieur universitaire;
- en 2003, en Hongrie, un amendement de la loi sur l'enseignement supérieur a été adopté; il prévoit, entre autres, l'introduction d'une structure à deux cycles pour tout nouveau programme de formation;
- en 2004, en Pologne le projet de la nouvelle Loi sur l'enseignement supérieur a été mis en discussion, tandis qu'en Roumanie et en Slovénie des lois importantes pour une structure à deux cycles ont été adoptées.

La mise en place de la structure à deux cycles dans l'enseignement supérieur est en lien avec l'orientation de l'institution tertiaire concernée: universitaire ou technique et professionnelle. A ce sujet, il faut noter que 7 pays de la région ont rattaché l'enseignement supérieur professionnel et technique à l'université, ce qui, apparemment, devrait rendre plus facile la tâche des ministères de l'éducation. Le système binaire (enseignement supérieur professionnel - enseignement supérieur universitaire) existe actuellement seulement dans les pays baltes (Lettonie, Lituanie et Estonie). Cela a conduit en Lettonie et en Estonie à une mise en place de la structure à deux cycles en deux phases: d'abord dans l'enseignement supérieur universitaire ou académique, puis dans l'enseignement supérieur technique.

Notons qu'il y a dans la région une convergence vers 5 années d'études supérieures réparties sur 2 cycles. Deux remarques s'imposent à ce sujet:

- aucun pays de la région n'est encore arrivé à la fin de la réforme structurelle prévue par le processus de Bologne. Par conséquent une grande diversité persiste en 2004 au niveau de l'enseignement supérieur dans la région;
- deux structures d'études supérieures sont envisagées à la fin du processus de réforme: 3+2 et 4+1. Le modèle 3+2 est prédominant. Le modèle 4+1 apparaît plutôt comme une forme de compromis avec la structure unitaire de l'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'Est observable jusqu'en 1990.

Le système ECTS

Le système européen des crédits transférables et capitalisables (crédits ECTS) est introduit dans l'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'Est graduellement au fur et à mesure que ces pays participent aux programmes de mobilité estudiantine européenne, *Tempus* et surtout *Socrates*. Dans 6 pays, la Hongrie, la Pologne, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie et la Slovénie, le système de crédits ECTS a fonctionné, dans le cadre des programmes de mobilité européenne, parallèlement à différentes échelles de notation. Dans les pays baltes, au moment où les programmes européens ont fait leur apparition, il existait déjà un système de crédits nationaux, ce qui a été déterminant dans l'introduction de la compatibilité entre ces crédits nationaux et les crédits ECTS. Une situation particulière prévaut en Bulgarie où, suite à un décret du Conseil des ministres de 2003, un système de crédits capitalisables et transférables est instauré, mais le rapport entre les crédits nationaux et les crédits ECTS reste à déterminer. De même en République tchèque, où une réglementation du double système de crédits (ECTS et ECTS compatibles) est en gestation. Tout comme le *tableau 2* le montre, le système ECTS devrait être fonctionnel à l'horizon de l'an 2006, dans toutes les institutions d'enseignement supérieur des 10 pays étudiés.

Institutionnalisation de l'assurance qualité

Selon les promoteurs du processus de Bologne, l'assurance qualité dans le domaine de la formation supérieure joue un rôle important pour accroître la confiance réciproque entre les institutions tertiaires à travers la transparence des programmes de formation, l'échange de bonnes pratiques et la mise en place d'un nombre suffisant de critères communs « *pour permettre une reconnaissance mutuelle des procédures, sans pour autant uniformiser le système ni saper les forces positives que celui-ci tire de la diversité et de la concurrence* » (Reichert & Tauch, 2003: 13).

En ce qui concerne les pays d'Europe centrale et de l'Est, l'apparition de nombreux établissements privés à but lucratif rend de plus en plus nécessaire l'amélioration des procédures d'assurance qualité et le cadre légal de fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur. Actuellement, il existe dans chaque pays étudié des agences chargées d'assurer le contrôle externe de la qualité (voir le *tableau 3*). Une situation particulière prévaut en Pologne où la mise en place au niveau central d'un organisme d'assurance qualité a beaucoup tardé; certaines institutions d'enseignement supérieur ont donc fondé leurs propres réseaux pour défendre leurs formations sur le plan international.

Dans les pays étudiés, toutes les institutions nationales chargées de l'assurance qualité sont membres d'un ou de plusieurs réseaux internationaux dans le domaine. Les pays éprouvent ainsi un besoin évident de conférer à leur enseignement supérieur une légitimité internationale.

Pour ce qui est des réseaux internationaux d'assurance qualité, notons une tendance à la régionalisation, surtout en ce qui concerne les pays d'Europe centrale et de l'Est (voir le *tableau 3*). Par exemple, tous les organismes d'assurance qualité des pays considérés dans notre contribution participent au Réseau de l'Europe centrale et de l'Est en charge de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (*Central and Eastern European Network of Quality Assurance in Higher Education – CEE*). Parmi les membres de ce réseau, outre des organisations d'assurance qualité travaillant dans des pays ex-communistes, on trouve le Conseil d'Accréditation autrichien et l'Institut d'Accréditation, Certification et Assurance Qualité de Bavière (Allemagne). On peut interpréter cela comme un signe du nouveau cadre européen qui s'est mis en place après la chute du Mur de Berlin. Le voisinage géographique prend le pas sur le vécu idéologique.

Un champ de forces intenses traverse aujourd'hui le processus de réforme européenne à la fois à ses plus hauts niveaux et à l'intérieur des institutions d'enseignement supérieur. Vu de l'Est de l'Europe, le processus de Bologne donne l'impression d'une évolution assez cohérente. Toutefois, il est important de signaler que cet effet de convergence ne doit pas être considéré comme un fait indiscutable. Il est ici principalement explicable par le niveau d'analyse choisi, celui des politiques éducatives menées par des gouvernements qui tirent encore leurs succès électoraux par opposition aux régimes communistes d'antan. Au niveau des universités de l'Est de l'Europe on retrouve sans doute la même hétérogénéité qu'à l'Ouest, mais peut être exprimée différemment. Les « pièges de la mise en œuvre en commun » (Swenden, 2001: 158) de la réforme européenne sont identiques dans les deux parties de l'Europe. Une analyse portant sur un nombre plus restreint de pays pourrait faire ressortir cette hétérogénéité.

Conclusion

Les réformes en cours dans l'enseignement supérieur de l'Europe centrale et de l'Est sont la résultante d'une pluralité de facteurs indépendants: culturels, idéologiques, socioéconomiques, politiques. Par conséquent, la particularité des changements dans cette région consiste dans le fait que les transformations se retrouvent dans tous les domaines de la société simultanément et pas seulement dans l'enseignement supérieur. Cependant, toutes ces transformations suivent la même dynamique principalement déterminée par les pressions homogénéisantes du rejet du régime communiste.

L'aperçu des moments importants des réformes dans l'enseignement supérieur d'Europe centrale et de l'Est fait ressortir deux aspects caractéristiques.

Tout d'abord il y a un aspect culturel. La dimension européenne est implicite et fortement ancrée dans le vécu des institutions d'enseignement supérieur d'Europe centrale et de l'Est. Pour elles, l'ouverture vers leurs collègues de l'Ouest de l'Europe a toujours été envisagée, même pendant l'époque communiste. La forte ingérence de l'idéologie politique dans le quotidien des institutions d'enseignement supérieur a produit une culture académique bien particulière, marquée par un équilibre spécifique entre la résistance et la soumission aux décisions imposées par le gouvernement totalitaire. L'élite universitaire de la région a survécu en utilisant souvent la ruse pour prendre l'ascendant sur le pouvoir politique. Actuellement, il est admis dans ces institutions que le corps enseignant et le personnel administratif manifestant une prédisposition vers l'enseignement supérieur occidental sont assimilés à des adeptes du changement européen, tandis que ceux dont l'expérience est limitée aux anciens

systèmes communistes d'enseignement supérieur sont considérés comme passifs, sceptiques et réfractaires à la réforme.

Un deuxième aspect est lié aux changements structuraux de plusieurs vagues de réformes dans l'enseignement supérieur de la région. La chute du communisme a donné naissance non seulement à de nouvelles réglementations législatives et de financement, mais aussi à l'adoption de nouveaux modes de gestion de l'université, à l'introduction de nouveaux cours et de méthodes d'enseignement différentes. Dans cet article, trois étapes principales ont été identifiées dans ces transformations. Les deux premières phases définissent le processus de « re-prise » de conscience de la part des institutions d'enseignement supérieur de la région quant à leur rôle et à leur mission dans la nouvelle architecture politique européenne. La dernière étape dépasse le cadre de l'Europe centrale et de l'Est et vise la mise en commun de toutes les ressources académiques européennes dans une attitude défensive à l'égard de l'ascension toujours plus marquée de l'enseignement supérieur des Etats-Unis. Vu de l'Est de l'Europe, le processus de Bologne n'est qu'un maillon d'une longue chaîne de réformes sociétales produites après les changements des régimes communistes. Au niveau des politiques éducatives de la région, le processus de Bologne s'inscrit dans la conséquence logique de plusieurs transformations radicales.

Références bibliographiques

Barblan, A. (2002). Coopération et mobilité académique en Europe: état actuel et état futur. *L'enseignement supérieur en Europe, XXVII*(1-2), 31-60.

Bîrzea, C. (1994). *Educational Policies of the Countries in Transition*. Strasbourg: Council of Europe.

Buhler, P. (2004). Université et mondialisation. *Commentaire, 106*(Été), 345-360.

Charlier, J.-E. & Moens, F. (2003). Quand le passé grève l'avenir. Le projet Bologne et une de ses déclinaisons locales. In G. Felouzis (Ed.), *Les mutations actuelles de l'Université* (pp. 71-88). Paris: Presses Universitaires de France.

Dehousse, R. (1996). Les Etats et l'Union européenne: les effets de l'intégration. In V. Cassese (Ed.), *La recomposition de l'Etat en Europe* (pp. 55-70). Paris: La Découverte.

Leca, J. (1993). *Une conceptualisation politique de l'Europe de Maastricht*. Barcelone: Institut d'études sociales.

Marginson, S. & Rhoades, G. (2002). Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education, 43*, 281-309.

Mitter, W. (2003). A decade of transformation: educational policies in Central and Eastern Europe. *International Review of Education, 49*(1-2), 75-96.

Neave, G. (2003). The Bologna Declaration: Some of the Historic Dilemmas Posed by the Reconstruction of the Community in Europe's Systems of Higher Education. *Educational Policy, 17*(1), 141-164.

Nicolescu, L. (2003). *The evolution of the educational systems in Central and Eastern Europe - comparative analysis*. International Policy Fellowships.

http://www.policy.hu/nicolescu/article_1.htm

Reding, V. (2003). *We need to implement wholeheartedly the Bologna process. Address to the Berlin Meeting of Ministers for Higher Education*.

http://www.eu-kommission.de/pdf/reden/Reding_Berlin-Bologna.pdf

Reichert, S. & Tauch, C. (2003). *Trends in Learning Structures in European Higher Education III; Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*.

http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf

Rouban, L. (1998). L'Europe comme dépassement de l'Etat ? *Swiss Political Science Review*, 4(4), 57-78.

Sandschneider, E. (1995). *Stabilität und Transformation politischer Systeme. Stand und Perspektiven politikwissenschaftlicher Transformationsforschung (Stability and Transformation of Political Systems. State and Perspectives of Transformation Research in Political Science)*. Opladen: Leske and Budrich.

Scott, P. (2000). Higher Education in Central and Eastern Europe. *Ten Years After and Looking Ahead: A Review of the Transformations of Higher Education in Central and Eastern Europe* (pp. 341-407). Bucharest: Unesco / CEPES.

Sweden, W. (2001). Comparative federalism and higher education: Some thoughts for reflection. *European Journal for Education, Law and Policy*, 5, 153-158.

Tomusk, V. (2004). Three Bolognas and Pizza Pie: notes on institutionalization of the European higher education system. *International Studies in Sociology of Education*, 14(1), 75-95.

Annexes

Sources utilisées pour les tableaux:

Eurydice (2004). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/2004*.

<http://www.eurydice.org/Documents/FocHE/en/FrameSet.htm>

National Reports (Czech Republic, Estonia, Hungary, Latvia, Lithuania, Poland, Romania, Slovenia) (2005). Bologna-Bergen Summit 2005.

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

Tableau 1: structure des études supérieures à 2 cycles

Bulgarie	<p>Phases principales de mise en place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1995: la Loi sur l'enseignement supérieur introduit les 2 cycles dans la formation universitaire selon le modèle 4+1 • 2001: possibilité donnée aux anciens possesseurs de <i>bachelor</i> (4 ans) de poursuivre avec des études de doctorat sans passer obligatoirement par les études de <i>master</i> <p>Modèle en 2004: 4+1 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: en cours d'élaboration</p>
Estonie	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2002: amendement de la Loi sur l'enseignement supérieur pour permettre l'introduction du système à 2 cycles, dans l'enseignement universitaire, à partir de l'année académique 2002-2003; le modèle 3+2 est recommandé tandis que le modèle 4+1 n'est accepté que dans des situations particulières • 2005/2006: introduction des 2 cycles aussi dans l'enseignement supérieur technique <p>Modèle en 2004: 3+2; 4+ 1 à 2 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: plutôt 3+2</p>
Hongrie	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2003: amendement de la Loi sur l'enseignement supérieur qui prévoit l'introduction à partir du 2004 de la formation supérieure à plusieurs cycles pour les nouveaux programmes accrédités • 2004, 2005: travail visant surtout la redéfinition des domaines d'études en accord avec la structure à deux cycles • à partir du 1^{er} septembre 2006, passage au système de 3 cycles (exceptions: programmes unitaires de <i>master</i>: médecine, médecine vétérinaire, pharmacologie, stomatologie, droit et architecture. Programmes unitaires de <i>bachelor</i>: formation des enseignants du primaire, des écoles enfantines et l'enseignement spécial) <p>Modèle en 2004: système plutôt unitaire Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: 3+2, 4+1</p>

<p>Lettonie</p>	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1991: apparition de la Loi sur l'éducation qui prévoit l'introduction des 2 cycles seulement dans l'enseignement supérieur académique • 2000: amendement à la Loi introduisant le <i>bachelor</i> professionnel et le master professionnel; la durée de l'enseignement professionnel est limitée à 5 ans. <p>Modèle en 2004: 3+2; 4+2; 5+1; 5+2 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: plutôt 3+2</p>
<p>Lituanie</p>	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1993: introduction du système à 2 cycles • 2000: envisage le développement du système à deux cycles (3+2) <p>Modèle en 2004: 3 à 4,5 + 1,5 à 2 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: plutôt 3+2</p>
<p>Pologne</p>	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1990: commencement de l'introduction graduelle du système à 2 cycles • 2004: le projet d'une nouvelle loi sur l'enseignement supérieur est en discussion; les études de <i>bachelor</i> universitaire sont prévues pour durer entre 6 et 7 semestres, tandis que pour le <i>bachelor</i> technique et professionnel le projet envisage entre 7 et 8 semestres; les études de <i>master</i> se dérouleront en 3 et 4 semestres (exception: la médecine, la médecine vétérinaire et les domaines artistiques où la durée d'études reste unitaire, de 12 semestres) <p>Modèles en 2004: coexistence des cycles unitaires à 5-6 ans d'études et du système à deux cycles différemment structurés: 3+2; 3,5+2; 4+2 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: 5 ans d'études supérieures différemment répartis entre <i>bachelor</i> et <i>master</i>, selon le domaine d'études</p>
<p>République tchèque</p>	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1990: des <i>masters</i> courts sont ajoutés au traditionnel cycle unitaire • 2001: un amendement de la Loi de l'enseignement: introduit plus de flexibilité: <i>bachelor</i> de 3 à 4 ans et <i>master</i> de 1 à 3 ans <p>Modèle en 2004: 3 à 4 + 1 à 3 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: 3+2</p>
<p>Roumanie</p>	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2004: loi sur l'enseignement supérieur qui introduit, à partir de l'année académique 2005-2006, la réorganisation des études supérieures en 3 cycles: <i>bachelor</i>: 3-4 ans, <i>master</i>: 1,5-2 ans (1 an seulement dans des situations exceptionnelles); doctorat: 3 ans (4 ou 5 ans dans des situations particulières) <p>Modèle en 2004: enseignement supérieur à court terme (3 ans); enseignement supérieur à long terme (4, 5, 6 ans) Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: 3+2, 4+1</p>

Slovaquie	<p>Phases principales de mise en place :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1996: la structure à 2 cycles est mise en place • 2002: la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur met en place le <i>bachelor</i> de 3-4 ans suivi par le <i>master</i> de 1-3 ans; programmes de formation qui restent à un cycle: médecine, médecine vétérinaire, théologie <p>Modèles en 2004: 3-4 + 1-3 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: 3+2</p>
Slovénie	<p>Phases principales de mise en place:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1960: introduction des 2 cycles dans l'enseignement supérieur • 2004: apparition de trois lois faisant référence à l'enseignement supérieur qui prévoient l'introduction progressive des 3 cycles jusqu'en 2009/2010 <p>Modèles en 2004: 3 à 4 + 1 à 2 Modèle envisagé à la fin du processus Bologne: 3+2, 4+1</p>

Tableau 2: système ECTS

Bulgarie	<ul style="list-style-type: none"> • Actuellement pas de législation formelle; • 1996: ECTS introduit occasionnellement, suite à la participation au programme <i>Erasmus</i> • 2003: le Conseil des ministres adopte par un décret le développement au niveau de l'enseignement supérieur de tout le pays d'un système de crédits d'accumulation et de transfert, mais la relation entre les crédits nationaux et les ECTS reste à spécifier
Estonie	<ul style="list-style-type: none"> • 2 systèmes de crédits sont utilisés: 1 crédit national = 1,5 ECTS • 1995: le système ECTS est introduit volontairement pour faciliter la mobilité <i>Erasmus</i> • 2006: passage obligatoire à ECTS pour toutes les institutions d'enseignement supérieur
Hongrie	<ul style="list-style-type: none"> • 2000: le système ECTS est adopté par décret du gouvernement • 2003-2004: introduction du système ECTS au niveau de toutes les institutions d'enseignement supérieur hongrois
Lettonie	<ul style="list-style-type: none"> • 1998: introduction de la compatibilité entre les crédits nationaux et les ECTS (1 crédit national = 1,5 ECTS) • le système ECTS n'est pas adopté à l'échelle de tout le pays
Lituanie	<ul style="list-style-type: none"> • 1993: introduction de la compatibilité entre les crédits nationaux et les ECTS (1 crédit national = 1,5 ECTS) • 2000: le système ECTS est obligatoire pour toutes les institutions d'enseignement supérieur
Pologne	<ul style="list-style-type: none"> • 1990: utilisation du système ECTS suite aux programmes de mobilité internationale (<i>Tempus</i>) • l'introduction du système ECTS n'est réglementée par aucune loi; elle ne fait non plus partie du projet de loi de l'enseignement supérieur de 2004 • Actuellement 120 institutions ont introduit le système ECTS dans leurs

	facultés
République tchèque	<ul style="list-style-type: none"> • le système ECTS est généralement accepté par les universités • fonctionnement d'un système double: ECTS et ECTS compatible (la législation visant les réglementations dans ce domaine est en projet)
Roumanie	<ul style="list-style-type: none"> • 1996: le système ECTS est utilisé suite aux programmes de mobilité internationale (surtout <i>Erasmus</i>) • 1998: le système ECTS est introduit par ordre du ministre qui n'est pas appliqué jusqu'au bout, dans toutes les institutions universitaires • 2004: la loi de l'enseignement supérieur prévoit l'obligation d'introduire le système ECTS dans toutes les institutions d'enseignement supérieur à partir de l'année académique 2005-2006
Slovaquie	<ul style="list-style-type: none"> • 1990: premiers pas dans l'introduction du système ECTS, suite au programme <i>Tempus</i>, suivi quelques ans plus tard par <i>Erasmus</i> • 2002: la nouvelle loi sur l'enseignement introduit l'obligation du système ECTS au niveau de toutes les institutions d'enseignement supérieur • 2005: le système ECTS est obligatoire dans tout l'enseignement supérieur slovaque
Slovénie	<ul style="list-style-type: none"> • 1999-2000: le système ECTS est appliqué pour les programmes de formation avec ouverture internationale • 2002: le système ECTS est obligatoire pour tout nouveau programme • 2004: le système ECTS est obligatoire pour tout programme de formation dans l'enseignement supérieur slovène

Tableau 3: Participation des institutions d'assurance qualité aux réseaux internationaux

Pays	Intitulé de l'institution (en anglais)	Date de fondation	CEE (2001)	ENQA (1998)	INQAAHE (1991)
Bulgarie	National evaluation and Accreditation Agency	1996	X		
Estonie	Estonian Higher Education Accreditation Centre	1997	X	X	X
Hongrie	Hungarian Accreditation Committee	1993	X	X	X
Lettonie	Higher Education Quality Evaluation Centre	1994	X	X	X
Lituanie	National Higher Education Quality Centre	1995	X	X	X
Pologne	Association of Management Education FORUM	1993			X
	University Accreditation Commission	1998	X		

	Polish State Accreditation Committee	2004	X		X
République tchèque	Accreditation Commission of the Government of Czech Republic	1990	X	X	X
Roumanie	National Council for Academic Assessment and Accreditation	1994	X		X
Slovaquie	Accreditation Commission	1991	X	X	X
Slovénie	Slovenian Higher Education Quality Assessment Commission	1996	X		

CEE: Central and Eastern European Network of Quality Assurance in Higher Education

ENQA: European Network for Quality Assurance in Higher Education

INQAAHE: International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education