

L'université au 21^e siècle

Enjeux des mutations contemporaines dans l'EEES

(Édition envisagée aux Presses universitaires de Rennes)

James Masy (CREAD – Rennes 2) et Lucy Bell (CREAD – Rennes 2)

Les années 1990 ont marqué un tournant dans ce que deviendrait bientôt l'université au 21^e siècle évoluant dans un espace européen de l'enseignement supérieur, qui propose un modèle de la connaissance appuyé sur l'économie, impose la nécessité de rationalisation et conduit à des stratégies décennales. Depuis le développement d'une « économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde » (Europe 2010), jusqu'à la « croissance intelligente, durable et inclusive » (Europe 2020) ou encore la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur par au moins 45% des 25-34 ans, (Europe 2030), ce sont près de trente années de politiques européennes et leurs déclinaisons nationales (Musselin, 2009) qui ont conduit à un ensemble de mutations dont le présent ouvrage entend analyser les enjeux.

L'essentiel de ce mouvement transformatif s'amorce à la fin du 20^e siècle sous la double influence de la Banque mondiale et de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). La première, dans son rapport annuel de 1994, décrit un enseignement supérieur en crise du fait de la forte augmentation de la demande et de son coût de plus en plus élevé au point d'être insoutenable pour l'économie et les ressources publiques.–Ce rapport préconise alors « de vastes réformes de financement » et promeut « l'égalité des chances devant l'enseignement supérieur pour des raisons non seulement d'efficacité économique mais aussi de justice sociale » (p. 39). La seconde, dans son rapport *La gouvernance dans la transition* (1995) et les évaluations des systèmes d'enseignement par pays qui ont suivi, diffuse les principes de recherche d'efficacité et de reddition de comptes par les systèmes d'enseignement supérieur¹. Puis dans un rapport intitulé *L'économie fondée sur le savoir* (1996), l'OCDE introduit le concept d'économie du savoir, liant recherche fondamentale, innovation industrielle et partenariats université-entreprise. Ce concept, « standardisé dans l'ensemble des discours ministériels des pays membres de l'OCDE » (Milot, 2003, p. 68), requiert des universités qu'elles participent à la compétitivité de l'économie mais également qu'elles soient elles-mêmes compétitives afin d'attirer les firmes mondiales « faisant leur marché en matière de recherche là où les compétences se trouvent au meilleur rapport qualité/prix » (OCDE, 1999, p. 79 dans Milot, 2003, p. 73). Cette normalisation de l'idée d'universités rivalisant au niveau international, notamment à travers des classements mondiaux, pour attirer des étudiant.es et des professionnel.les, se diffuse progressivement sous l'influence de l'OCDE, et marque l'ère moderne de la concurrence structurée et institutionnalisée (Bloch *et al.*, 2024). Dès lors, les principes du nouveau management public infusent les politiques nationales d'enseignement supérieur, instituant les universités comme acteurs stratégiques de la compétitivité nationale, légitimant par conséquent les réformes de leur organisation et de leur gouvernance (Bleiklie, 1998). C'est dans ce contexte que les déclarations de la Sorbonne (1998) et de Bologne (1999) initient l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) : vingt-neuf pays s'accordent pour coordonner leur système d'enseignement supérieur (Claeys-Kulik et Ravinet, 2025).

Pensé dans un contexte de double diffusion par l'OCDE des principes du nouveau management public et de compétitivité internationale entre établissements d'enseignement supérieur (Bleiklie, 1998 ; Bloch *et al.*, 2024), focalisé sur l'attractivité des établissements européens, l'employabilité des nouveaux diplômés et la mobilité étudiante, l'EEES tente depuis près de trente ans de s'adapter et

¹ Particulièrement à travers le Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur qui diffuse des outils de gestion et des pratiques de *benchmarking*.

d'influer sur un contexte (géo-)politique, économique, social et culturel bouleversé. Forts de la diffusion de cette doctrine, les auteurs du rapport de l'UNESCO sur l'impact du Processus de Bologne en Europe et dans le monde (2014) pariaient que la coopération et le dialogue initiés par l'EEES se poursuivraient et seraient pour l'enseignement supérieur européen « un moyen vital de relever les défis de ce monde en évolution » (ibid., p. 88). L'exemple de l'inclusivité des systèmes d'enseignement supérieur perçue aujourd'hui comme une clef de stabilité et de pérennité des modèles démocratiques européens², en souligne pourtant la limite. En effet, si on constate un taux de massification en forte augmentation dans tous les pays, des indicateurs tels que l'accès aux études en fonction du niveau de diplôme des parents ou d'une origine nationale étrangère, mais aussi l'orientation selon le genre ou l'accès à la mobilité pendant les études selon les pays, conduisent à souligner la persistance des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur ou à certaines filières du supérieur (Commission européenne, 2024). Ainsi, le « récit de l'inclusion » (Charles et Délès, 2025) qui prédisait l'ouverture à des nouveaux profils étudiants ne semble pas être suivi des effets escomptés. Au contraire, depuis 2015 l'indicateur synthétique d'inclusion évolue à la baisse, la définition de l'étudiant n'ayant *in fine* pas été fondamentalement modifiée (ibid.). Ces inégalités rappellent que la mise en œuvre du Processus de Bologne a atteint des résultats très variables dans les 47 pays signataires même si partout dans le monde, les politiques d'enseignement supérieur y font référence et s'en inspirent (Asderaki, 2019 ; Charlier et Croché, 2012).

Par ailleurs, si les objectifs affichés par les instances internationales sont clairs - améliorer l'employabilité des étudiants, favoriser leur mobilité et renforcer l'attractivité internationale des universités européennes (Ravinet, 2011) -, de nouveaux enjeux se sont peu à peu imposés comme le « Plan d'action en matière d'éducation numérique » (2020) ou l'« Apprentissage au service de la transition écologique et du développement durable » (2022). Il est aussi des enjeux qui, bien qu'essentiels à la qualité de l'enseignement supérieur, ne sont pas encore consignés dans les rapports constituant des angles morts de l'université au 21^e siècle, dont l'expérience étudiante ou la liberté académique parmi d'autres.

La notion d'expérience, très souvent utilisée dans un contexte de marché par les universités offrant une « excellente expérience étudiante » pour se rendre attractives, a été rarement clairement définie. Elle n'en a pas moins permis dans une acception large de mesurer les conditions de la réussite (Dial et Marquis, 2024) ou encore la satisfaction de l'enseignement, de l'apprentissage, de l'évaluation et des services auxiliaires universitaires (Douglas *et al.*, 2008). Le concept de *Total student experience* (Schreiner, 2013 ; Benckendorff, Ruhanen et Scott, 2009) permet quant à lui d'intégrer la référence aux expériences vécues par les étudiants dans des contextes plus larges que le seul lieu physique d'apprentissage permettant ainsi de proposer une vision globale de l'université » (Costambeys-Kempczynski, 2022). Enfin, dans une perspective conceptuelle plus sociologique, l'expérience peut s'entendre comme un « processus qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de la société » (Berger, Luckmann, 2006, p.225), une socialisation secondaire dont la dimension universitaire s'avère tenir autant « aux caractéristiques sociales et scolaires des étudiants qu'au cadre institutionnel et aux pratiques pédagogiques » (Jellab, 2011, p.131). Ainsi, l'expérience étudiante peut être analysée comme « la cristallisation, plus ou moins stable, chez les individus et les groupes, de logiques d'actions différentes, parfois opposées, que les acteurs sont tenus de combiner et de hiérarchiser afin de se constituer comme des sujets » (Dubet, 2007, p. 98).

Sur un plan plus politique, l'*academic freedom index* (2025) souligne la régression des libertés académiques au gré de la montée en puissance de politiques "anti-science" et d'attaques contre les universités. De son côté, l'Observatoire des atteintes à la liberté académique (2025) rappelle que dans un contexte de marchandisation et de compétition des établissements d'enseignement supérieur, de

² Cf. le communiqué de la conférence ministérielle de l'espace européen d'enseignement supérieur de Tirana (2024).

montée en puissance des autoritarismes identitaires et du tournant illibéral, les établissements français ne sont pas épargnés par la censure. Si le problème n'a rien de nouveau puisque la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation de 1997, se déclarait déjà « préoccupée par la vulnérabilité de la communauté universitaire à l'égard des pressions politiques indésirables qui pourraient porter atteinte aux libertés académiques », le phénomène inquiète par sa rapide diffusion ces dernières années et interroge l'université en tant que lieu dédié aux savoirs et à la transformation sociale, dont la responsabilité institutionnelle se voit renforcée (McNair *et al.*, 2020) par la massification et la diversité qui l'accompagnent. Bien que depuis le modèle Humboldtien de l'université (1809) et l'avènement du concept *d'academic freedom* par l'*American Association of University Professors* (1915), les institutions nationales et internationales se soient attachées à ce que les arts et la recherche soient libres et la liberté académique respectée (art. 13 Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne) en l'inscrivant dans la constitution à l'instar de la France, le droit des enseignants et/ou chercheurs universitaires à « pouvoir choisir leur enseignement ou leur recherche sans subir de pression » se trouve attaqué de toutes parts et à tous les niveaux (discours politiques, censure institutionnelle et même criminalisation du discours) comme le note l'Observatoire des atteintes à la liberté académique.

Ainsi, au terme de près de trente années d'engagement politique pour la « création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforçons les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens »³, il convient d'interroger conjointement ce qu'est l'université au 21^e siècle et sa capacité à « relever les défis de ce monde en évolution » (Crosier et Parveta, 2014, p.88).

Les mutations sont profondes et les enjeux bien plus nombreux encore, il apparaît donc difficile d'imposer ici une ligne directrice qui préciserait les problématiques de l'Université au 21^e siècle et reviendrait à définir arbitrairement ce qui fait problème dans l'université du 21^e. Aussi, nous proposons aux contributeur-ices de s'emparer des mutations et des enjeux de l'EEES, autant que des enjeux de ces mutations et des nouveaux enjeux dans l'EEES, selon les perspectives qui animent leurs travaux, qu'il s'agisse d'approches disciplinaire ou thématique, ou encore par les niveaux (international, national ou local), les politiques ou les acteurs.

3 Déclaration de La Sorbonne, 25 mai 1998 : https://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/6/1998_Sorbonne_Declaration_French_552616.pdf

Liste de références bibliographiques

- Asderaki, F. (2019). Researching the European Higher Education Area external effectiveness: regime complexity and interplay. *European Journal of Higher Education*, 9(1), 40–57.
- Banque Mondiale (1994). *Rapport annuel 1994*. Washington D.C. USA
- Bleiklie, I. (1998). Justifying the Evaluative State: New Public Management Ideals in Higher Education. *Journal of Public Affairs Education*, 4(2), 87–100.
- Bloch, R., Mitterle, A. & Seidenschur, T. (2024). How do universities compete? Introduction to the special issue. *Studies in Higher Education*, 49(10), 1701-1709.
- Charles, N. et Delès, R. (2025). Les trajectoires de massification de l'enseignement supérieur en Europe : assiste-t-on à une grande convergence ? *Éducation et Sociétés*, 54(2), 49-67.
- Charlier, J.-É. et Croché, S. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités africaines francophones. *Éducation et Sociétés*, 29(1), 87-102.
- Claeys-Kulik, A.-L. & Ravinet, P. (2025). Chapitre 1. Quelle stratégie européenne des universités françaises depuis le développement de l'initiative des universités européennes ? Dans C. Manson, E. Aubin, E. Guiselin (dir.), *(Re)penser l'université française : de la loi Faure à l'université du XXIe siècle* (p. 176-187). Presses universitaires juridiques de Poitiers.
- Crosier, D. et Parveta T. (2014). *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*. Institut international de planification de l'éducation, UNESCO.
- Dal, C. et Marquis, N. (2024). « Faire l'expérience de l'université » : pratiques et représentations du public primo-inscrit en BLOC 1 à l'USL-B (2019-2020) à l'égard des différentes dimensions du métier d'étudiant-e (Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique). UC Louvain-Saint-Louis, Bruxelles.
- Douglas, J., McClelland, R. & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in higher education. *Quality Assurance in Education*, 16, p. 19-35.
- European Commission / EACEA / Eurydice (2024). *The European Higher Education Area in 2024: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- Kinzelbach, K., Lindberg, S.I., Lott, L. & V.Panaro, A. (2025). *Academic freedom index*. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg [en ligne] <https://academic-freedom-index/>
- Lemistre, P. (2021). Enseignement supérieur : nouveaux parcours, nouveaux publics. *Céreq Essentiels*, 3(1), 5-13.
- Matus, N., Rusu, C., & Cano, S. (2021). Student eXperience : A Systematic Literature Review. *Applied Sciences*, 11(20), 9543.
- Mc Nair, T.B., Bensimon, E.M. & Malcolm-Piqueux, L. (2020). *From Equity Talk to Equity Walk: Expanding Practitioner Knowledge for Racial Justice in Higher Education*. Wiley.
- Milot, P. (2003). La reconfiguration des universités selon l'OCDE : Économie du savoir et politique de l'innovation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 148(3), 68-73.
- Mieschbuehler, R. (2017). Beyond 'student experience'. In D. Hayes, (Ed), *Beyond Mc Donaldization : Visions of Higher Education*, 1st ed.; Routledge. p. 93–102.
- Ravinet, P. (2011). Comment fixe-t-on les objectifs d'une politique publique ? Le cas du Processus de Bologne, ou processus de construction d'un Espace européen d'enseignement supérieur. Dans F. Barthélémy, *Sociologie de l'action organisée : Nouvelles études de cas* (29-48). De Boeck Supérieur.

Calendrier prévisionnel :

- Résumé des propositions : 30 avril 2026 (au plus tard)
- Retour/ acceptation sur propositions : juillet 2026
- Textes V1 : décembre 2026
- Retour V1 : avril 2027
- Textes V2 : juillet 2027
- Retours V2 : octobre/novembre 2027
- Dépôt impression : mars 2028
- Sortie souhaitée : début 2029

Résumé des propositions : Les résumés comprennent un titre, 5 mots-clés et un résumé de 1000 mots maximum (bibliographie comprise)

Critères d'évaluation des résumés : les résumés seront évalués en fonction des critères suivants : la pertinence ; le cadre conceptuel et la problématisation (cadre théorique, questions, objectifs, références clés) ; les démarches (terrain, recueil, corpus, instruments, analyses) ; les apports (résultats, constats, perspectives).

Textes : Une fois les propositions acceptées, les textes en français ou en anglais de 50 000 à 75 000 signes maximum (tout compris), devront comprendre une problématique et une méthodologie claires, des éléments de contexte précis permettant de situer l'objet du texte, des résultats analysés et discutés, ainsi que la liste des références bibliographiques.

Évaluation des textes : Dans la perspective de cet ouvrage que nous souhaitons coopératif, chaque personne impliquée dans l'ouvrage sera sollicitée pour expertiser un chapitre aux côtés de deux autres expertises. De notre côté, nous nous engageons à mettre à la discussion le plan élaboré à partir des propositions retenues.