

Université Matej Bel, Banská Bystrica
Faculté des Sciences politiques et des Relations internationales
Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines
ISM-IAE de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines – LAREQUOI
Chaire Jean Monnet *ad personam* « Identités et cultures en Europe »
Ambassade de France en Slovaquie
Institut Français de Slovaquie
Institut Universitaire Franco-Slovaque

LA CONSTRUCTION DE L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, 20 ANS APRES LE LANCEMENT DU PROCESSUS DE BOLOGNE

THE CONSTRUCTION OF THE EUROPEAN AREA OF HIGHER EDUCATION, 20 YEARS AFTER THE LAUNCH OF THE BOLOGNA PROCESS

Colloque international
International Conference
Banská Bystrica (Slovakia)

7-8 octobre 2019
October, 7-8th, 2019



LA CONSTRUCTION DE L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR, 20 ANS APRES LE LANCEMENT DU PROCESSUS DE BOLOGNE

THE CONSTRUCTION OF THE EUROPEAN AREA OF HIGHER EDUCATION, 20 YEARS AFTER THE LAUNCH OF THE BOLOGNA PROCESS

Le 19 juin 1999, 29 pays européens signaient la Déclaration de Bologne, marquant le début d'une longue période de changements, et concrétisant par là même la prise de conscience des pays signataires de la fondamentale nécessité de remodeler à tous points de vue et en profondeur le paysage universitaire européen.

Fruit d'une longue tradition de rapprochement universitaire au sein de l'Europe, le Processus de Bologne est « *indéniablement devenu le processus de réforme de l'enseignement supérieur le plus important et le plus transformateur de l'histoire* » (Crosier & Pareva, 2014, p. 21). Il constitue une étape fondamentale dans la construction européenne, susceptible de renforcer (ou de construire) l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur, pour augmenter la mobilité interne au périmètre du Processus de Bologne, notamment grâce à une harmonisation des formations, mais aussi externe. Il s'agit *in fine* de faire de l'université un acteur majeur de la construction d'une « *Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions interculturelles, sociales, scientifiques et technologiques* » (Déclaration de Bologne, 1999).

Le Processus de Bologne est novateur à bien des égards :

- par son impulsion initiale et sa naissance hors du cadre des autorités européennes (l'initiative revenant principalement aux pays signataires de la Déclaration de la Sorbonne - Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni),
- par la nature du projet et l'ampleur des transformations à entreprendre en vue d'une harmonisation (d'abord architecturale, et progressivement focalisée sur les questions des learning outcomes, de l'employabilité, de la qualité et des compétences interculturelles et linguistiques) vers la création d'un Espace européen d'enseignement supérieur (EEES),
- par un mode de pilotage sur trois niveaux imbriquant différentes logiques (logique stratégique non-normative au niveau supranational qui fixe objectifs et priorités, logique coercitive, la plupart du temps, au niveau des États signataires, et logique d'instrumentation permettant la traduction des objectifs et priorités en instruments ou démarches au niveau local).

L'implémentation progressive du Processus de Bologne est synonyme pour les établissements d'enseignement supérieur européens d'évolutions indispensables et fondamentales, notamment en termes de gouvernance et de gestion, non sans véhiculer un sentiment de flou,

On 19 June 1999, 29 European countries signed the Bologna Declaration, marking the beginning of a long period of change, and thereby making the signatory countries aware of the fundamental need to reshape the European academic institutions in every aspect and in details.

The result of a long tradition of university rapprochement within Europe, the Bologna Process has “*undeniably become the most important and transformative process of higher education reform in history*” (Crosier & Pareva, 2014, 21). It is a fundamental step in European construction, which can strengthen (or build) the attractiveness of higher education institutions, to increase internal mobility (within the scope of the Bologna Process, and in particular with a harmonization of training), but also external. Ultimately, the aim is to make the university a major player in the construction of a “*more complete and ambitious Europe based in particular on the strengthening of its intercultural, social, scientific and technological dimensions*” (Declaration of Bologna, 1999).

The Bologna Process is innovative in many ways:

- by its initial impetus and its birth outside the framework of the European authorities (the initiative goes mainly to the signatory countries of the Sorbonne Declaration - Germany, France, Italy and the United Kingdom)
- by the nature of the project and the scale of the transformations to be undertaken with a view to harmonization (initially about the structure of programmes, and progressively focused on the issues of learning outcomes, employability, quality and intercultural and linguistic skills) towards the creation of a European Higher Education Area (EHEA), but also
- by a three-level mode of piloting imbricating different logics (non-normative strategic logic at supranational level which sets objectives and priorities, coercive logic, most time, at the level of the signatory States, and logic of instrumentation allowing the translation of the objectives and priorities into instruments or approaches at the local level).

The gradual implementation of the Bologna Process is a synonym for European higher education institutions of essential and fundamental developments, especially in terms of governance and management, not without conveying a feeling of vagueness, a lack of clarity, which could harm the necessary appropriation of the

un manque de clarté, pouvant nuire à l'appropriation nécessaire du Processus par les acteurs en charge de son implémentation, les acteurs de l'université (Lips, 2016).

48 pays membres, des milliers d'établissements d'enseignement supérieur dans le désormais Espace européen d'enseignement supérieur, constituent autant de réponses organisationnelles apportées aux chantiers inhérents aux mutations du « monde » universitaire, autant de stratégies, autant de manières de s'approprier ou de critiquer le Processus, et de rester visibles.

20 années après la signature du Processus de Bologne, le moment semble opportun de procéder à un bilan de son implémentation. Il s'agit de se concentrer sur sa dimension processuelle et sur les évolutions et les réponses organisationnelles et/ou stratégiques apportées à sa mise en pratique par les établissements d'enseignement supérieur concernés. Le champ d'études du Processus de Bologne d'un point de vue managérial est encore très ouvert et peu exploré.

Pour autant, le regard porté au Processus de Bologne ne saurait être exclusivement managérial. En effet, son objectif de départ étant de faire des établissements d'enseignement supérieur européens les instruments d'un renforcement de la construction européenne, un regard de politiste sur la question apparaît complémentaire à une réflexion issue des sciences de gestion. Il faudrait également aborder la question des apports interculturels et identitaires de l'Eurogénération : cette génération d'*easy-jetsetteurs*, habituée à voyager et à parcourir les pays du continent européen à moindres frais fait émerger une nouvelle idée de la reconnaissance du temps passé dans un pays européen voisin. Une nouvelle mobilité s'est désormais installée. Néanmoins, les mouvements identitaires récents, comme PEGIDA en Allemagne de l'Est, redéfinissent l'Union européenne comme une forteresse ouverte uniquement aux ressortissants des États (sans tenir compte de la hiérarchie implicite entre les Européens...) (Bonnaire, 2018).

Axe 1 : Top-down et bottom-up, stratégies et pilotages

Les grandes lignes, non normatives, du Processus de Bologne sont dans un premier temps dessinées au plan supranational. Elles « descendent » ensuite, dans une logique *top-down*, vers les établissements d'enseignement supérieur. Entre ces deux niveaux, les États restent souverains dans leurs choix stratégiques et responsables de la « bonne » mise en place des objectifs, selon ses programmes et ses priorités dans les questions d'éducation nationale, suivant une rapidité et un degré de mise en œuvre qui leur sont propres. C'est à ce niveau également que la logique de coercition intervient, la plupart des États ayant instauré des lois et des réglementations instituant les modalités de changements (Crosier & Parveva, 2014). Dès lors, le maillon État-établissement d'enseignement supérieur s'avère particulièrement intéressant.

Les questions d'appropriation du Processus de Bologne au plan local et des traductions possibles

Process by the actors in charge of its implementation, the stakeholders of the university (Lips, 2016).

48 member countries, thousands of higher education institutions in the current European Higher Education Area, so many organizational responses to the projects inherent to the changes in the university « world », so many strategies, so many ways to appropriate or criticize the process, and remain visible.

20 years after the initiation of the Bologna Process, the moment gives an opportunity to review its implementation. It is a question of concentrating in particular on its process dimension and on the evolutions and the answers brought to its putting into practice in organizational and strategic terms by the institutions of higher education concerned. The field of study of the Bologna Process from a managerial point of view is still very open and little explored. Such lighting could give rise to the birth of operational knowledge and new perspectives of questioning.

However, the study of the Bologna Process cannot be exclusively focusing on management. Indeed, since its initial objective is to make European higher education institutions the instruments for strengthening European integration, the analysis of political scientists seems to be complementary to a reflection stemming from management sciences. In addition, the question of intercultural and identity-based contributions to and for Eurogeneration should be addressed: a generation of "easy jetsetters", accustomed to traveling in the European continent at a lower cost, brings out a new idea of the recognition of the time spent in a neighbouring European country. A new mobility has now been installed. However, recent identity movements, for example PEGIDA in East Germany, are redefining the European Union as a fortress open only to state nationals (and again, this is said without counting the implicit hierarchy between Europeans ...) (Bonnaire, 2018).

Axe 1: Top-down and Bottom-up, strategy and steering

The broad, non-normative lines of the Bologna Process are initially drawn at the supranational level. They then concentrate, in a top down logic, on higher education institutions. Between these two levels, the States remain sovereign in its strategic choices and responsible for the "proper" implementation of the objectives, according to their programmes and its priorities in the national questions of education. It is also at this level that the logic of coercion comes into play, with most states having introduced laws and regulations instituting the modalities of changes (Crosier & Parveva, 2014). As a result, the links between State and higher education institutions are particularly interesting.

The issues of local appropriation of the Bologna Process and of possible translations of its main lines are fundamental. It is also important to analyse the strategy of organizations, formal or not, to redesign structures, to redefine objectives, to move from a traditional organizational system to a new structure in the name of

de l'instrumentation des grandes lignes se révèlent cruciales, tout comme celles des stratégies mises en place par les organisations comme par les individus chargés entre autres de redessiner les structures, de redéfinir les objectifs, en d'autres mots de passer d'un état organisationnel traditionnel à un état organisationnel post-signature du Processus.

Comment les établissements d'enseignement supérieur ont-ils légitimé les changements, à travers quels managements, quels (nouveaux) modèles de gouvernance – si tant est que des modèles puissent être mis en lumière ? Quels (nouveaux) acteurs ont permis les changements ? Les espaces de liberté, laissés délibérément ou non par les logiques coercitives des États, donnent de toute évidence aux acteurs de la mise en place locale des politiques publiques une certaine marge de manœuvre (Lips, 2016). Quels rôles stratégiques ces espaces jouent-ils dans la mise en place des instruments et démarches ? La « marche à suivre » pour une « bonne » implémentation locale n'étant pas totalement dictée par les États, les acteurs souffrent-ils d'un manque de clarté ? Comment alors y remédier ?

Les interrogations sur l'aspect *top-down* du Processus sont nombreuses et reflètent in fine la dimension processuelle de son implémentation. Néanmoins, si la mise en place de l'Espace européen de l'enseignement supérieur suit principalement cette démarche *top-down*, de nombreux mécanismes *bottom-up*, prévus ou non, sont à prendre en compte, complétant la dimension processuelle de la construction du Processus. De cette perspective, les établissements jouent (encore une fois) un rôle central : ils sont les acteurs, avec l'appui des États, du développement de coopérations et de réseaux, assurant différentes mobilités (étudiants, enseignants, savoirs) et permettant à travers les échanges et les partenariats de cimenter les bases de l'EEES.

Quelles stratégies sont mises en place à cet effet ? Les classements (*rankings*) jouent-ils un rôle à ne pas sous-estimer dans ce développement ? La compétition interuniversitaire se révèle-t-elle un instrument pertinent ? Quels rôles jouent les structures intermédiaires de coordination ? Dans une logique *bottom-up*, les questions de mobilités sont elles aussi primordiales, tout comme la Formation Tout au Long de la Vie. Toujours dans cette logique ascendante processuelle, la question des modalités de retour sur expérience ou de retour sous la forme de rapports de mise en œuvre des objectifs doit-elle être reconsidérée pour plus d'efficacité ?

La réflexion sur les stratégies est indissociable d'une réflexion sur les organisations. Il est ainsi important de considérer aussi le Processus de Bologne, au-delà même des ambitions d'harmonisation en termes d'architecture des formations, d'un point de vue managérial, comme un processus susceptible de favoriser une harmonisation des pilotages et des gouvernances des établissements d'enseignement supérieur.

En effet, si l'harmonisation de l'EEES prend ses racines dans une logique *top-down* et peut se constater

the Bologna Process.

How HEIs change, with what kind of management tools and (new) models of governance? Can specific models be brought to light? Which (new) actors allow and/or conduct these changes? Spaces of freedom left, deliberately or unintentionally, by the coercive logics of the States, obviously give a relative freedom to act to the actors of the local implementation of public policies (Lips, 2016). What roles does this freedom play in the implementation of instruments and approaches? The “way forward” for a “good” local implementation is not being totally initiated by States, and academics responsible for the implementation of BP may suffer from a lack of clarity? How to fix it?

The questions about the top-down aspects of the Process are numerous and ultimately reflect the process dimension of its implementation. Nevertheless, if the establishment of the European Higher Education Area mainly follows this top-down approach, many bottom-up mechanisms, planned or not, is to be taken into account, completing the procedure dimension of the construction of the BP. From this perspective, the institutions play (once again) a central role: they are the actors, with the support of the States, of the development of cooperation and networks, ensuring different mobilities (students, teachers, knowledge) and allowing the cementation of the foundations of the EHEA through exchanges and partnerships.

What strategies are set up for this purpose? Do rankings play a role that should not be underestimated in this development? Is interuniversity competition proving to be a relevant instrument? What roles do intermediate coordination structures play? In bottom-up logic, mobility issues are also crucial, as in the lifelong learning programmes? Still in this upward processual logic, should the question of how to return on experience, for example with implementation reports should be reconsidered for greater efficiency?

The reflection on the strategies is inseparable from that on the organizations. It is therefore important to consider also the Bologna Process, beyond the ambitions of harmonization in terms of changes of the training structures, from a managerial point of view, as a process likely to favour a harmonization of management and governance of the HEIs.

Indeed, if the harmonization of the EHEA is rooted in top-down logic and can be observed relatively easily, it is also (and above all?) fitted through bottom-up mechanism. In this respect, how are «good practices», by extension, diffusion, imitation or isomorphism, implemented by HEIs, by what types of actors and for what results? The question of evaluation and self-evaluation is fundamental, in the context of the standards and norms induced by the accreditation methods, which can determine conformity procedures. In particular, are evaluation practices in the context of the implementation of the main lines of the BP questionable? To which extent the establishment of a non-binding mode of coordination, thus respecting one of the pillars of the

relativement facilement, elle se met également (et surtout ?) en place à travers un mécanisme *bottom-up*. À cet égard, comment les « bonnes pratiques », et par extension leur diffusion, leur imitation ou encore l'isomorphisme, sont-elles mises en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur, par quels types d'acteurs et pour quels résultats ? La question de l'évaluation et de l'auto-évaluation est centrale, dans le contexte des standards et normes induites par les méthodes d'accréditation, pouvant déterminer des démarches de conformisation. En particulier, les pratiques d'évaluation dans le cadre de la mise en place des grandes lignes du Processus sont-elles à remettre en question ? Dans quelle mesure l'instauration d'un mode de coordination non contraignant, respectant ainsi un des piliers du Processus de Bologne, du type Méthode Ouverte de Coordination qui allie logiques descendante et ascendante, pourrait-elle pallier les difficultés de certains établissements à s'approprier et à traduire les objectifs ?

Cette harmonisation des pratiques, des modalités d'enseignement et d'évaluation des compétences, cet accent mis sur l'insertion professionnelle et sur la formation tout au long de la vie, ce souci constant de répondre aux attentes des entreprises tout en étant un acteur privilégié de l'apprentissage de la citoyenne et de la démocratie, qu'elle soit issue d'un processus top-down ou bottom-up soulève le problème de l'homogénéisation excessive de la gestion des universités et de leur transformation possible en « université entrepreneuriale », allant jusqu'au bout de la logique du NPM. Si les démarches qualité, les nombreuses auto-évaluations, la mobilité facilitée sont jugées positivement, notamment par les étudiants, la limitation de fait du rôle des universitaires dans la gouvernance des universités est la source potentielle d'un important phénomène de bureaucratisation, accentué par des mécanismes divers et variés d'isomorphismes. La question se pose alors de la capacité de résilience des modèles traditionnels universitaires et de leur dimension nationale. L'université européenne issue du Processus de Bologne peut-elle encore se décliner en modèles nationaux ?

Axe 2 : Processus de Bologne, vecteur d'internationalisation des systèmes d'enseignement et d'identification européenne

Un système d'enseignement développé, de qualité, répondant aux exigences d'une économie innovante, intégré dans une dimension internationale, est un élément de compétitivité et d'attractivité pour un État. Dans cet objectif, une politique d'amélioration de la qualité de l'éducation et de préparation des étudiants à un monde globalisé est cruciale et s'articule donc avec une politique d'internationalisation. En Europe, ce processus a commencé à évoluer, avec le Processus de Bologne et les programmes européens de mobilité des étudiants. Le renforcement de la coopération internationale entre les établissements d'enseignement supérieur est non seulement une source de *Soft Power*, mais aussi d'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'objectif est aussi de renforcer la compétitivité européenne en

Bologna Process, of the Open Method of Coordination type, which combines top-down and bottom-up logic, could make up for the difficulties of certain institutions in appropriating and translating of the objectives? This harmonization of practices, teaching methods and skills assessment, this focus on professional integration and on lifelong learning, this constant concern to meet the expectations of companies while being a player privileged learning of citizenship and democracy, whether from a top-down or bottom-up process, raised the problem of homogenization of the management of universities and their possible transformation into "entrepreneurial university", hereby integrating the NPM approach.

The quality approaches, a lot of self-evaluations, the facilitated mobility are considered to be positive, especially by the students. But the limitation, de facto, of the role of academics in the governance of the HEIs can be a potential source of an important phenomenon of bureaucratization, accentuated by various and varied mechanisms of isomorphism. The question then arises of the resilience capacity of traditional university models and their national dimension. Could the European university, resulting from the Bologna process, still be a national model?

Axe 2: The Bologna Process as vector of internationalization of education and of European identification systems

A well-developed, high-quality education system that meets the requirements of an innovative economy, integrated in an international dimension, is an element of competitiveness and attractiveness for a State. For this purpose, a policy of improving the quality of education and preparing students for a globalized world is crucial and therefore has been articulated with an internationalization policy. In Europe, this process began to evolve, with the Bologna Process and the European student mobility programmes. Strengthening of the international cooperation among higher education institutions is not only a source of soft power, but also of improving the quality of teaching. The aim is also to strengthen European competitiveness by increasing cooperation among Member States and their

intensifiant la coopération entre les États membres et leurs citoyens, en développant une économie fondée sur la connaissance et en renforçant un système social inclusif.

Le Processus de Bologne s'inscrit dans cette démarche et il est intéressant de le mettre également en perspective avec l'évolution de l'identité de l'Union européenne, voire des identités des citoyens de l'Union européenne. L'exercice de la citoyenneté européenne, en effet, s'appuie sur des constructions identitaires, à partir de principes, de valeurs, d'actions communs, mais surtout par la mobilisation de la capacité de chaque citoyen d'un État membre à pouvoir s'identifier à une représentation de l'ensemble. La démocratie n'est pas une valeur désincarnée. Elle est possible par l'institution, mais devient concrète dans la pratique, dans le quotidien. On ne construit pas la citoyenneté, on l'acquiert, la reconnaît, la comprend. En revanche, l'identité est le résultat d'un processus social, psychologique, culturel et politique, évolutif et pluriel. La citoyenneté est unique, dans un cadre et une logique déterminés, alors que l'identité est plurielle, évolutive, liée aux cultures et aux circonstances, aux relations interpersonnelles comme aux représentations sociales.

La liaison entre citoyenneté européenne et identité européenne est à la fois instrumentalisée et évidente. Plus l'Union acquiert de compétences reconnues et légitimées par les citoyens, plus le politique prend le pas sur l'économique, plus l'identité européenne peut, en se manifestant, démontrer qu'elle commence à exister.

Quel rôle le Processus de Bologne a-t-il véritablement joué dans l'intégration communautaire ? Face au Brexit et à la montée en puissance d'extrêmes et de l'euroscpticisme, quel rôle pour la cohésion européenne ?

La mise en œuvre du Processus de Bologne, non normatif, avec des déclinaisons nationales souvent induites par des politiques particulières, s'est souvent heurtée à des difficultés d'appropriation et de légitimation par les acteurs des systèmes d'enseignement supérieur, ce qui pose le problème, finalement, de l'efficacité du Processus. S'agit-il, en creux, d'un révélateur de la faiblesse de la construction européenne ?

Les mobilités induites par le Processus participent à l'évolution des mentalités, mais avec quels résultats relativement aux identités européennes ? La proportion de citoyens « mobiles » augmente en effet, mais cela contribue-t-il à la formation d'une identité européenne, à l'augmentation d'une employabilité s'inscrivant dans un marché du travail qui dépasse les cadres locaux ou nationaux ?

Le Processus de Bologne dépasse le cadre de l'Union européenne et s'est rapidement étendu aux pays du Conseil de l'Europe. Il a aussi inspiré d'autres démarches d'alliances interuniversitaires internationales, comme le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Le Processus de Bologne et ses déclinaisons nationales sont-ils finalement des vecteurs d'incitation à l'internationalisation, et si oui, comment ?

citizens, developing a knowledge-based economy and strengthening an inclusive social system.

The Bologna Process is part of this process and it is interesting to put it in perspective also with the evolution of the identity of the European Union, and even of the identities of the citizens of the European Union. The exercise of European citizenship, in fact, is based on identity constructions, based on principles, values, common actions, but especially by mobilizing the capacity of every citizen of a Member State to be able to identify with a representation of the whole. Democracy is not a disembodied value. It is enabled by the institution and is specified in practice, in everyday life. We do not build citizenship; we acquire it, recognize it, and understand it. On the other hand, identity is the result of social, psychological, cultural and political, evolutionary and plural processes. Citizenship is unique, in a specific context and logic, whereas identity is plural, evolutionary, linked to cultures and circumstances, to interpersonal relationships as well as to social representations.

The link between European citizenship and European identity is both instrumentalized and obvious. The more the EU acquires roles that are recognized and legitimized by the citizens, the more the politics takes precedence over the economic, the more the European identity can demonstrate that it begins to exist.

What role has the Bologna Process really played in community integration? Faced with Brexit, the rise of extremes and Euroscpticism, what has been its role for European cohesion?

The implementation of the Bologna Process, which is non-prescriptive, with national variations often induced by particular policies, has often encountered difficulties of appropriation and legitimation by the actors of the higher education systems, which poses the problem, ultimately, of the effectiveness of the BP. Is it a revelation of the weakness of the European construction?

The mobilities induced by the Process contribute to changing attitudes, but with what results related to European identities? The proportion of "mobile" citizens is increasing, but does this contribute to the formation of a European identity, to an increase in employability on a labour market that goes beyond local or national frameworks?

The Bologna Process goes beyond the framework of the European Union and has rapidly spread to the countries of the Council of Europe. It has also inspired other approaches for international interuniversity alliances, such as the African and Malagasy Council for Higher Education (CAMES). In the end, are the Bologna Process and its national variations vehicles for encouraging internationalization, and if so, how?

Is this Process a «driver» of reform for other regions and to what extent? Conversely, is the EHEA inspired by other alliances to learn from its mistakes? Does its export ultimately represent an opportunity to measure the efforts that need to be continued in the construction

Dans quelle mesure ce Processus est-il un « moteur » de réforme pour les autres régions ? À l'inverse, l'EEES s'inspire-t-il des autres alliances pour apprendre de ses erreurs ? Son exportation représente-t-elle finalement une possibilité de mesurer les efforts qu'il faut continuer à fournir dans la construction de l'EEES ? Peut-on ici parler d'europeanisation des universités, des cursus, des personnels et des étudiants ?

Axe 3 : Le Processus de Bologne et les liens interculturels au sein de l'espace européen

Si l'on considère le Processus de Bologne sous le point de vue non plus politique ou de la gouvernance, mais de l'échange et des mobilités, il convient de se demander dans quelle mesure ce processus a-t-il vraiment joué un rôle d'intégrateur et de renforcement des liens européens ? Or la Commission annonçait « plus d'un million de bébés européens » depuis la création du programme ou plutôt des programmes Erasmus. Quel impact cela a-t-il sur le quotidien des habitants de l'Union européenne ? N'émerge-t-il pas une forme d'élitisme européen pour « ceux qui en sont » et les autres habitants de l'UE, mais ressortissants d'un pays tiers hors Europe ? L'image d'autrui, entre autres de l'autrui « européen », influence-t-elle le discours médiatique sur l'Europe et le Processus de Bologne ou réciproquement ? Le Processus de Bologne semble avoir contribué à changer l'image de l'Europe, entre autres grâce à des compétences interculturelles étendues, par exemple acquises lors d'un séjour Erasmus(+) dans un pays voisin. Les films tels que *L'Auberge espagnole* ou *Les Poupées Russes* de Cédric Klapisch, qui ont pour cadre l'EEES et un séjour Erasmus, ont-ils « démocratisé » une idée d'Europe, mais aussi de la mobilité européenne ?

Le regroupement de différents programmes (Leonardo, Comenius, etc.) sous une seule appellation Erasmus, devenue Erasmus+ n'induit pas en soi une légitimation de l'« Europe pour tous », projet politique susceptible d'être porté par une « génération » hyper-ouverte, mobile et interculturelle, d'apprentis, de scolaires, d'étudiants, de jeunes travailleurs (cf. documentaire d'Arte, d'ARTE *Les Enfants d'Erasmus*).

Il est intéressant d'étudier les universités comme acteurs et producteurs de discours relativement à la construction européenne, jusqu'à la banalisation même du projet. En considérant les discours qui portent sur l'internationalisation des universités ou sur les échanges universitaires internationaux, les programmes Erasmus ont été souvent, de facto, positionnés en creux par rapport à une internationalisation plus « exotique ». Mais les différents acteurs universitaires européens portent-ils le même regard, et ont-ils, finalement, les mêmes usages (d'attractivité, d'image, de qualité, etc.) des échanges internationaux des étudiants ou des projets de recherches européens ? Le contexte universitaire local favorise-t-il des traductions locales des discours sur l'europeanisation des universités et comment le « local-européen » est-il construit par les acteurs ? Les hiérarchies des « bonnes » universités locales se maintiennent-elles au niveau européen ? Le dynamisme

of the EHEA? Can we talk here about Europeanisation of universities, curricula, staff and students?

Axe 3: The Bologna Process and intercultural links within the European area

If we consider the Bologna Process no more from the point of view of politics and governance, but of exchange and mobility, we must ask ourselves to what extent this process really played a role in integrating and strengthening European links? However, the Commission announced “more than one million European babies” since the programme was created, or rather Erasmus programmes. What impact does this have on the daily lives of the inhabitants of the European Union? Does not a form of European elitism exist there, for those who are involved and the other inhabitants of the EU from a third country outside Europe? Does the image of others, of “European others”, influence the media discourse on Europe and the Bologna Process or vice versa? The Bologna Process seems to have helped to change the image of Europe, thanks to extended intercultural competences, for example acquired during an Erasmus(+) stay in a neighbouring country. Have films such as Cédric Klapisch's *L'Auberge espagnole* or *Les Poupées Russes*, based on the EHEA and an Erasmus stay, “democratized” an idea of Europe, but also of European mobility?

The grouping of different programmes (Leonardo, Comenius, etc.) under a single appellation, which has become Erasmus+, does not in itself lead to the legitimization of the “Europe for all”, political project likely to be carried by a hyper-open “generation”, mobile and intercultural, apprentices, schoolchildren, students, young workers (see documentary Arte, *The Children of Erasmus*).

It is interesting to study the universities as actors and producers of discourse related to the construction of Europe, until the trivialization of the project. In considering discourses on the internationalization of universities or international academic exchanges, Erasmus programmes have often been, de facto, positioned in a hollowing out of a more “exotic” internationalization. But do the different European university actors have the same view; do they ultimately have the same uses (attractiveness, image, quality, etc.) of international student exchanges or European research projects? Does the local university context favour local translations of discourses on the Europeanisation of Universities and how is the “local-European” built by the actors? Are the hierarchies of the “good” local universities maintained at the European level? Is international dynamism a real “reputation” lever?

If we consider the benefits of internationalization or at least the Europeanisation of the EHEA, we must also

international est-il un réel levier « de réputation » ?

Si l'on considère les apports de l'internationalisation ou du moins de l'europanisation de l'EEES, on doit prendre en compte aussi les transformations des cultures académiques, qui se nourrissent progressivement des échanges et des projets en mobilité. Ainsi l'évaluation des universités, mais aussi des chercheurs se fait de plus en plus selon leur implication dans des réseaux. La présence de nombreux étudiants Erasmus, mais aussi la possibilité de poursuivre un master ou un doctorat dans un autre pays de l'UE modifie la perception des cultures académiques, les résultats, la façon scientifique d'aborder un problème.

En outre, la capacité de créer des doubles-diplômes ou des diplômes conjoints offerte par le Processus de Bologne renforce l'employabilité et l'ouverture des diplômés ainsi que leurs compétences interculturelles et leur disponibilité à vivre et à s'adapter dans un autre pays et à une autre culture académique (Deutsch-Französische Hochschule, 2018).

La possibilité de penser et d'écrire dans plusieurs langues, mais aussi la quasi-obligation d'écrire ou de communiquer en anglais modifie la façon de travailler des scientifiques et des étudiants, mais aussi les évaluations et pourquoi pas les résultats, car aux nouveaux textes théoriques s'appliquent de nouvelles méthodes ou des méthodes hybrides ; les résultats des recherches et des travaux s'enrichissent donc de ce processus d'ouverture et de convergence.

Enfin, l'aspect mobilité des établissements de l'EEES favorise aussi, à long terme, l'effet *soft power* grâce à la mise en place de mesures spécifiques pour les internationaux et les échanges (Nye, 2019). Les aspects socio-psychologiques et structurels se trouvent transformés par les aspects convergents impliqués par Bologne et créent un nouvel espace scientifique européen. Néanmoins, même si les compétences linguistiques se trouvent augmentées, il n'est pas évident que les compétences et les connaissances interculturelles augmentent. Au contraire, ne pourrait-on pas poser l'hypothèse que des stéréotypes sont construits suite aux (courtes) mobilités ? L'image du voisin européen ne se retrouve-t-elle pas ainsi ourlée de clichés d'autant plus fondés que les personnes qui les colportent ont l'autorité de celles qui y « en sont » (ou « en ont été ») ? Peut-on dire qu'il existe, entre autres dans le cadre de l'EEES, mais aussi au-delà, dans la société civile, une convergence d'un certain reflet européen, notamment dans les médias ?

Les échanges internationaux, en particulier au sein de l'UE, ont-ils un impact sur les organisations universitaires, favorisent-ils les modes de fonctionnement démocratiques ou collégiaux, contribuent-ils à une évolution des relations entre enseignants et étudiants ? Les séjours à l'étranger, en particulier dans le cadre d'années charnières d'élections européennes comme 2019 favorisent-ils la prise de conscience du devoir démocratique aussi à l'échelle européenne ?

take into account the transformations of academic cultures, which are gradually feeding on exchanges and projects in mobility. Thus the evaluation of universities, but also of researchers, is increasingly based on their involvement in networks. The presence of many Erasmus students, but also the possibility of pursuing a master or doctorate programme in another EU country may change the perception of academic cultures, the results, and the scientific way to tackle a problem.

In addition, the ability to create double degrees or joint degrees in the frame of the BP, strengthens the employability and openness of graduates as well as their cross-cultural skills and their willingness to live and adapt in another country and abroad, in another academic culture (cf. French-German University).

The ability to think and write in several languages, but also the quasi obligation to write or communicate in English, changes the way scientists and students work, but also the evaluation and the results, because once more, theoretical texts apply new methods or hybrid methods. The results of the research and the work are therefore enriched by this process of openness and convergence.

Finally, the mobility aspect of the EHEA institutions also favours, in the long term, the soft-power effect thanks to the implementation of specific measures for internationals and exchanges (Nye, 2019). The socio-psychological and structural aspects are transformed by the convergent aspects implied by the BP and create a new European scientific space. Nevertheless, even if language skills are increased, it is not clear that intercultural skills and knowledge are increasing. On the contrary, could we not assume that stereotypes can be formed, following a (short) mobility?

The image of the European neighbour could, then, be changed with particular clichés that could be considered as grounded because the people who peddle them have the authority of their experience? Can we say that there is a convergence of a certain European reflection within the EHEA, but also beyond, in civil society, among others in the media?

Do international exchanges, especially within the EU, have an impact on academic organizations; promoting democratic or collegiate modes of functioning, and contribution to changing relations between teachers and students? Do stays abroad, especially in the context of pivotal years of European elections such as 2019, promote the awareness of the democratic duty also on a European level?

What is the impact of digitalisation, especially distance learning devices, from one country to another, on interculturality and intercultural communication? Does the possibility of working remotely via digital tools promote the emergence of a European digital public space? Can it be observed across the EHEA and evaluated the impact on teaching and learning? Is there a correlation between exchanges and digital development in universities?

Quel est l'impact du digital, en particulier des dispositifs d'enseignement à distance, d'un pays à l'autre, sur l'interculturalité et la communication interculturelle ? La possibilité de travailler à distance via les outils du numérique favorise-t-elle l'émergence d'un espace public numérique européen ? Peut-on l'observer à l'échelle de l'EEES et en évaluer l'impact sur l'enseignement et les modes d'apprentissage ? Y-a-t-il corrélation entre les échanges et le développement du numérique dans les universités ?

Références / References

Aristomenopoulou, Angelik et Apostolidis, Andreas, Les Enfants d'Erasmus - L'Europe pour tous ?, ARTE, Anemon Productions, 2019.

Bonnaire, Anne-Coralie, 2017, « Les discours de peur en ex-Allemagne de l'Est: PEGIDA, AfD & Co. », in Hermès 77 (1) Incommunicabilités européennes, 87-91.

Crosier, David, & Parveva, Teodora, 2014, Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde, Institut International de Planification de l'Éducation, Paris, Unesco.

Déclaration de Bologne, 19 juin 1999, disponible sur <<http://www.unige.ch/formev/Archives/bologne/basic/DeclarationBologne.pdf>>.

Deutsch-Französische Hochschule, 2014, Ergebnisse der Absolventenstudie 2014, Saarbrücken. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, « EMJMD Catalogue », https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus/emjmd-catalogue_en (25 janvier 2019).

Jones Elspeth et Brown Sally, 2007, « Contextualising international Higher Education. Chapter 15 », in Brown Sally et Jones Elspeth (eds.), Internationalising higher education, London, New York, Routledge, p. 195-200.

Leask Betty, 2015, Internationalizing the curriculum, London, Routledge (coll. « Internationalization in higher education series »).

Lips, Christophe, 2016, L'appropriation du Processus de Bologne par les acteurs de l'université, enjeux et perspectives, thèse de doctorat, Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines.

Nye, Joseph Soft Power and Higher Education. Forum for the Future of Higher Education. Cambridge, MA. En ligne : <http://forum.mit.edu/articles/soft-power-and-higher-education/>, consulté le 25 janvier 2019.

Propositions de contributions / Proposal for papers

Langues du colloque

Communication : Anglais, Français, Slovaque

Contributions écrites : Anglais, Français

Les propositions de contributions (titre, résumé de la proposition - 150 mots -, 4 à 6 mots-clés, présentation personnelle de l'auteur ou des auteurs) sont à adresser avant le 3 septembre 2019, simultanément à

[Radovan Gura, radovan.gura@umb.sk](mailto:Radovan.Gura@umb.sk)
& [Gilles Rouet, gilles.rouet@uvsq.fr](mailto:Gilles.Rouet@uvsq.fr)

Les auteurs retenus devront adresser leur texte après le colloque, avant le 30 octobre 2019 (20 à 40 000 caractères). Une publication sera ensuite réalisée.

Conference languages

Presentation: English, French, Slovak

Contributions: English, French

Proposals for contributions (title, abstract of the proposal - 150 words -, 4 to 6 keywords, personal presentation of the author or authors) should be sent before September 3, 2019, simultaneously to

[Radovan Gura, radovan.gura@umb.sk](mailto:Radovan.Gura@umb.sk)
& [Gilles Rouet, gilles.rouet@uvsq.fr](mailto:Gilles.Rouet@uvsq.fr)

The selected authors will have to send their text after the conference, before October 30, 2019 (20 to 40 000 characters). A publication will then be made.

Ce colloque est organisé en partenariat avec le laboratoire de recherche en management LAREQUOI de l'Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines et le Département des relations internationales et de la diplomatie de la Faculté des sciences politiques et des relations internationales, Université Matej Bel de Banská Bystrica.

Les présentations et les échanges feront l'objet d'une valorisation, sous forme en particulier de publications et pourront également permettre la mise en place d'une recherche collective.

This conference is organized in partnership with the management research laboratory LAREQUOI of the University of Versailles St-Quentin-en-Yvelines and the Department of International Relations and Diplomacy of the Faculty of Political Science and International Relations, Matej Bel University of Banská Bystrica.

Presentations and exchanges will be the subject of a valuation, especially in the form of publications and may also allow the establishment of a collective research.

Comité scientifique / *Scientific committee*

Mourad Attarça, *ISM-IAE, Larequoi, Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines*
Anne-Coralie Bonnaire, *Université de Chemnitz*
Hervé Chomienne, *ISM-IAE, Larequoi, Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines*
Thierry Côme, *Larequoi & Université de Reims-Champagne-Ardenne*
William Gueraiche, *University Wollongong, Dubaï*
Radovan Gura, *Université Matej Bel, Banská Bystrica*
Branislav Kováčik, *Université Matej Bel, Banská Bystrica*
Christophe Lips, *Université d'Augsburg*
Jana Marasova, *Université Matej Bel, Banská Bystrica*
Stela Raytcheva, *ISM-IAE, Larequoi, Université de Versailles St-Quentin-en-Yvelines*
Gilles Rouet, *ISM-IAE (UVSQ) & Université Matej Bel, Banská Bystrica*
Maria Rostekova, *Université Matej Bel, Banská Bystrica*
Peter Terem, *Université Matej Bel, Banská Bystrica*