

LES ENJEUX DU PROCESSUS DE BOLOGNE

MARIE-FRANÇOISE FAVE-BONNET

PROFESSEURE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION, UNIVERSITÉ NANTERRE PARIS-X

Présentation

Cette intervention tire ses données et son analyse des recherches sur l'enseignement supérieur que je mène depuis plus de 15 ans (par exemple EVALUE¹, TUNING², CNCRE³...). J'anime à Nanterre une petite équipe sur l'enseignement supérieur qui travaille sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur, les pratiques pédagogiques, les enseignants-chercheurs, l'harmonisation européenne des diplômes, etc. : huit thésard(e)s, deux post-doc, un doctorant étranger... la tour de Babel...⁴

D'autre part, depuis septembre 2004, j'ai été nommée « promoteur de Bologne »⁵, ce qui me permet d'être au cœur du processus en cours. Je signale enfin à ceux qui s'intéressent aux recherches sur l'enseignement supérieur qu'il existe un réseau, le RESUP, qui organise régulièrement des journées d'étude, des journées « jeunes chercheurs » et des colloques.⁶

Un premier temps consistera à faire un rapide historique du Processus de Bologne, de ses développements (Berlin, Bergen, etc.) et de ses outils (ECTS, Europass, etc.). Un deuxième temps consistera à analyser quelques conséquences pédagogiques du processus de Bologne : « lisibilité », semestrialisation, crédits, orientation et sélection, « garantie de la qualité », etc.

Introduction

La déclaration de Bologne (1999) engage les pays de la Communauté européenne à une harmonisation des structures des enseignements supérieurs pour 2010 en trois niveaux de sortie (+3, +5, +8) traduite en France sous le sigle LMD (licence, master, doctorat). Mais le processus de Bologne est bien plus qu'une harmonisation de sortie : c'est aussi un projet de rénovation

¹ Le projet EVALUE (1998) est une recherche comparative sur l'évaluation et l'auto-évaluation des universités en Europe, qui a associé onze équipes de recherche dans huit pays (Allemagne, Espagne, Finlande, France, Italie, Norvège, Portugal, Royaume-Uni) et une quarantaine de chercheurs de différentes disciplines. Elle a été subventionnée par la Commission Européenne (DG XII, 1995-1998) et coordonnée par Pierre Dubois (Laboratoire Travail et Mobilités, Université Nanterre Paris-X). Nous avons travaillé sur l'évaluation de la recherche, des enseignements, des enseignants, de la relation formation-emploi, et du gouvernement des universités. Après un état des lieux du développement de l'évaluation dans les huit pays, nous avons réalisé trente et une études de cas d'universités (une cinquantaine d'entretiens par universités, études documentaires, etc.) avec le même protocole, ce qui a permis de réaliser des rapports de synthèse thématiques.

² « Tuning Educational Structures in Europe » depuis 2001, projet financé par la Commission Européenne pour étudier la mise en place de l'harmonisation européenne des diplômes. Projet regroupant plus d'une centaine d'universités en Europe (15 pays dans TUNING I, 40 dans TUNING III). Huit rencontres de deux jours dans différents pays. Enquêtes sur les compétences attendues à l'issue des licences et des masters, contribution sur les ECTS, les contenus de formation, etc. www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

³ Coordination de l'appel d'offre CNCRE 1998 : QUESTIONS D'ÉDUCATION : « Pratiques et dispositifs pédagogiques, dans l'enseignement supérieur, en direction des étudiants en difficulté. »

⁴ Une marocaine, une mexicaine, une ukrainienne, une roumaine, un algérien, une chinoise, une japonaise, etc.

⁵ Les promoteurs de Bologne, nommés par la commission européenne (quinze pour la France) ont pour mission d'aider les établissements d'enseignement supérieur à la mise en place des recommandations de Bologne.

⁶ Le prochain aura lieu en mai à Bordeaux, sur les étudiants.

pédagogique ambitieux. C'est aussi un enjeu important pour les universités en Europe et en France, et pour la qualité pédagogique. C'est ce que je voudrais montrer dans cette intervention.

Les enjeux européens

L'harmonisation européenne des diplômes s'inscrit dans un processus plus large, celui de la construction de l'Europe :

- Communauté du charbon et de l'acier entre la France et l'Allemagne en 1950,
- Développement d'un espace économique des cinq, qui a abouti à une Europe des quinze et à l'euro en 2000,
- Début de construction d'une Europe sociale et politique,
- Parallèlement, se construit une Europe de la culture, de la formation et de la recherche par les programmes d'échanges entre étudiants et enseignants (Socrates, Erasmus, etc.), et la mise en place de gros programmes de recherche européens depuis quinze ans. C'est dans ce domaine que s'inscrit le Processus de Bologne.

En ce qui me concerne...

Il s'agit donc, dans ce processus, de promouvoir les valeurs qui ont construit les universités en Europe :

- quête désintéressée des savoirs,
- formation de haut niveau des étudiants,
- apprentissage de l'esprit critique,
- haut niveau de culture générale,
- etc.

et non celles qui se développent actuellement dans certains pays, c'est-à-dire la mise en concurrence entre pays et établissements, le « marché » des étudiants, les pôles d'excellence pour ceux qui peuvent payer des frais d'inscriptions très élevés (et les établissements de seconde zone pour les autres...). Bref, tout ce qui caractérise le néo-libéralisme...

Harmonisation ne signifie pas uniformisation

Les questions d'éducation restent sous la responsabilité de chaque État-nation.

L'objectif est de permettre les échanges étudiants et de gagner en « lisibilité » et en qualité.

Comme l'a montré Renaut (1995), les universités sont traversées par des modèles différents :

- le modèle anglo-saxon (concurrentiel et libéral),
- le modèle allemand (articulant fortement enseignement et recherche selon le modèle humboldien),
- le modèle français (plus centralisé), etc.

L'enjeu est celui de la qualité... mais aussi de la survie

La plupart des pays européens se sont engagés dans cette réforme au nom de la nécessaire amélioration pédagogique de leurs formations. En effet, dans un contexte de concurrence entre les universités, tant sur le plan national qu'international, et sur fond de stagnation (voire de baisse) des effectifs étudiants, la qualité pédagogique devient un enjeu majeur de survie.

I. Le processus de BOLOGNE

1. La déclaration de la Sorbonne « *Vers l'harmonisation européenne des cursus* », a précédé d'un an la déclaration de Bologne. Signée en mai 1998 par les ministres de l'Education de la France, l'Allemagne, l'Italie et du Royaume-Uni, elle fonde le processus de Bologne et porte sur trois points majeurs :

- Mobilité : Faciliter la mobilité des étudiants dans l'espace européen et leur intégration sur le marché du travail européen, ainsi que la mobilité des enseignants.
- Lisibilité et harmonisation : Rendre « lisibles » les systèmes nationaux et tenter de les harmoniser pour faciliter les échanges.
- Poursuite d'études : Favoriser la reprise ou la poursuite d'études dans la même université ou non, dans un établissement d'enseignement supérieur ou dans le cadre de la mobilité à l'échelle européenne.

2. La déclaration de Bologne de 1999

Elle va un peu plus loin :

- Réformer les structures de l'Enseignement supérieur pour rendre les établissements comparables.
- Lancer un plan d'action jusqu'en 2010.
- Assurer la compétitivité de l'Europe à l'échelle mondiale.
- Inviter les institutions européennes à participer au processus.

En effet, vingt-neuf pays sont signataires, ce qui va bien au-delà de l'Europe des quinze : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse. Aujourd'hui, en 2006, il y a plus de quarante-cinq signataires...

3. Le texte de la déclaration de Bologne

Il est intéressant d'examiner ce texte :

[...]

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du « Supplément au diplôme », afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le

marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial ;

- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés ;

- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :

- pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,

- pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires ;

- Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables ;

- Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche.

Comme on peut le constater, il s'agit d'un projet ambitieux, tant du point de vue politique que pédagogique.

4. L'évolution du processus

Depuis Bologne, d'autres rencontres ont eu lieu : Prague, Graz, Lisbonne, etc.

A Berlin, en 2003, les ministres ont voulu accélérer le calendrier :

- « En 2005, toutes les institutions doivent avoir introduit les deux cycles, utiliser l'ECTS et délivrer le DS (le supplément de diplôme) à leurs étudiants »

- Jusqu'en 2010, les établissements doivent inclure : l'assurance qualité, la promotion de la mobilité, un cadre de qualification commun, la formation tout au long de la vie, un cadre des études doctorales, la cohésion sociale

- Pour aider les établissements, les quelques conseillers ECTS (cinq pour la France) sont remplacés par les Promoteurs de Bologne (quinze pour la France)

A Bergen, en 2005, les ministres insistent à nouveau sur l'assurance qualité, le cadre des qualifications, la dimension sociale, les problèmes d'accès et d'admission : *« accès signifie le droit d'être considéré pour une admission, ce n'est pas une admission automatique ; les étudiants ont accès en principe aux masters à partir d'une Licence (Bachelors ou équivalent), aucun quota ne devrait être imposé par les gouvernements ; les établissements peuvent définir des critères qualitatifs d'accès (des capacités d'accueil limitées peuvent exister) ».*

On voit bien, avec cet exemple concernant l'accès aux études, que le « modèle » français d'accès à l'université par tous bacheliers est loin des pratiques de l'ensemble des universités européennes.

5. La mise en place en France : la « déclinaison française »

Les gouvernements se servent du processus de Bologne pour faire passer leurs priorités.

Pour la France, il s'agissait de conserver le cadre national des diplômes et le contrôle de leurs qualités par le ministère, tout en développant l'autonomie des établissements. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche a donc d'abord promulgué un certain nombre de décrets sur la licence, le master, les études doctorales, etc. en avril 2002.

La France s'est donc mobilisée tardivement, mais elle a « basculé » vite dans ce que le ministère a appelé le « LMD » : la mise en œuvre a été liée aux contrats quadriennaux ⁷, et la note du 14 novembre 2002 précise les critères d'évaluation et les modalités organisationnelles et pratiques de l'offre de formation que doivent proposer les établissements pour être habilités à délivrer des diplômes.

II. Les « outils » du processus de Bologne

À partir de la déclaration de Bologne, les différentes conférences ont eu pour objectifs de préciser et d'infléchir les différents aspects de la déclaration, mais aussi de se mettre d'accord sur des outils communs qu'on peut présenter en l'état, début 2006.

1. Le système ECTS

Ce que l'on appelle communément « les ECTS » en France (pour parler des crédits ECTS) montre que le sens même du « système » n'est pas toujours compris : en effet, l'ECTS (European Credit Transfer System) est un système pour faciliter la mobilité et la reconnaissance académique. Si les crédits sont essentiels⁸, la « lisibilité » doit être assurée par un « catalogue de cours » (une brochure décrivant la formation et les compétences attendues) et un « supplément de diplôme » (point 1 de la déclaration de Bologne) assortie d'une échelle de notation (« grade ECTS ») afin de pouvoir comprendre le niveau de l'étudiant par rapport à la filière.

Les grades ECTS

Les résultats de l'étudiant sont sanctionnés par une note locale ou nationale. Un exemple de bonne pratique consiste à ajouter un **grade** ECTS, en particulier en cas de transfert de crédits. **L'échelle de notation ECTS** classe les étudiants sur une base statistique. C'est pourquoi les données statistiques concernant les résultats des étudiants sont une condition préalable à l'application du système de notation ECTS. Les grades sont attribués aux étudiants ayant réussi, selon l'échelle de réussite suivante :

⁷ Les contrats quadriennaux conclus entre chaque établissement et l'Etat tous les quatre ans permettent d'obtenir des financements sur projets. Le contrat concerne l'ensemble des activités de l'établissement (recherche, enseignements, etc.).

⁸ Rappel : un an = 60 crédits = 1500 à 1800 heures de travail, un crédit = 25 à 30 h de travail.

Échelle ECTS	% d'étudiants admis qui obtiennent la note
A	10 %
B	25 %
C	30 %
D	25 %
E	10 %
FX	INSUFFISANT : un travail supplémentaire est nécessaire pour l'octroi d'un crédit
F	INSUFFISANT : un travail supplémentaire considérable est nécessaire

Ce mécanisme qui permet le passage d'un système de notation à un autre sans se substituer au système de notation en vigueur localement.

Le supplément au diplôme (diploma supplement)

Il est délivré automatiquement en Europe, à la demande de l'étudiant en France. Quelques universités seulement sont en train de le mettre en place en France. Plusieurs grandes écoles le délivrent depuis plusieurs années. Il doit comporter :

Un préambule obligatoire (commun en Europe)

1. informations sur le titulaire du diplôme,
2. informations sur le diplôme,
3. niveau de qualification,
4. contenu et résultats obtenus (c'est le point spécifique pour chaque étudiant),
5. fonction de la qualification,
6. informations complémentaires,
7. certification du supplément,
8. système national d'enseignement supérieur

2. Les cursus communs

Un cursus commun doit conduire à une **qualification issue d'une formation établie par au moins deux établissements d'enseignement supérieur** sur la base d'un programme d'études développé ou enseigné en commun par ces établissements, en coopération éventuelle avec d'autres établissements. C'est ce qu'on appelle en France les « masters conjoints ».

3. L'EUROPASS

C'est le dernier né des outils. Le portfolio Europass permet de réunir :

- Le CV européen
- Le passeport européen des langues
- Le supplément de diplôme
- Le supplément au certificat (en Fr. Com. Nat. Certif. ex-CNCP)
- L'Europass Mobilité (ex Europass-Formation)

4. Labels et financements

Pour un certain nombre d'outils, la Commission européenne (via les agences Socrates Leonardo Da Vinci) délivre des labels et donne des financements :

- Catalogues de cours
- Masters conjoints (= label Erasmus Mundus)
- Label SD, label ECTS

III. Les enjeux pédagogiques

Au regard de ces quelques années de recul et des enquêtes menées dans différents pays, on peut commencer à voir où sont les enjeux et les difficultés.

1. La « lisibilité »

Un des objectifs premiers de la déclaration de Bologne – un système de diplômes facilement lisibles et comparables – est loin d'être réalisé. Le rapport de l'IGAEN (2005) est sévère⁹ : « La lisibilité des formations ne s'est pas nettement améliorée. La remise en ordre des formations, constatée par les inspecteurs, peut être appréciée dans une approche globale, mais elle recouvre et masque un foisonnement d'enseignements, de parcours, de spécialités, de mentions qui répondent à une autre ambition, celle de personnaliser les parcours, et traduisent le souci des débouchés professionnels. L'appel à la créativité a porté ses fruits, mais se perçoit malheureusement plus dans le domaine quantitatif, avec une véritable inflation de diplômes, que dans le domaine qualitatif, avec peu de formations innovantes. Le nombre de diplômes aurait été doublé selon le coordonnateur des chargés de mission scientifiques et pédagogiques de la direction de l'enseignement supérieur. L'origine en est, pour beaucoup, la multiplicité des spécialités de master habilitées par le ministère, de préférence aux seules mentions, parfois même contre la volonté des universités, dans le but paradoxal de faciliter l'identification des diplômes par les étudiants ! »

Ce type de foisonnement se retrouve dans tous les pays, chaque professeur voulant « avoir » son diplôme... En Italie, la multiplication des matières entraîne un émiettement des crédits ; par ailleurs, une même matière d'enseignement qui figure dans deux *lauree* différentes peut valoir un nombre de crédits différents (Boffo, Dubois, Moscati, 2004).

Notons que l'introduction des « domaines » et des « mentions » dans la déclinaison française, avec l'objectif d'une plus grande lisibilité rendent opaque nos formations pour nos collègues et les étudiants étrangers. « À l'explosion du nombre de formations s'ajoute la diversité des dénominations. Celle-ci est sensible au niveau des domaines, dont le périmètre couvert est différent d'un établissement à l'autre » (IGAEN, 2005).

2. La semestrialisation

Même si elle est antérieure au processus de Bologne, la semestrialisation a pour conséquence de réduire les périodes d'apprentissage, surtout en France où le calendrier n'a pas été bougé. Aucune recherche, aucune évaluation n'a été faite sur la temporalité de l'apprentissage... Or si l'acquisition de connaissances qui ne sollicite que la mémoire peut être réduite en temps, l'acquisition de compétences nécessite du temps.

⁹ L'enquête porte sur dix-sept grandes universités de province.

La semestrialisation telle qu'elle se pratique depuis longtemps dans plusieurs pays européens¹⁰ a du sens dans le cas d'une véritable modularisation des cursus... Un module est un ensemble cohérent d'activités (cours, lectures, stages, etc.) centrées sur une (ou des) compétence(s) à acquérir, évalué globalement et sanctionné par des crédits. On est loin de cette conception en France où nos « UE » sont loin d'être un ensemble cohérent, et sont plus une addition d'éléments, les « EC » sans lien entre eux.

3. Les crédits ECTS

À quoi servent-ils s'ils ne sont pas calculés sur la charge de travail de l'étudiant ? En effet, le nombre d'heures de cours n'a pas de sens comme « monnaie » commune : sans même parler de l'enseignement à distance, l'étudiant n'apprend pas seulement en écoutant un cours ! Là encore, la mise en œuvre en France s'est faite dans la facilité, c'est-à-dire en attribuant des crédits selon le nombre d'heures d'enseignement : « dans la majorité des cas, les ECTS ont été définis uniquement en fonction des volumes horaires d'enseignement. L'approche traditionnelle de l'appréciation de l'importance d'une formation par le volume des enseignements est encore majoritaire, sauf dans les formations professionnelles et les masters qui contiennent des stages et travaux de recherche » (IGAEN, 2005).

4. L'orientation et la sélection

Alors que la déclinaison française insiste sur la notion de « parcours » pour les étudiants, la mise en œuvre n'a pas touché à la sélection à l'entrée de la 5e année (M1 /M2) au milieu du master, et n'a pas profondément travaillé sur un problème spécifiquement français, l'orientation en premier cycle. Il manque en effet à ce jour une différenciation des objectifs entre la licence (formation générale) et le master (formation spécialisée).

5. L'évaluation de la qualité des formations

Un des axes forts du processus de Bologne est l'amélioration de la qualité des formations (*quality assurance*). Celle-ci passe par leur évaluation : évaluation des enseignements (pour dire vite : ce qui se passe en cours), évaluation des formations (ce que le cursus, le programme « produit »), évaluation des établissements et du système d'enseignement supérieur en général.

L'évaluation des enseignements et des formations fait partie des activités pédagogiques des universitaires qui désirent faire le point pour améliorer la qualité de leurs enseignements.

Or on est loin du compte. Si les ministères commencent à harmoniser les procédures d'évaluation des établissements et des systèmes (en particulier au sein de l'ENQA), l'évaluation des enseignements et des formations peine à se mettre en œuvre, concrètement, dans les départements. On a pu voir les grandes différences de mise en œuvre en Europe entre les pays où existe une longue pratique de l'évaluation (Fave-Bonnet, 2003), et il est difficile de mesurer où se situent les résistances : culture nationale, culture universitaire ou cultures disciplinaires (Fave-Bonnet, 2005).

Comme pour la mise en place du système ECTS, l'observation des pratiques réelles (ou l'absence de mise en œuvre de ces évaluations) montre l'écart entre les déclarations et la réalité. Quelques questions simples (par qui ? comment ? pourquoi ?) permettraient de voir si ces évaluations ont pour objectif l'amélioration de la qualité pédagogique des formations (c'est à dire un objectif « formatif »), ou si elles restent de l'ordre du contrôle, ou de la soumission à l'autorité ministérielle...

¹⁰ Comme le montre les enquêtes de Tuning.

En guise de conclusion...

Le tableau brossé ici peut paraître sombre. Mais il convient aussi de rappeler que le processus de Bologne est, comme son nom l'indique, un processus, qui ne fait que commencer. L'analyse des « bonnes pratiques » des établissements ou des collègues, et la volonté réelle de se saisir de cette réforme pour améliorer la qualité pédagogique dans l'enseignement supérieur, pourront permettre aux universitaires de véritablement procéder à une révolution pédagogique. Mais cela prendra du temps...

Sites web :

Documents sur le processus de Bologne (en français) sur le site de l'agence de mutualisation des universités et établissements (AMUE) dans le dossier « LMD » : <http://www.amue.fr/Dossier/Lmd/>

ECTS : <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

TUNING (Tuning educational structure in Europe) : www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm

Diploma Supplement (DS): <http://europa.eu.int/comm/education/recognition/index.html>

Europass : <http://www.europass-france.org/>

Agence Socrates Leonardo Da Vinci France : www.socrates-leonardo.fr

Références bibliographiques

BOFFO S., DUBOIS P., MOSCATI R. (2004), « Il faut sauver la réforme », in *Vie universitaire*, Paris, novembre 2004.

FAVE-BONNET M.-F. (2003), « L'Évaluation dans les universités en Europe : une décennie de changements », in *Revue des Sciences de l'Éducation* (Montréal), (« Les Transformations de l'Université : regards pluriels »), Vol. XXIX, N° 2, pp. 319-336.

FAVE-BONNET M.-F. (2005), « La Difficile mise en œuvre de l'évaluation des formations dans les universités en France : culture française, culture universitaire ou cultures disciplinaires ? », in *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, N° 13, (« Évaluation et cultures »), Presses Universitaires du Mirail, pp. 97-104.

IGAENR (2005), *La Mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*, SOULAS J., DESCAMPS B., MORAUX M.-F., SAUVANNET P., WICKER B., Inspection Générale de l'Administration de l'Éducation Nationale et de la Recherche, ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, rapport N° 2005-31, Paris, 76 pages.

RENAUT A. (1995), *Les Révolutions de l'Université : essai sur la modernisation de la culture*, Paris, Calmann-Lévy, 281 pages.