



HAL
open science

Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification

Christine Musselin

► To cite this version:

Christine Musselin. Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification. Merz Martina; Jean-Philippe Leresche; Martin Benninghoff; Fabienne Crettaz von Roten. La fabrique des sciences : Des institutions aux pratiques, Presses polytechniques et universitaires romandes, pp.25 - 42, 2006, 9782880747169. hal-03571807

HAL Id: hal-03571807

<https://sciencespo.hal.science/hal-03571807>

Submitted on 14 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LES PARADOXES DE BOLOGNE : L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS FACE À UN DOUBLE PROCESSUS DE NORMALISATION ET DE DIVERSIFICATION

Christine Musselin (Centre de Sociologie des Organisations, Sciences Po et CNRS)

A Bergen, en mai 2005, les ministres de l'éducation d'une quarantaine de pays européens ont renouvelé leurs engagements, comme ils le font tous les deux ans, depuis la rencontre qui s'est tenue à Bologne en 1999, afin de parvenir, d'ici 2010 à une harmonisation des cursus d'enseignement supérieur en Europe. Ce processus, dit « processus de Bologne », même s'il est encore loin d'avoir rempli tous ses objectifs, est un phénomène particulièrement intéressant ; et cela à plusieurs titres. Par la manière dont il a été initié et piloté, tout d'abord, puisqu'il s'agit d'un processus inter-gouvernemental qui a très rapidement dépassé les frontières de l'Europe communautaire, au sein de laquelle il a été lancé. Pourtant, il s'est doté de structures de pilotage inspirées de celles de la Commission européenne, tout en ne cédant pas à cette dernière un rôle moteur dans sa conduite¹. Par la large adhésion qu'il a suscitée ensuite et la rapidité avec laquelle la plupart des pays signataires ont pris des mesures visant à mettre leur système d'enseignement supérieur aux normes bolognaises (alors même que ce processus repose sur des engagements faiblement contraignants²) : il constitue de ce fait un joli cas d'étude pour les analystes des politiques publiques intrigués par la force des dispositifs faibles. Mais il retient aussi l'attention par son contenu, c'est-à-dire la cible qu'il vise. En effet, il rompt avec les très nombreuses mesures et politiques qui ont été introduites dans les pays européens, depuis le début des années quatre-vingt (Eurydice, 2000), qui visaient à transformer le cadre institutionnel de l'enseignement supérieur dans chaque pays,

¹ P. Ravinet (à paraître) montre ainsi que la « gestion » du processus repose sur un triumvirat assez comparable, dans ses modes de fonctionnement, à ceux de l'Union européenne, mais que la Commission n'en a pas pour autant pris le pilotage.

² Les pays signataires, à l'issue de leurs rencontres biennuelles, signent en effet une déclaration dans laquelle ils s'engagent à poursuivre un certain nombre d'objectifs et de mesures visant à harmoniser les cursus d'enseignement supérieur. Mais ce document n'a aucune force réglementaire ou juridique. Aucun recours ou sanction n'existent contre les pays éventuellement contrevenants et, pourtant, la très grande majorité d'entre eux ont pris des dispositions pour mettre leurs formations supérieures à l'unisson.

notamment en modifiant les relations entre Etat et universités et en accroissant l'autonomie de management et de pilotage de ces dernières. Ces objectifs ne sont, en revanche, pas au cœur du processus de Bologne qui, pour construire un espace européen de l'enseignement supérieur compétitif et attractif, s'attaque aux «systèmes de production» (les cursus) et aux «produits» (les diplômes) des systèmes universitaires (Musselin, 2005a et 2005b). Deux outils sont mis au service de cette ambition : d'une part, le passage à une même organisation formelle des cursus en deux cycles (Licence puis Master) et, d'autre part, la construction de systèmes d'assurance qualité cohérents et coordonnés entre les différents pays signataires. Par conséquent, il s'agit autant de toucher à la forme qu'aux contenus des enseignements.

Pour l'heure, la phase la plus avancée de la mise en œuvre du processus de Bologne est celle qui vise à harmoniser la forme. Dans certains cas, cela s'accompagne, certes, d'une transformation ou de la création d'organes d'évaluation ou d'accréditation des enseignements (Reichert et Tauch, 2005), mais actuellement, chaque pays les développe ou les modifie selon ses propres préférences : l'harmonisation entre les dispositifs nationaux d'assurance qualité est encore balbutiante, même si le texte publié par l'ENQA (2005) pourrait constituer un point de départ et un cadre pour les années à venir. Aujourd'hui, c'est donc avant tout l'introduction de cursus en deux cycles qui polarise les efforts et qui est mise en œuvre.

Dans le cas français, le lancement officiel de cette réforme des cursus, appelée «LMD», c'est-à-dire Licence, Master, Doctorat³, a commencé en avril 2002 par la publication de décrets ou arrêtés. Quelques mois plus tard (novembre 2002), une circulaire, signée par le Directeur de l'enseignement supérieur du ministère de l'éducation nationale, précisait les modalités d'application. A la rentrée 2003, quelques établissements précurseurs ouvraient de premiers cursus réformés et, à la rentrée 2006, la quasi intégralité des cursus universitaires sera conformes au LMD. Dans un pays réputé pour sa capacité de résistance aux réformes et bien connu pour la réactivité de ses étudiants, la rapidité et le succès de la mutation, comme

³ Jusqu'à la conférence de Berlin (2003), les déclarations de la Sorbonne (1998), de Bologne (1999) et de Prague (2001) ne parlent que de cursus en deux cycles (*bachelor-master* ou *licence-master* en français). En France cependant, et en écho probablement avec ce que préconisait pour ce pays le rapport Attali, paru en 1998, on a parlé dès 1998 de 3/5/8 (donc bac +3, puis 2 ans, puis le doctorat en trois ans), puis, pour gagner en souplesse sur le nombre d'années couvertes par chaque cursus – et admettre, par exemple, que des licences en quatre ans puissent exister dans certaines formations –, de LMD. Mais, dans les deux cas, les sigles utilisés en France intégraient le doctorat.

les faibles protestations⁴ qu'elle a entraînées, sont particulièrement étonnants. On verra dans la première section de ce chapitre que cela est imputable à la «méthode» adoptée par le ministère pour piloter cette réforme, car la mise en œuvre du LMD correspond aussi à une évolution du rôle de la tutelle sur la question des formations. La latitude concédée par le centre parisien ne doit cependant pas faire oublier, comme on le montrera dans un second temps, que le LMD est aussi un processus de normalisation et de rationalisation, même s'il a pour l'instant donné lieu à des déclinaisons variées.

Les conclusions présentées dans ce chapitre sont tirées, pour l'essentiel, d'une étude par entretiens menée avec S. Mignot-Gérard (Mignot-Gérard et Musselin, 2005) dans plusieurs établissements français et auprès de membres des directions chargées de l'enseignement supérieur et de la recherche. Si, à travers cette réforme, nous chercherons à caractériser et à analyser les modes d'intervention des autorités publiques françaises, l'approche que nous avons privilégiée n'a pas consisté à étudier cette réforme comme une politique publique, dans le but de reconstituer la manière dont elle a été conçue, mais, plutôt, et plus largement, à comprendre ce qu'elle révèle sur la transformation de l'action publique, c'est-à-dire des pratiques, des instruments et des normes sur lesquelles elle repose (Musselin, 2005c).

1. Le LMD, un pas supplémentaire dans la transformation des modes de pilotage ministériels français

De manière assez comparable à ce que nous avons constaté dans nos travaux sur l'introduction de contrats quadriennaux entre le ministère et chaque université, à la toute fin des années quatre-vingt (Berrivin et Musselin, 1996 ; Musselin, 2001), la mise en place du LMD a été l'occasion pour l'administration centrale de se créer une nouvelle «doctrine», pour reprendre le terme qu'utilisaient les initiateurs de la contractualisation, que l'on retrouve à nouveau dans les propos des promoteurs du LMD.

⁴ Les divers mouvements étudiants qui se sont organisés contre cette réforme (parfois même après les premières mises en œuvre, comme à l'automne 2003) n'ont jamais eu une véritable audience nationale et ont été souvent concentrés sur quelques établissements (un quart d'entre eux au plus fort de la crise de l'automne 2003, selon Witte, 2006).

1.1. Une réforme inscrite dans la durée, progressive et basée sur le volontariat

L'emploi du mot «doctrine» n'est d'ailleurs pas le seul point commun entre les deux processus : il existe une certaine continuité et une certaine similarité entre eux. On constate ainsi une inscription dans la durée des deux processus. La contractualisation avait bénéficié d'une rare stabilité gouvernementale, ayant eu la chance d'être initiée au tout début du deuxième septennat de F. Mitterrand et d'être portée pendant quatre années par un même ministre de l'éducation (Lionel Jospin) et son conseiller spécial (Claude Allègre), de plus, elle n'avait pas été remise en cause par J. Lang (socialiste lui aussi) entre 92 et 93. La stabilité dont a bénéficié le LMD est plus inhabituelle. En effet, les mêmes orientations stratégiques ont été poursuivies, depuis 1998, par cinq ministres successifs (C. Allègre, J. Lang, L. Ferry, F. Fillon et, enfin, G. de Robien) qui appartenaient pourtant à des formations politiques et à des gouvernements différents, et parfois opposés. Cette continuité a été relayée en interne par les deux directeurs de l'enseignement supérieur qui ont assuré cette fonction entre 1998 et 2005 et a pris appui sur la présence ininterrompue, sur toute la période, d'un membre de l'équipe administrative qui a joué un rôle important comme concepteur et porteur du projet.

A la durabilité des orientations pour la politique contractuelle, comme pour le LMD, il faut ajouter la similitude des méthodes suivies, quels que soient les ministres en place et leurs affiliations politiques. En effet, dans les deux cas, on a recouru à des mesures réglementaires et administratives plutôt qu'à l'appareil législatif⁵. Ainsi, dès la signature de la déclaration de la Sorbonne, différents actes (décrets, arrêtés ou circulaires) ont été produits⁶ pour préparer et rendre possible le basculement du système français vers «Bologne». Tous étaient inscrits dans une démarche graduée et incrémentale qui tendait à préciser les choses au fur et à mesure et à ouvrir des possibilités, plutôt qu'à contraindre. La redécouverte⁷ des «grades» est un exemple particulièrement parlant. Le décret d'août 1999 (Décret n° 99-747) a introduit le grade de *mastaire* (orthographe alors retenue) et fait ainsi d'une pierre deux coups. D'un côté, il a

⁵ Il existe ici un parallèle, sur lequel nous reviendrons dans la conclusion, entre le processus de Bologne lui-même – souvent présenté comme un précurseur de la MOC (méthode ouverte de coordination), mode d'intervention que la Commission européenne a généralisé depuis – et la méthode de réforme mobilisée par le ministère pour le LMD : dans les deux cas, on ne recourt pas aux outils réglementaires traditionnels, on ne passe pas par des assemblées délibératives représentatives et on agit sur les procédures plutôt que sur les contenus (cf. le point 2. de ce chapitre).

⁶ Pour une reconstitution détaillée et analytique des différentes étapes, cf. Witte (2006).

⁷ Redécouverte car l'usage de ce terme était fréquent au 19^{ème} siècle (on disait d'ailleurs que les universités collectaient les grades plutôt qu'elles ne décernaient des diplômes nationaux) et s'appliquait au baccalauréat, à la licence et au doctorat.

familiarisé les universitaires avec cette nouvelle appellation (qui deviendra master en 2002) ; de l'autre, il a créé une dénomination unique pour désigner, sans toutefois les modifier, tous les diplômes délivrés à bac +5, c'est-à-dire les diplômes universitaires alors en vigueur, bien sûr (DEA, Diplôme d'Etudes Approfondies et DESS, Diplôme d'études supérieures spécialisées), mais aussi les diplômes délivrés par les grandes écoles, par les grands établissements, etc. Bref, il a préparé les conditions qui permettront de faire cohabiter, pendant un certain temps, les futurs diplômes de master (créés par les textes d'avril 2002 et attribués par les universités notamment), les anciens diplômes universitaires et les titres délivrés par les autres établissements d'enseignement supérieur, tout en désignant *tous* les diplômes à Bac + 5 par un même terme.

Incrémentale, la méthode est également basée sur le volontariat. Jusqu'en 2002, les textes sont restés très ouverts sur les échéances à respecter pour effectuer la mutation. Ils se contentaient de rendre possible la création de nouveaux masters et licences à ceux qui souhaitaient les introduire. Même quand la réforme a pris un caractère plus inéluctable (en 2003) et que les «vagues» de contractualisation⁸ ont commencé à accompagner le passage au LMD, les établissements pouvaient choisir de se lancer à l'eau tout de suite (ce qu'ils préfèrent en général) ou d'attendre la prochaine négociation contractuelle. Rien ne les contraint, par ailleurs, à abandonner la délivrance des «anciens» diplômes, donc de délivrer des DEUG au bout de deux ans de Licence ou la maîtrise à la fin de la première année de master. Mais, de fait, les conditions du maintien deviennent progressivement de plus en plus encadrées et annoncent la disparition graduelle de ces diplômes.

Pour toutes les personnes de l'administration centrale que nous avons rencontrées lors de notre enquête (Mignot-Gérard et Musselin, 2005), cette démarche, étalée dans le temps, progressive, faisant appel au volontariat et misant sur les effets d'anticipation⁹, a été intentionnelle et expliquerait le succès de la réforme et le fait qu'elle n'ait pas suscité de rejet.

⁸ Depuis la contractualisation, la France est divisée en quatre vagues (ou territoires géographiques) : chaque année, les établissements situés sur une des «vagues» négocient leur contrat quadriennal. Comme la (ré)habilitation de tous les diplômes délivrés par les établissements est menée lors de la négociation de leur nouveau contrat, il a été décidé d'articuler les processus de contractualisation et de passage au LMD. Mais cela n'a pas toujours été possible, notamment quand certains établissements ont décidé de devancer l'appel et de passer au LMD avant que leur vague soit concernée.

⁹ Ce pari a été réussi : dès que certains établissements ont commencé à basculer, d'autres les ont suivis, pour ne pas être en reste, et certains ont même devancé l'appel.

1.2. Une volonté affichée de passer du contrôle a priori à l'évaluation a posteriori

L'introduction en douceur du LMD a aussi été l'occasion de réformer les procédures «d'habilitation¹⁰». Dans leur «design général», elles n'ont pas été profondément modifiées. Comme par le passé, les projets de création de diplômes universitaires nationaux validés par les établissements remontent vers la tutelle. Ils sont soumis, pour avis, à des experts¹¹ des disciplines concernées et passent par des commissions pluridisciplinaires (CEPPE, comités d'expertise pédagogique des projets d'établissement), où siègent des administratifs et des experts, puis par une instance nationale appelée le CNESER¹² (Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Ils sont, enfin, signés par le ministre. Les transformations portent ainsi moins sur le déroulement des procédures¹³ que sur les critères qui assoient les décisions ministérielles et sur les obligations que doivent remplir les cursus pour être acceptés. Auparavant, la rédaction quadriennale des projets d'habilitation (et de réhabilitation) s'appuyait en effet sur des maquettes nationales qui définissaient l'ossature de base que devait respecter le cursus pour tel diplôme et telle spécialité, afin d'être susceptible d'être retenu. De fait, et malgré les récriminations auxquelles donnaient parfois lieu ces maquettes, elles étaient relativement peu contraignantes, car elles étaient loin de définir les cursus dans les moindres détails. De plus, il n'était pas très difficile de s'en écarter une fois le diplôme habilité. Elles peinaient donc, depuis longtemps, à garantir, comme elles étaient censées le faire, une harmonisation des cursus sur l'ensemble du territoire (Musselin, 2001 : chapitre 4). En revanche, elles constituaient un cadre de référence à partir duquel les responsables de diplôme pouvaient construire leur projet, et sur lequel s'appuyaient les experts et administratifs, au niveau central, pour examiner les demandes qui leur parvenaient.

¹⁰ On donne le nom d'habilitation (ou de réhabilitation) aux procédures quadriennales nationales d'évaluation des cursus aboutissant à des diplômes universitaires nationaux. Ces décisions sont indispensables à l'ouverture et au maintien de ces cursus. Elles ont aussi un impact important sur le budget de fonctionnement non contractualisé des universités, qui est attribué, notamment, sur la base du nombre d'étudiants inscrits dans ces filières habilitées, pondéré par un coût de l'étudiant qui varie selon le niveau d'études et les disciplines concernées.

¹¹ D'une part, ceux de la MSTP (Mission scientifique, technique et pédagogique), et, d'autre part, un nouveau groupe d'experts créé à la Direction de l'enseignement supérieur, les chargés de mission scientifique et pédagogique. Tous ces experts sont des universitaires nommés par le ministère.

¹² Composé d'universitaires, de personnels administratifs et d'étudiants élus, d'une part, et de représentants des intérêts éducatifs, culturels, scientifiques, économiques et sociaux nommés par le ministre de l'éducation nationale, d'autre part, il donne son avis sur les questions relatives aux missions confiées aux universités et, notamment, sur les habilitations.

¹³ Même s'il y a eu quelques légers aménagements, mais il serait trop long d'entrer dans les détails.

Avec le LMD, ces maquettes ont été supprimées¹⁴ et, par conséquent, le cadrage a priori qu'elles imposaient, et le contrôle du respect de ce cadre, ont été abrogés au profit de ce que certains membres de la tutelle désignent parfois comme une «évaluation a posteriori¹⁵». Les établissements ont ainsi pu construire leur offre comme ils l'entendaient, tant qu'ils l'organisaient selon un certain nombre de principes généraux, sur lesquels nous reviendrons plus loin, de la même manière qu'ils avaient été encouragés à afficher leurs propres priorités, dans leur projet d'établissement, lors de la mise en place de la politique contractuelle. Cette liberté nouvelle en ce qui concerne, cette fois, les contenus pédagogiques, a cependant décontenancé les universitaires, notamment lors des premières années de mise en place du LMD, avant que certains des principes aient été plus explicitement spécifiés. En particulier, ils se sont demandé comment rédiger leurs projets en l'absence de directives précises. Mais, surtout, ils s'interrogeaient sur le contenu à leur donner pour qu'ils aient une chance d'être retenus alors qu'ils ignoraient sur quelles bases ils seraient ensuite évalués. Du côté de la tutelle, la perplexité des experts-évaluateurs n'était pas moins grande : d'une part, les projets qu'ils ont reçus n'étaient plus aussi calibrés que par le passé, ce qui rendait leur travail plus complexe ; d'autre part, ils durent se définir d'autres références que celles que leur offraient les maquettes, ce qui prit un certain temps, notamment dans les disciplines où les critères scientifiques et pédagogiques sont les moins formalisés.

L'introduction du LMD dans les établissements d'enseignement supérieur français a donc manifestement été, pour le ministère, l'opportunité de mobiliser des modes d'intervention différents de ceux qu'il avait coutume d'utiliser jusque là pour l'habilitation des diplômés¹⁶. Non seulement l'appareil réglementaire engagé est restreint et repose essentiellement sur des arrêtés ou des circulaires, mais, de plus, et surtout, il a été concocté de manière évolutive et peu coercitive, le but étant d'amener les établissements à adopter la

¹⁴ Dans une enquête menée en 1999, à laquelle 1093 enseignants ont répondu, ils étaient 74.7% à répondre négativement à la question : «Il faut diminuer l'importance des diplômes nationaux afin d'encourager les universités à développer une offre de formation qui leur soit propre». L'attachement aux diplômes nationaux est donc fort parmi les enseignants du supérieur. Quand le ministère a annoncé la suppression des maquettes, il a fait valoir que celle-ci ne remettait absolument pas en cause l'existence de diplômes nationaux, puisqu'ils restaient garantis par les processus d'habilitation.

¹⁵ Si on voit bien pourquoi les membres de la tutelle utilisent cette expression pour insister sur le fait que les établissements peuvent construire leur offre comme ils l'entendent, sans se préoccuper de normes nationales imposées en amont, il reste que l'évaluation des projets constitue, en fait, une forme d'évaluation a priori, puisqu'elle porte sur la qualité intrinsèque d'un projet et non sur sa mise en œuvre ou sur ses résultats.

¹⁶ Lors de la mise en œuvre de la politique contractuelle, le décalage entre les modes de pilotage plus ouverts, aboutissant à la signature de contrats, et le maintien des modes de pilotage traditionnels pour les habilitations avaient été la source de tensions entre les deux directions qui étaient respectivement en charge de chaque processus (Musselin, 2001 : chapitre 5).

réforme et à y adhérer, plutôt qu'à s'y plier. Les changements qui ont été introduits n'en sont pas pour autant mineurs : outre le fait que, à la rentrée 2006, toutes les universités auront effectué la conversion au LMD, a été distillée et avalisée l'idée que l'on pouvait maintenir des diplômes nationaux, c'est-à-dire ayant obtenu leur habilitation du ministère, sans définir auparavant des maquettes nationales encadrant les contenus. De tous les changements introduits par le LMD, c'est certainement le plus surprenant et le plus en rupture avec les pratiques antérieures. Même si les objectifs affichés du LMD ne visaient pas à engager une réforme institutionnelle du système universitaire français, le ministère l'a cependant aussi utilisée (sciemment ou non) pour continuer à infléchir ses modes de pilotage, se démarquer du rôle de contrôleur et de producteur de règles, et adopter des modalités d'action plus proches de celles d'un *evaluative state* (Neave et van Vught, 1991 ; Neave, 2003). Ainsi, sans nier l'importance de la méthode choisie, sa réussite tient aussi au fait qu'elle s'inscrit dans le prolongement de transformations déjà amorcées, sur lesquelles elle peut prendre appui et être relayée, comme le montre la réactivité des équipes présidentielles.

2. Le LMD comme outil de normalisation et de rationalisation

La souplesse de la démarche choisie par le ministère pour introduire le LMD dans les établissements français et les transformations de la relation entre établissements et tutelle qui ont été conduites à cette occasion montrent que le pilotage de cette réforme a misé sur la réactivité des universités, leur capacité à prendre des initiatives et à utiliser les marges de manœuvre offertes. Innovation et créativité ont donc été sollicitées. Ainsi, alors que jusqu'à la fin des années cinquante, l'enseignement universitaire français a été caractérisé par l'homogénéité de son offre de formation, et, ensuite, que les maquettes ont été censées garantir un minimum de socle commun après que l'offre a commencé à se diversifier, dans les années soixante, le LMD, aujourd'hui, valorise plus que jamais la différenciation, l'équivalence entre les formations n'étant plus assurée que par la validation nationale apportée par l'obtention de l'habilitation.

Pour autant, et parallèlement, le LMD est un outil puissant de normalisation de l'enseignement supérieur français. Il ne s'agit certes plus d'une normalisation substantive, comme celle que devaient permettre les maquettes, en fixant les contenus (par exemple en imposant que toutes les maîtrises de telle discipline devaient comprendre X heures de

mathématiques appliquées par an), mais bien plus d'une normalisation procédurale qui porte sur l'organisation des cursus, leur découpage dans le temps, leur finalité, etc. Ainsi, tandis que le LMD est le vecteur d'une diversification de l'offre de formation, il introduit en même temps un mouvement normalisateur qui pousse à réduire les écarts entre la structure des cursus des différents secteurs institutionnels (notamment entre universités et grandes écoles) et entre les disciplines (notamment entre les sciences et les lettres et sciences humaines et sociales). Conjointement, on verra qu'il vise la rationalisation d'une offre de formation souvent considérée comme redondante et difficile à lire : il s'agit donc de faire mieux avec les mêmes moyens, de supprimer les doublons et de simplifier l'offre.

2.1. Le LMD comme outil de rapprochement entre les universités et les grandes écoles

Comme dans d'autres pays (cf., par exemple, Gornitzka, 2005 ; Krücken *et al.*, 2005), l'introduction du LMD est faite en France sous couvert d'impératifs européens inéluctables mais elle est simultanément utilisée pour pousser des réformes nationales qui n'auraient pu être menées autrement. La France ne fait pas exception à ces deux dynamiques, même si on peut regarder la première avec un peu d'ironie, puisque C. Allègre est à l'initiative de la déclaration de la Sorbonne et que l'impératif européen est donc français à l'origine. Quant à la seconde, qui tend à re-nationaliser le processus, elle consiste à effectuer des rapprochements entre universités et grandes écoles, sous couvert du LMD. Cette dynamique est en fait engagée depuis plusieurs années (Musselin, 2001), selon des modalités assez différentes des mouvements d'*academic drift* que l'on observe entre secteurs institutionnels dans les autres pays. En effet, au lieu de constater une tendance des établissements non-universitaires à adopter le modèle de l'Université et à se transformer en universités parce que ces dernières représentent le modèle le plus prestigieux, il y a eu, en France, un rapprochement croisé entre les institutions non-universitaires prestigieuses qui assurent la formation des élites (les grandes écoles) et les universités, chacune empruntant à l'autre certaines de ses caractéristiques¹⁷ et tendant vers le modèle de l'autre. Ce mouvement, observable depuis une trentaine d'années, a connu une forte accélération à la faveur du LMD.

¹⁷ Par exemple, les universités ont développé, depuis le milieu des années soixante, des formations sélectives professionnalisantes, tandis que les grandes écoles ont progressivement modifié le recrutement de leurs enseignants et exigent, maintenant, qu'ils remplissent le plus souvent des exigences universitaires (doctorat, publications...).

Trois éléments sont les moteurs de ce rapprochement accéléré. Le premier concerne l'affaiblissement de la distinction entre diplômes universitaire et diplômes de grandes écoles. La redécouverte des «grades», que nous avons évoquée plus haut, et le recours à l'expression «grade de master» pour désigner tout diplôme obtenu à bac +5, permet aux universités de délivrer des diplômes nationaux appelés masters et aux grandes écoles des diplômes terminaux, qui portent le même nom. Le second point de rapprochement porte sur l'émergence de formes d'accréditation nationale comparables entre les deux secteurs. Jusqu'à récemment, seuls les cursus universitaires étaient soumis régulièrement à une habilitation nationale (en l'occurrence quadriennale). Pour les écoles d'ingénieurs, la possibilité de délivrer le titre d'ingénieur constitue depuis longtemps un enjeu fort qui était soumis à une procédure nationale (menée par la commission du titre de l'ingénieur), mais une fois obtenue, elle n'était pas réexaminée régulièrement ; quant aux écoles de commerce, l'enjeu pour elles était de pouvoir être admises au sein de la Conférence des grandes écoles, mais leurs formations n'étaient sujettes à aucune accréditation. Tel n'est plus le cas aujourd'hui. La commission du titre d'ingénieur examine les cursus tous les six ans, depuis 1995, tandis que les écoles de commerce sont soumises à une évaluation régulière menée par une commission (la commission Helfer) créée en 2001. En outre, les grandes écoles peuvent obtenir l'habilitation de délivrer un diplôme national de master (et pas seulement le grade de master) si elles se soumettent à une procédure placée sous la responsabilité du ministère et confiée à la commission DUBY - pour les écoles d'ingénieurs - et à la commission Helfer - pour les écoles de commerce. Enfin, dernier élément, les partenariats, co-habilitations, etc. entre universités et grandes écoles ont été fortement encouragés et ont recueilli un certain succès : les universités y voient un moyen de rendre leur offre plus attractive, tandis que les grandes écoles y voient la possibilité d'élargir leur offre et de proposer des masters de recherche, ce qu'elles auraient eu du mal à obtenir sans coopérer avec les universités, du fait que leurs activités de recherche sont souvent insuffisamment développées.

La ligne de démarcation qui séparait les deux secteurs est par conséquent devenue plus flottante, au cours des dernières années. Il faudra voir à long terme les effets que cela pourra avoir, mais on peut d'ores et déjà dire que la normalisation des cursus offerts par les deux secteurs pourrait, à terme, modifier les mécanismes de stratification au sein du système d'enseignement supérieur français. Jusqu'ici ils étaient essentiellement institutionnels, chaque secteur ayant son type de diplôme (ou de cursus), ceux des grandes écoles étant les plus recherchés. S'ils sont maintenant de formes plus comparables et s'ils sont formellement moins

distincts, la qualité des contenus pourrait, dans le futur, devenir le principe de leur hiérarchisation.

2.2. Le LMD comme outil de convergences entre les disciplines

Parallèlement à cette normalisation des «produits» et à ses effets de rapprochement entre secteurs institutionnels, se déroule également une normalisation du système de production des diplômes, qui, à nouveau, concerne moins les contenus que les standards formels qu'il doit respecter. Les enseignants peuvent ainsi choisir les matières qui devront être suivies par leurs étudiants, mais ils doivent, en revanche, organiser l'année en semestres (et les semestres eux-mêmes en modules), prévoir un contrôle des connaissances et des épreuves de rattrapage pour chaque semestre, ne créer qu'un master par domaine, rattacher les masters aux UFR (non aux Ecoles doctorales, comme certains l'avaient envisagé), permettre des parcours individuels à leurs étudiants, aller vers une spécialisation en troisième année de licence (plutôt qu'avant), adosser les masters à des équipes de recherche, préférer les masters en Y¹⁸ (plutôt qu'en tuyaux), délivrer 60 ECTS par an, rédiger des suppléments aux diplômes, etc. Ces principes de fonctionnement, que nous venons d'énoncer pêle-mêle et sans hiérarchisation entre eux, donnent une idée des nouvelles normes à respecter, telles que, pour certaines, elles découlent directement des déclarations signées depuis la Sorbonne, telles que, pour d'autres, elles ont été pensées, dès le départ, par le ministère et, telles que, pour d'autres encore, le ministère les a progressivement formalisées au gré des vagues d'habilitation.

L'une des conséquences de ce cadrage procédural est notamment de contraindre les différentes disciplines à organiser leurs cursus de manière plus semblable et donc à renoncer à certaines de leurs spécificités. Or, cela est plus frontalement ressenti par les enseignants de lettres et de sciences humaines et sociales qui, bien plus souvent que les scientifiques, ont le sentiment qu'ils doivent introduire des changements par rapport à ce qu'ils faisaient auparavant, quand ils ne disent pas explicitement qu'on veut leur imposer les standards de leurs collègues des sciences¹⁹ (Mignot-Gérard et Musselin, 2005). Le cas des historiens,

¹⁸ C'est-à-dire prévoyant une spécialisation en seconde année de master plutôt qu'à l'entrée.

¹⁹ Un phénomène assez comparable semble se développer avec l'introduction des écoles doctorales (Dahan, à paraître) : dans les établissements pluridisciplinaires, on voit apparaître des normes communes qui étaient, auparavant, déjà en vigueur dans les sciences dures mais qui tendent à être introduites (et souvent aménagées) par les autres disciplines, qu'il s'agisse du suivi des doctorants, du temps de réalisation des thèses, de l'accueil des doctorants dans les laboratoires ou centres de recherche, etc.

étudié actuellement par M. Mangset (à paraître) pour son doctorat, est exemplaire : avant le LMD, l'année de maîtrise (bac +4) comportait très peu d'heures de cours, l'essentiel du travail de l'étudiant consistant à mener une recherche en histoire aboutissant à la rédaction de son mémoire de maîtrise. L'année de DEA comportait ensuite plus d'enseignements et le mémoire de DEA correspondait essentiellement à la rédaction d'un projet de thèse. Avec le LMD, les historiens ont augmenté le nombre d'heures de cours en première année de master, mais, de ce fait ils, ne demandent plus aux étudiants de mener de bout en bout une recherche aboutissant à un mémoire cette année-là, et, en revanche, ont transformé le mémoire de master de fin de deuxième année, en mémoire de recherche. Ce qui revient à adopter le modèle qui prévaut majoritairement dans les sciences dures. Il faudra se demander à terme si cette transformation des cursus n'entraînera pas également une évolution de la forme et du contenu des mémoires de master dans les disciplines concernées.

L'adossement des masters à des équipes de recherche s'inscrit dans la même tendance. Si la structuration des activités de recherche, y compris dans les disciplines où existait une tradition très individualiste, est inscrite sur l'agenda politique depuis plusieurs années, ce principe, applicable à tous les masters de recherche, est une incitation supplémentaire pour les enseignants-chercheurs à s'insérer dans des collectifs de recherche et à rendre ces derniers visibles et identifiables.

Cette plus forte indifférenciation dans l'organisation des cursus est enfin également favorisée par la volonté de placer les étudiants au centre du dispositif. L'offre de formation doit notamment leur permettre de construire leur propre parcours grâce à des systèmes d'options ou à des filières constituées sur la base de majeures-mineures, qui, le plus souvent, introduisent des possibilités de pluridisciplinarité et suscitent des ajustements entre des disciplines jusque là peut habituées à composer les unes avec les autres.

Dans un des établissements étudiés avec S. Mignot-Gérard, la présidence de l'université a d'ailleurs tenté (sans y parvenir, cependant) d'accentuer encore les exigences d'harmonisation entre les disciplines, en introduisant des calendriers annuels de cours identiques, et en incitant à l'utilisation d'un barème de notation commun.

Tout en favorisant, d'un côté, l'innovation, la créativité et la différenciation entre les contenus (y compris au sein d'une même discipline), l'introduction du LMD repose

simultanément sur une homogénéisation des normes d'organisation et du déroulement des cursus et sur une normalisation du système de production.

2.3. Le LMD comme support de rationalisation

Cette normalisation procédurale est, en définitive, inséparable d'un mouvement de rationalisation. Celui-ci porte tout d'abord sur les coûts. Le fait qu'il ait été annoncé, dès le début, que la réforme devait se faire sans augmentation budgétaire va clairement dans ce sens : il s'agit de faire mieux (notamment en offrant aux étudiants un service plus personnalisé et en cherchant à réduire les taux d'échec) pour le même niveau de dépenses. Si cette contrainte n'a pas toujours été prise en compte, loin s'en faut, par les universitaires, quand ils ont redéfini leur offre, la logique inflationniste et la multiplication des mentions l'emportant sur la prise en compte des coûts, le principe de réalité budgétaire s'est rappelé au bon souvenir de chacun à la première rentrée. Il a conduit, d'une part, à mettre en place des mutualisations d'enseignement et, d'autre part, à fixer des chiffres paliers pour l'ouverture de certaines mentions de master attirant un trop faible nombre d'inscrits.

Le mouvement de rationalisation n'est cependant pas que budgétaire. Il visait aussi l'offre de formation de chaque établissement, afin quelle devienne plus ramassée et plus lisible. Certains présidents d'université (mais ils sont rares) ont mené une politique volontariste et imposé un redécoupage des masters aboutissant à la création d'un nombre de mentions inférieur au nombre de DEA et DESS qui leur préexistaient. Dans l'ensemble, c'est cependant plutôt le phénomène inverse qui s'est produit et l'offre s'est multipliée (Mignot-Gérard et Barraud, 2005). Par ailleurs, malgré les interventions des présidences d'université et du ministère pour éviter les dénominations jargonnantes (si ce n'est farfelues), les noms des masters, des mentions et des spécialités restent souvent peu lisibles, si bien que l'administration centrale réfléchit à une nomenclature nationale des noms de masters. Enfin, la subdivision des masters, en mentions et des mentions en spécialités, crée des confusions supplémentaires, car les périmètres de chacun de ces niveaux sont très différents d'un établissement à un autre, voire au sein d'un même établissement.

Le mouvement de rationalisation de la carte universitaire, inhérent à l'introduction du LMD, a en revanche été plus suivi d'effets. Comme le montre clairement le rapport de

l'IGAENR (2005), la refonte de l'offre de formation dans les villes comptant un grand nombre d'universités et d'autres établissements du supérieur a pour la première fois suscité des efforts de coordination ou de coopération et abouti à la production d'une offre plus cohérente et moins redondante.

Si le LMD était bien porteur d'une dynamique de rationalisation, celle-ci est parfois plus visible du fait des échecs ou des limites qu'elle a rencontrés. Mais elle n'en est pas moins bien présente et constitue indéniablement un des enjeux de cette réforme et de ses développements dans les années à venir. Certains porteurs de cette réforme, au niveau central, espèrent que les prochaines réhabilitations des nouveaux diplômes permettront d'accentuer la rationalisation de l'offre par les actions conjuguées du ministère (s'il produit une nomenclature), des étudiants (qui devraient faire jouer le marché et provoquer la fermeture de certains cursus en ne s'y inscrivant pas) ou par les présidences d'université, dont il est attendu qu'elles soient plus interventionnistes sur la construction de leur offre et qu'elles filtrent mieux les projets.

Conclusion

Les premiers travaux permettant de faire un bilan de la mise en œuvre du LMD en France (IGAENR, 2005 ; Mignot-Gérard et Musselin, 2005) aboutissent à des conclusions mitigées. D'un côté, ils soulignent la réussite d'une réforme qui a «pris» très rapidement, suscitant une mobilisation impressionnante dans les universités françaises, entraînant également les grandes écoles, quoiqu'à un moindre degré ou de manière plus diversifiée. De l'autre, ils montrent que certains objectifs sont encore loin d'être atteints. On l'a vu pour la rationalisation de l'offre mais le même constat s'impose pour l'entreprise de normalisation inhérente au LMD. Outre que la réforme est encore récente et que certains aspects prendront du temps pour s'imposer, plusieurs raisons expliquent cette incomplétude de la réalisation des objectifs. D'abord, il y a des résistances : la multiplication des sessions d'examens et de rattrapages qu'entraîne la semestrialisation des cursus freine, par exemple, son adoption. Ensuite, il y a des déclinaisons locales de normes principales (Lascoumes, 1990), du fait des interprétations différenciées que peuvent faire les acteurs d'une même règle : les pratiques en matière de compensation au sein d'un semestre et entre semestres sont ainsi très éclatées et liées à des choix localisés. Enfin, certains éléments ont été laissés de côté par manque d'expérience : le fait que les suppléments

au diplôme soient quasiment inexistantes tient certainement à ce que la réflexion en termes de compétences qu'ils nécessitent est encore étrangère à la majorité des enseignants français (et ils ne sont pas les seuls dans ce cas si on en croit les conclusions de Reichert et Tauch, 2005).

Comme pour beaucoup d'autres réformes, il y a des écarts entre les orientations souhaitées et leur réalisation effective. Mais si, dans le détail, la mise en œuvre du LMD n'est pas achevée, elle a engagé l'enseignement supérieur français, sans fortes résistances ni oppositions, vers une plus grande diversification de l'offre (tout en maintenant les diplômes nationaux) et, simultanément, vers une normalisation des processus de production des diplômés.

La manière dont le LMD a été introduit et les dynamiques sous-jacentes dont il est porteur s'inscrivent par conséquent dans, et sont en phase avec, le processus de transformations, plutôt silencieux et discret, qui affecte le pilotage public de l'enseignement supérieur français, depuis la fin des années quatre-vingt. La régulation par les formes plutôt que par les contenus, la valorisation de la différenciation plutôt que de l'uniformisation, le recours à l'adhésion plutôt qu'à la contrainte et la délégation vers les établissements de la définition de politiques, autrefois parachutées par le centre, sont autant de points communs entre la mise en œuvre du LMD aujourd'hui et celle de la contractualisation à la fin des années quatre-vingt. Dans les deux cas, c'est la transformation de la configuration universitaire française qui est en jeu à travers la redéfinition des modes d'action de la tutelle et le renforcement des directions d'établissement. Dans le cas du LMD, cependant, cet objectif n'a été qu'à demi atteint. Les présidents d'université ont certes répondu présents, comme ils l'avaient fait quinze ans plus tôt, mais ils ont eu beaucoup plus de mal à prendre la main et à faire valoir des priorités institutionnelles que dans le cas des contrats quadriennaux face à des enseignants qui ont multiplié les projets et saisi la réforme comme une opportunité pour imposer des préférences, le plus souvent très disciplinaires (Mignot-Gérard et Barraud, 2005).

Il n'en reste pas moins qu'en France, le processus de Bologne est en place et que la réforme a pris. A travers cette étude qui ne porte que sur un seul pays, on peut ainsi doublement illustrer et comprendre la force des dispositifs faibles, mais aussi leurs limites. D'une part, on a vu comment des gouvernements successifs (en l'occurrence les gouvernements français de 1998 à aujourd'hui) ont transformé leurs engagements déclaratifs,

de la Sorbonne à Bergen, en levier pour des changements nationaux. Ainsi, la force du processus de Bologne tient moins (ou autant) à ses caractéristiques institutionnelles intrinsèques (signature de textes approuvés par l'ensemble des signataires, rencontres-bilans tous les deux ans, production de documents faisant le point de l'avancement de chaque pays, etc.) qu'à l'usage instrumental que chaque pays peut en faire (et ne manque pas d'en faire) pour mener ses réformes. D'autre part, on a vu comment le ministère français a lui-même eu recours à des dispositifs « faibles », tablant, à l'instar du processus de Bologne, sur l'adhésion plus que sur la contrainte et sur des normes procédurales plus que sur une action visant explicitement les contenus. Le renforcement des présidences d'établissement qui s'est produit au cours des quinze dernières années a alors servi de point d'appui à cette démarche, les présidents voyant eux aussi un levier d'action possible, même s'ils ont ensuite imparfaitement réussi à la maîtriser et à canaliser les demandes qu'elle a suscitées, car les marges de manœuvre ouvertes sur les contenus ont stimulé l'imagination des porteurs de projets pédagogiques. Comme le montrent les écarts entre les objectifs de la normalisation et de la rationalisation et leur réalisation, les limites des dispositifs « faibles » qui ont été privilégiés tiennent moins à leur capacité d'entraînement qu'à la tension interne inhérente à cette réforme qui entend simultanément normaliser et diversifier.

Références

Berrivin B. et Musselin C. (1996), «Les politiques de contractualisation entre centralisation et décentralisation : les cas de l'équipement et de l'enseignement supérieur», *Sociologie du Travail*, 38, N°4, pp. 575-596.

IGAENR: J. Soulas, B. Descamps, M.-F. Moraux, P. Sauvannet, B. Wicker (2005), *La mise en place du LMD*, rapport N° 2005-31, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Paris.

Dahan A., Former ou normer, les écoles doctorales entre logique scientifique et institutionnelle/administrative/gestionnaire, rapport LATTIS, Marne la Vallée, à paraître.

ENQA (2005), *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Pikseri Julkaisupalvelut, Helsinki.

Eurydice (2000), *Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards*, Eurydice Studies, Education and Culture, Brussels, European Commission.

Gornitzka Å. (à paraître), «What is the Use of Bologna in National Reform. The Case of the Norwegian Quality Reform in Higher Education» in Tomusk W., *Creating the European Area of Higher Education: Voices from the Peripheries*, Dordrecht, Springer.

Krücken G., (avec J. Bunzmann, L. Hürter, M. Kandzorra, K. Kloke, J. Körnert, S. Ludwig, B. Podolšak and Y. Prill) (2005), *Hochschulen im Wettbewerb. Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*, Rapport, Bielefeld, Department of Sociology, University of Bielefeld.

Lascoumes P. (1990), «Normes juridiques et mise en œuvre des politiques publiques», *L'année sociologique*, 40, pp. 43-71.

Mangset M. (2006), «What decides what history students ought to learn? A comparative study of recent developments in history teaching in British and French universities», *3ème conférence internationale du réseau Euredocs*, Kassel.

Mignot-Gérard S. et Musselin C. (2005), *A chacun son LMD !*, Rapport pour l'ESEN, CSO-ESEN,
http://www.esen.education.fr/UserFiles/File/documentation/expertises/ensgt_sup/musselin_LMD.pdf

Mignot-Gérard S. et Barraud de Lagerie P. (2005), «The Implementation of the Bachelor-Master Study Structure in French Universities. A European Reform in the Hands of Academic Tribes», *Seconde conférence internationale Euredocs, Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries*, Bergen.

Musselin C. (2001), *La longue marche des universités françaises*, P.U.F, Paris.

Musselin C. (2005a), «Change and Continuity in Higher Education Governance? Lessons drawn from Twenty years of National Reforms in European Countries», in Bleiklie I. et Henkel, M., *Governing Knowledge. A Study of Continuity and Change in Higher Education; a Festschrift in Honour of Maurice Kogan*, Dordrecht, Springer, pp. 65-80.

Musselin C. (2005b), «Is the Bologna process a move towards a European Higher Education area », contribution présentée à la troisième conférence internationale *Knowledge and Politics*, University of Bergen.

Musselin C. (2005c), «Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?», *Revue Française de Science Politique*, 55 N°1, p. 51-71.

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 N°1, pp. 141-164.

Neave G. et van Vught F. (1991), *Prometheus Bound : the Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Pergamon Press, Oxford et New-York.

Reichert S. et Tauch C. (2005), *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*, EUA, Socrates, DG Education and Culture.

Ravinet P. (2006), « When constraining Links Emerge from Loose Cooperation : the Building of the Bologna Process as an Organization», 3ème conférence internationale du réseau Euredocs, Kassel.

Witte J. (2006), *Change of Degrees and Degrees of Change: Comparing Adaptations in European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process*, CHEPS/UT, Twente et CHE, Gütersloh.