

La McDonaldisation de l'université

Le processus de Bologne : un bilan après dix années de réformes

Jérôme Pascal*

» Dix ans après son lancement, le processus de Bologne, visant à créer un espace universitaire européen, a fait l'objet d'un bilan contrasté de la part des 46 ministres européens de l'enseignement supérieur, réunis à Vienne et à Budapest, alors que 95 % des universités européennes ont adopté la structure Licence-Master-Doctorat (LMD).

Le bilan n'est pas le même dans tous les pays. Les réussites sont variables selon les diplômes et les programmes, mais aussi au niveau de la qualité de l'enseignement et de la mobilité des étudiants et des enseignants. Dans de nombreux cas, les attitudes ont été bouleversées. C'est le cas par exemple en Allemagne avec le *Bachelor* (licence) qui constitue un niveau de diplôme intermédiaire que le système allemand ne connaissait pas auparavant.

Le processus de Bologne, proposé en 1998 par le ministre français de l'Éducation nationale, Claude Allègre, puis décidé l'année suivante par 29 pays, avait pour principale ambition de faciliter la reconnaissance internationale des diplômes et des qualifications et de donner une dimension européenne à l'enseignement supérieur. On notera que selon les pays, les grades ne portent pas le même nom : la licence française s'appelle *Bachelor* en Allemagne, baccalauréat dans d'autres pays, ce qui ne simplifie pas l'harmonisation. En Allemagne, le *Bachelor* (bac +3 ou 4) et le *Master* (bac +5) ont conduit à la modification des lois régionales régissant les établissements supérieurs des *Länder*. Le doctorat n'est pas touché par la réforme, néanmoins les universités tentent de limiter la durée d'un doctorat, qui n'est prescrite par aucune loi, à trois années d'études. Initiative vivement critiquée : le sociologue Ulrich Beck parle d'une « *McDonaldisation de l'université* », le fast-food servant de modèle à une « *fast education* ». En France,

la distinction est faite entre le *master professionnel* (anciennement Diplôme d'études supérieures spécialisées DESS) et le *master recherche* (anciennement Diplôme d'études approfondies DEA). Le premier sanctionne la sortie de l'enseignement supérieur, le second ouvre les portes d'études en doctorat. Ce changement a créé quelques remous dans le monde universitaire français (voir l'analyse de Valérie Robert, pages 43–46).

Il convient de noter qu'au-delà des critiques, le processus de Bologne, auquel sont associées des organisations internationales, visait à l'origine à faciliter d'ici 2010 les études d'un pays à l'autre dans l'espace universitaire européen et de faire en sorte que des étudiants non-européens se rendent en Europe. Il ne s'agit pas pour autant d'un traité intergouvernemental contraignant. Chaque pays peut prendre les décisions qu'il juge nécessaires et réalistes sans respecter un quelconque cahier de charges. Mais à l'ère de la mondialisation, les gouvernements et les universités ont compris, sans néanmoins renoncer à la diversité des systèmes éducatifs en Europe, qu'il serait insensé de faire cavalier seul. La libre circulation des étudiants facilitée par les principes du processus de Bologne peut fort bien être un enrichissement pour tous ceux qui veulent faire l'expérience de cette diversité.

Les séminaires de Bologne, qui accompagnent régulièrement l'évolution de ce processus, analysent les difficultés, les obstacles, mais aussi les pro-

* Jérôme Pascal est journaliste.

grès constatés dans les différents pays. Tous les deux ans, les ministres en charge de l'Enseignement supérieur se réunissent pour faire le point et définir les nouvelles priorités à court-terme. Au niveau national, ministères et recteurs associent les organisations d'étudiants et, parfois, des employeurs pour modifier, le cas échéant, leur législation en conformité avec les objectifs du processus de Bologne.

Un des aspects les plus importants, mais aussi critiqués, est le Système européen de transfert de crédits (ECTS), mis en place déjà dans le cadre du programme européen d'échange d'étudiants *Erasmus*. Ces crédits (qui correspondent en gros à 24 heures de travail étudiant) sont transférables d'un établissement à l'autre, ils définissent la quantité de travail que chaque unité d'enseignement exige pour qu'une année d'études complète (1440 heures) soit reconnue. Ils contraignent donc les étudiants à participer aux cours, aux stages et aux recherches, sans oublier le travail de préparation en bibliothèque, aux dépens d'autres activités non-universitaires, sous peine de devoir refaire une année.

Initiatives d'excellence

Plus que le processus en lui-même, ce sont les initiatives nationales qui sont visées par les critiques du monde universitaire. Les réformes de l'université ne font pas l'unanimité. Car ce ne sont pas les universités qui ont demandé que soit mis en place le processus de Bologne, même lorsqu'elles en approuvent aujourd'hui certaines facettes. La prise de conscience semble avoir été plus rapide en Allemagne qu'en France, où beaucoup ont le sentiment que les réformes se font dans la précipitation, sans grande concertation, imposées de l'extérieur par volonté politique. L'objectif 2010, défini en 1999, apparaît comme un défi, mais aussi, du moins en Allemagne où les systèmes éducatifs sont différents selon les *Länder*, comme une chance d'aboutir à une harmonisation sans passer par un centralisme à la française.

En Allemagne, la création d'universités de rayonnement mondial (« *initiative d'excellence* » lancée en octobre 2006 par le gouvernement) a favorisé la réputation universitaire, mais d'aucuns

pensent qu'à moyen terme cela se fera aux dépens des plus petites universités et de la recherche. Une fuite des cerveaux vers l'étranger ou vers l'industrie pourrait être la conséquence de cette évolution, même si l'initiative, qui a vu augmenter son budget de 30 % pour la phase 2012–2017, est saluée comme génératrice d'idées nouvelles. Le premier investissement de 1,9 milliard d'euros a été financé à 75 % par l'Etat et 25 % par les *Länder*. L'initiative s'adresse à trois catégories de structures d'excellence : une quarantaine d'écoles doctorales (un million d'euros chacune par an en moyenne), une trentaine de pôles de recherche d'excellence (195 millions par an) et les projets d'avenir définis par une dizaine d'universités d'excellence (21 millions d'euros par an chacune). Grâce à cette innovation qui a pour but d'assurer la compétitivité en permettant à chaque université de définir sa propre identité et spécificité, il est devenu évident que les universités devaient faire des choix dans leur gamme de disciplines proposées.

L'idée de ces pôles d'excellence n'a pas toujours été bien accueillie, surtout lorsqu'en 2004 le débat a porté sur la création d'« universités d'élite », comparables à Stanford ou Harvard. Mais les restrictions budgétaires, les taux d'échec relativement élevés (un tiers des étudiants allemands sortent sans diplôme), l'afflux croissant des étudiants et la longueur, jugée excessive, des études (jusqu'à 29 ans le plus souvent) sont des réalités qui ont eu raison des sceptiques. L'autonomie des universités avait été accordée dès 1998 à certaines conditions (plus de responsabilités, rémunération au mérite, évaluation des enseignants par les étudiants), ce qui a permis un nouvel élan et la recherche de solutions face aux problèmes. La réforme du fédéralisme en 2006 donne désormais aux universités la possibilité de mieux gérer la concurrence internationale. Les structures de direction sont plus hiérarchisées, mais aussi plus professionnelles, ce qui permet de favoriser entre autre les contacts entre l'université et le ministère de tutelle (dans le *Land*). Un point fait l'objet des critiques les plus vives, c'est l'introduction de frais d'inscription (500 euros par semestre). Tous les *Länder* n'ont pas choisi cette voie, mais ceux qui ont introduit cette mesure ont des difficultés à renoncer à cette manne financière.