

Trends IV:

Les universités mettent en œuvre les réformes de Bologne

Résumé

**Sybille Reichert
Christian Tauch**



Education and Culture

Socrates

RESUME

- 1. Tendances IV : Les universités mettent en œuvre les réformes de Bologne :** le rapport *Tendances IV* a été réalisé à partir d'une vaste enquête de terrain : des visites effectuées dans 62 universités (au sens large du terme) constituent le noyau des informations recueillies. Si les conclusions de nos recherches sont par nature qualitatives et, de ce fait, ne fournissent aucune certitude statistique, *Tendances IV* présente un instantané actuel et approfondi de l'état actuel de l'application des réformes de Bologne dans les universités européennes.
- 2. Une réforme adoptée :** concernant les attitudes que suscite la réforme dans les universités, nos conclusions contrastent fortement avec les points de vue exprimés il y a deux ans seulement par les responsables des établissements d'enseignement supérieur dans les questionnaires du rapport *Tendances III*. La nécessité de la réforme semble largement acceptée dans les universités et nombreux sont les établissements qui ont fait des efforts importants pour «intérioriser » le processus de réforme en intégrant les questions de « Bologne » dans leurs propres stratégies et activités institutionnelles. Dans de nombreux cas, les réformes sont perçues comme une opportunité pour s'attaquer à des problèmes qui se posaient depuis longtemps. Les visites de terrain ont montré de façon éclatante que les acteurs au sein des établissements ont désormais pris la mesure des enjeux de la réforme et s'impliquent pleinement dans sa mise en oeuvre.
- 3. La réforme à l'épreuve de la pratique :** les critiques exprimées à l'égard de la réforme au sein des universités tendent à ne pas porter sur sa finalité – il existe un très large consensus sur la nécessité de changement – mais plutôt sur le degré de soutien dont la réforme bénéficie ou non. Souvent, son application est entravée par un manque d'autonomie décisionnelle des établissements ou l'absence de financements supplémentaires qui permettraient aux universités de faire face à une restructuration d'une telle envergure et aux nouvelles tâches qui leur incombent. A la fois, le rôle de la direction des universités est également très important : là où elle apporte un soutien fort et positif au processus tout en laissant suffisamment de latitude aux délibérations internes, les avancées sont plus faciles.
- 4. L'introduction de trois cycles :** des progrès considérables ont été réalisés concernant l'introduction d'une architecture à trois niveaux en Europe, même si, cinq ans après la signature de la Déclaration de Bologne, un petit nombre de pays connaissent encore des obstacles législatifs à la réforme des structures. Pourtant, de nombreuses institutions d'enseignement supérieur ont désormais atteint le cœur du processus de transition. La réforme des structures doit s'accompagner d'un réaménagement véritable des programmes d'études, or, bien souvent, celui-ci n'est pas mené à son terme. Il existe parfois un malentendu sur la finalité du diplôme de premier cycle (que certains regardent à tort comme une version comprimée de formations précédemment longues) ; dans de nombreux cas, les établissements et les universitaires n'ont pas eu assez de temps pour envisager les réformes de manière globale et bénéficier des opportunités offertes par la restructuration des cursus d'études.
- 5. L'impact de la réforme des structures :** trop souvent, « Bologne » est encore perçu comme un processus touchant essentiellement l'harmonisation de l'architecture des diplômes. *Tendances IV* montre que, même si beaucoup de progrès ont été faits, le processus conduisant à la création en Europe d'un système compréhensible de trois cycles est une transformation culturelle et sociale très complexe qui a entraîné dans son sillage une série d'évolutions ayant chacune leur propre dynamique dans différents contextes. Si décrire la modification de la durée des études n'est guère

difficile, mesurer sa signification et son impact requiert une analyse beaucoup plus profonde et plus sophistiquée : les qualifications de premier cycle nouvellement créées sont-elles, par exemple, reconnues dans la société, dans quelle mesure répondent-elles aux besoins du marché du travail et quelles sont les implications du tournant pédagogique vers un enseignement centré sur l'étudiant ?

- 6. Employabilité des diplômés de premier cycle :** la plupart des universités visitées ont fait état de leurs inquiétudes concernant l'employabilité des diplômés de premier cycle. Dans les pays qui passent d'un seul cycle long à la nouvelle architecture, de nombreux enseignants, en effet, ne sont pas encore prêts à faire pleinement confiance aux nouvelles qualifications de premier cycle et conseillent souvent à leurs étudiants de poursuivre leurs études jusqu'à la fin du second cycle. Par ailleurs, les établissements des pays où la réforme des structures a démarré plus tôt disent rencontrer beaucoup moins de problèmes d'intégration de leurs diplômés de premier cycle sur le marché du travail –ce qui semblerait indiquer que les pays connaissant des difficultés en sont simplement à un stade plus précoce d'une transition normale. Néanmoins, il existe des différences significatives selon les disciplines. Nos conclusions montrent aussi qu'il faut davantage de débats publics sur les réformes et que la fonction publique est en retard pour adapter ses propres échelons de carrières aux nouvelles qualifications de premier cycle. Les organisations professionnelles, en particulier dans les professions réglementées, jouent aussi un rôle important. Le rapport contient à la fois des exemples d'organisations professionnelles encourageant les nouvelles formations et d'autres qui voient là des obstacles majeurs. Parallèlement, les établissements eux-mêmes sont encore nombreux à ne pas prendre sérieusement en compte les besoins des employeurs locaux, régionaux ou internationaux au moment de dessiner leurs nouvelles formations.
- 7. Améliorer la qualité :** les conclusions de notre étude montrent que les universités ont de plus en plus conscience de l'importance de l'amélioration de la qualité des activités qui leur incombent. Ceci s'exprime dans toute une série de processus qui vont bien au-delà de réponses formelles et obligatoires aux exigences d'une assurance externe de la qualité. Si la nécessité d'améliorer la coopération entre les établissements et les agences d'assurance qualité est incontestée, *Tendances IV* dévoile une série d'autres facteurs - dont la participation étudiante - qui ont un impact très direct sur l'amélioration de la qualité. Il ressort notamment que la réussite de cette démarche au sein des établissements est directement liée au degré d'autonomie institutionnelle. Les institutions qui disposent de la plus grande latitude d'action pour mener les processus internes de qualité sont aussi celles qui jouissent de la plus grande autonomie de fonctionnement.
- 8. Reconnaissance des qualifications :** l'amélioration de la qualité est considérée comme l'une des clés d'une reconnaissance plus systématique des diplômes en Europe. Les visites d'établissements montrent que des progrès considérables ont été accomplis en matière de reconnaissance mais que, là encore, il faut aller plus loin pour garantir l'utilisation systématique des outils de transparence définis dans le cadre de Bologne, en particulier l'ECTS et le Supplément au diplôme. Si ce dernier est de fait introduit dans tous les pays visités, conformément à l'engagement pris dans le Communiqué de Berlin, le défi de fournir des informations claires sur les objectifs de formation –s'ajoutant à des problèmes techniques- demeure. Pour sa part, l'ECTS est largement utilisé pour le «transfert étudiant » et semble bien fonctionner. Pourtant, ce modèle est plus souvent perçu comme un outil destiné à traduire les systèmes nationaux dans une langue européenne que comme un élément central du remodelage des cursus. Poursuivre les efforts pour intégrer ces outils européens dans le quotidien des établissements européens reste donc une priorité.

9. **Le lien entre enseignement supérieur et recherche** : au niveau de leurs missions d'enseignement et de recherche, les institutions et les enseignants-chercheurs se sentent souvent tiraillés entre les attentes divergentes dont ils sont l'objet. Les universitaires sont nombreux à penser que la nécessaire priorité donnée à la restructuration des cursus, aux enjeux de la création de nouveaux programmes d'études et de services d'orientation et de soutien aux étudiants dans le cadre d'enseignements plus flexibles et centrés sur l'étudiant a entraîné une diminution du temps consacré à leurs activités de recherche. C'est un motif particulier d'inquiétude face à la conscience croissante en Europe de la nécessité de renforcer l'attractivité des carrières de la recherche. Ce constat montre aussi combien il est important de relier les agendas de l'enseignement supérieur et de la recherche. Pour l'instant, dans les universités, ces réflexions ne semblent pas encore s'être vraiment traduites par des actions concrètes et prioritaires.

Conclusions

10. **Tendances IV** montre que, dans un grand nombre d'universités, la réforme et l'innovation continues sont déjà une réalité - et la seule option sérieuse - et que de nombreux facteurs interfèrent sur la nature et la réussite de ces processus complexes. Pour que les réformes réussissent, il faut que la société ait davantage conscience que la période actuelle constitue un tournant culturel majeur qui transforme des concepts universitaires établis depuis longtemps et qu'il faudra du temps et du soutien pour permettre une mise en place durable des réformes. Les gouvernements doivent être sensibles au fait qu'on n'atteindra pas les objectifs fixés par de seules modifications législatives. Les institutions ont besoin d'une plus grande autonomie de fonctionnement - condition sine qua non à la réussite de la réforme - et, en contrepartie, elles acceptent leur corollaire : un renforcement des structures de gouvernance, de la direction institutionnelle et de la gestion interne. Il faut aborder la question du financement des réformes ainsi que celle, plus large, de l'investissement dans l'enseignement supérieur comme réponse aux demandes des sociétés de la connaissance qui se développent en Europe. Car la force de l'Europe ne réside-t-elle pas dans une conception de l'enseignement supérieur relevant de la responsabilité publique et qui réponde à des besoins sociétaux ? Or ceci implique un engagement en faveur d'un financement public durable qui s'inscrive sur le long terme.