

## **L'IMPACT DU PROCESSUS DE BOLOGNE SUR LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAISES ET ALLEMANDES**

Cette contribution s'inscrit dans le travail de l'élaboration d'une thèse qui a pour ambition d'identifier des changements apportés par le processus de Bologne dans les institutions d'enseignement supérieur, en France et en Allemagne.

Le champ de la recherche est spécifiquement l'impact de la réforme dans les institutions de l'enseignement supérieur, par l'analyse de documents mais aussi par des recherches en cours dans les deux pays.

La méthodologie employée est l'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des vice-présidents et directeurs d'UFR dans deux universités de longue tradition académique (une en France et une en Allemagne), ainsi que dans un Institut Universitaire de Technologie (IUT) en France et une Fachhochschule (FH) en Allemagne. Les institutions sont situées dans la Région Parisienne et dans le Land Hesse. Les entretiens ont eu lieu entre octobre 2004 et mars 2005.

Dans cette communication nous présentons les résultats des entretiens dans une approche compréhensive. Nous prenons comme point de départ la position de M. Weber (1992) développée dans ses « *Essais sur la théorie de la science* ». Cette approche est appliquée en France dans la microsociologie par J-C. Kaufman (1996) : « *La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas des simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus ; elle commence donc par l'intropathie. Le travail sociologique toutefois ne se limite pas à cette phase : il consiste au contraire pour le chercheur à être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies. La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but du sociologue est l'explication compréhensive du social.* »<sup>1</sup> Le but de notre recherche est justement de comprendre cette constellation d'évènements, faits et réactions du social face à une réforme.

Nous proposons de présenter l'impact du processus de Bologne sur les institutions d'enseignement supérieur françaises et allemandes dès les premières réactions jusqu'à la situation de la rentrée 2005-2006. Nous essayons de voir si cette réforme est paradigmatique.

### **Premières réactions**

En France et en Allemagne, cette réforme est ressentie par les acteurs comme imposée par le haut. Ils sont attachés à l'ancien système. Leur première réaction est l'opposition. Ce phénomène peut être expliqué comme une opposition classique au changement, qui se définit par la sociologie de l'action organisée, développée par Crozier et Friedberg (1977).

---

<sup>1</sup> J-C Kaufmann, « *L'entretien compréhensif* », Paris: Nathan Université, 1996, p. 23

Des recherches (Krücken, 2005) ainsi que les résultats de nos entretiens montrent une première réaction d'opposition à cette réforme et tout particulièrement dans les universités. Ce n'est pas le cas des FH allemandes qui en profitent pour consolider leur positions. Après des protestations, grèves des étudiants et enseignants contre le LMD, en France (2004) la réforme est mise en place dans l'ensemble des établissements.

Les pays profitent de cette conjoncture pour appliquer des réformes nécessaires et chaque institution construit son LMD (C. Musselin, 2005). Les institutions et les acteurs s'approprient la réforme en initiant des innovations (nouveaux masters, par exemple).

### **La mise en place du processus de Bologne est fondée sur des stratégies d'isomorphisme.**

Dans la création de l'offre de formations inscrite dans les contrats quadriennaux en France et dans l'offre des universités en Allemagne, il y a la tendance à construire et à adopter des modèles communs. Mais dans cette logique, l'offre de formation se construit aussi sur trois processus d'isomorphisme : des institutions étatiques identifiées par Di Maggio et Powell (1991) : coercitif, mimétique et normatif :

- Coercitif (Etat en France et Lander en Allemagne). L'état français impose par la « force » l'introduction de l'harmonisation des diplômes et des nouveaux cycles en imposant aux institutions de respecter les délais. En Allemagne nous considérons que la politique des Länder est plutôt de persuasion que de force, tout en mettant des limites claires sur le délai d'application des changements, 2010. Il y a des différences d'un Land à l'autre. Pour certains, comme Bade-wurtemberg, cela est une priorité. Pour d'autres, comme Hesse, les universités doivent réaliser graduellement la mise en place de la réforme en commençant par la construction de leur offre de formation en modules et par la réflexion et la mise en place de nouveaux parcours.
- Mimétique. En théorie, les universités de la région parisienne, qui font partie de la dernière vague de contractualisation, ont eu l'avantage de construire leur offre de formation en bénéficiant de l'expérience des autres universités. En se fondant sur le fait qu'il y a eu des expériences qui ont ouvert la voie et des réunions<sup>2</sup> nous pouvons nous attendre à un effet de mimétisme. Les réunions des présidents de CEVU avec la présentation des propositions au sein de leurs établissements aident à adopter la variante la plus adéquate. En Allemagne, l'absence de diplômes équivalents pousse les enseignants de regarder le modèle anglo-saxon. Les offres et la façon dont elles sont présentées : terminologie et langue de cours anglaise, sont à l'image de ce que leurs initiateurs considèrent le modèle le plus pertinent.
- Normatif. Les universités, par les réseaux qu'elles forment avec des pairs ou des groupes transversaux, structurent leur offre de formation en fonction des idées partagées. Malheureusement il n'y a pas d'échanges d'informations entre les pays. Il y a les « experts » théoriciens ou praticiens du LMD qui sont au courant de ce qui se passe ailleurs.

---

<sup>2</sup> Les séminaires organisés par l'AMUE, un exemple.

Il y a aussi l'existence de la logique individuelle de renommée<sup>3</sup>, du prestige scientifique qui fait que chacun essaye de trouver les meilleures stratégies pour rester ou devenir compétitif en profitant de la mise en place de la réforme.

### **Le processus de Bologne a un impact incontestable mais il diffère en fonction du pays et de l'institution.**

Un enseignant-chercheur allemand parle du changement de paradigme, en prenant en compte les modalités de fonctionnement de l'évaluation des étudiants et plus profondément du fonctionnement des institutions allemandes :

*« Et maintenant il y a un changement de paradigme. Avec les modules, chaque module doit être rempli. (...) Tout doit être mis dans des paquets, et ça c'est pour la mentalité allemande, pour ce qu'on a réussi ces dernières années comme réforme, ça c'est comme une gifle au visage »* (vice-président allemand)

Dans les entretiens avec les enseignants-chercheurs français, le terme de paradigme n'apparaît nulle part. On parle des changements, de la nécessité de reformuler l'offre de formation, de se mettre d'accord. Cette réforme n'est pas vue comme un changement de paradigme mais comme un changement parmi d'autres.

*« Une chose est claire, c'est que ça a été pris comme une réforme de plus. Les gens se sont lancés dedans, ils voient ce qu'ils peuvent retirer. »* (experte, enseignante-chercheuse française)

Les résultats de l'enquête montrent que, en France, où il existe des diplômes équivalents, il y a des changements liés à la semestrialisation, à la nécessité de formations conjointes, de regroupement des équipes, etc. En Allemagne, cette réforme touche tout le système. L'absence de diplômes intermédiaires : diplôme final après 4 ou 5 ans suivi d'une éventuelle inscription en thèse (dans les universités traditionnelles) et diplôme après 3 ans ou 3 ans et ½ avec un semestre de pratique professionnelle (dans les FH) montrent des efforts considérables dans la mise en place de la réforme. L'impact du processus de Bologne pourrait conduire à un changement de paradigme.

### **Conclusion**

Le processus de Bologne est une réponse au phénomène de mondialisation qui touche aussi l'enseignement supérieur. Pour que les institutions d'enseignement supérieur européennes restent compétitives et évitent l'isolationnisme, elles sont amenées à se réformer. L'union fait le pouvoir ! Un système unitaire européen, comparable au niveau mondial avec d'autres systèmes peut attirer des étudiants, en particulier d'Asie.

Ce qui peut poser des problèmes n'est pas forcément la nécessité d'harmoniser les systèmes européens, ce que les enseignants-chercheurs comprennent et approuvent à 80%,

---

<sup>3</sup> Ce que nous appelons garder le « prestige scientifique » est la volonté d'un directeur ou d'une directrice de DESS ou DEA (et de son équipe) de maintenir son offre de formation lors du basculement vers le Master. Le désir de ne changer que sur la forme et pas sur le fond et de ne pas perdre son pouvoir, qui est le prestige de sa fonction, au sein de la communauté scientifique peut créer de fortes résistances.

mais la façon dont cela est imposé par les gouvernements. Le fait qu'on impose une réforme que « personne » n'a demandé sans savoir quel effets elle produira? Actuellement il est impossible d'analyser l'impact de cette réforme. Peut-être faudrait-il attendre 2010 ? Peut-être plus...

Les objectifs seront-ils atteints, dans quelle mesure et de quelle façon ? Il y aurait-il des différences entre les pays et de quels types ? Toutes ces questions restent ouvertes.

### BIBLIOGRAPHIE :

CROZIER, M., FRIEDBERG, E., *L'acteur et le système*, Paris : Ed. du Seuil, 1977

EURYDICE, Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe-2003/2004. Évolutions nationales dans le cadre du processus de Bologne. Décembre 2003  
[http://www.eurydice.org/Doc\\_intermediaires/analysis/fr/focus\\_frameset\\_Fr.html](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/fr/focus_frameset_Fr.html)

GONZALES, J., WAGENAAR, R., dirs. *Tuning Educational Structures in Europe 2001-2002*.

KAUFMANN, J-C, *L'entretien compréhensif*, Paris: Nathan Université, 1996

KLEMPERER, A., WENDE (van der), M., WITTE, J., *The Introduction of Bachelor and Master Programmes in German Higher Education*, Netherlands: CHEPS, 2002

KRÜCKEN, Hochschulen im Wettbewerb - eine organisationstheoretische Perspektive, in: Wolfgang Böttcher / Ewald Terhardt (Hrsg.), *Organisationstheorie in pädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004: 286-301.

MUSSELIN, C., Is the Bologna Process a move towards a European Higher Education Area? *The Third Conference on Knowledge and Politics at the University of Bergen, May 18-20<sup>th</sup>, 2005*

POWELL, W.W., DI MAGGIO, P.J., (éds), *The New Institutionalism in Organisational Analysis*, Chicago: The University of Chicago Press., 1991

SERBANESCU-LESTRADE, K., Staff reactions at the Bologna process. Four cases studies. *Second International Euredocs Conference "Transformations of higher education and research policies, systems and institutions in European countries."* Rokkan Center, Bergen, May 19<sup>th</sup> to May 21<sup>st</sup>

WEBER, M., *Essais sur la théorie de la science*, Paris : Presses Pocket, 1992