
La mise en œuvre du processus de Bologne en France et en Allemagne. (représentations des acteurs)

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Karin Serbanescu-Lestrade*

**CREF*

*Université Paris X-Nanterre
2000 avenue de la République
F-92001 NANTERRE CEDEX
kaserban@u-paris10.fr*

RÉSUMÉ. Cet article aborde la question de la mise en œuvre, dans les institutions d'enseignement supérieur, du processus de Bologne en France et en Allemagne. La thèse défendue consiste à dire que les acteurs interviewés (vice-présidents, directeurs d'UFR, décans) s'inscrivent dans la logique du processus d'isomorphisme : coercitif, mimétique et normatif. Pour argumenter cette thèse nous insérons notre enquête dans la problématique plus globale de la réforme, par la création de l'offre de formations dans l'enseignement supérieur. Elle porte sur quatre institutions.

MOTS-CLÉS : Processus de Bologne, réforme, France, Allemagne

Introduction

Le 19 juin 1999, 29¹ pays de l'Espace Européen signent la Déclaration de Bologne, en s'engageant à harmoniser leurs cursus de formation et à adopter un système de diplômes commun. L'objectif est de construire un espace européen de l'enseignement supérieur à l'horizon 2010.

Sur le terrain, au nom du processus de Bologne, des réformes nationales sont mises en œuvre. Chaque pays, dont la France et l'Allemagne, les décline de sa façon, en fonction de ses impératifs et ses projets. S. Mignot-Gérard et C. Musselin (2005) appellent ce phénomène : *A chacun son LMD!*

Cette contribution est fondée sur une approche micro-sociale (Dejeux, 2004). Elle présente un des champs de recherche de notre thèse : les représentations des acteurs de la mise en œuvre de la réforme dans leur institution. Nous nous fondons sur un double cadre théorique: « la sociologie de l'action organisée », développé par M. Crozier et E. Friedberg (1977) et « l'isomorphisme institutionnel »², introduit par les sociologues P. Di Maggio et W. Powell (1983 et 1999). Notre problématique est la suivante : la mise en œuvre d'une réforme est un événement perturbateur pour les acteurs. Elle les déstabilise dans leur routine et leur organisation institutionnelle. De ce fait, les acteurs vont adopter des stratégies de résistance et d'isomorphisme.

Dans cette communication, nous présentons une analyse qualitative des résultats obtenus par notre recherche documentaire ainsi que par l'analyse des 28 entretiens semi-directifs. Ils ont été 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 entretiens ont eu lieu entre octobre 2004 et mars 2005.

Nous avons identifié plusieurs points communs retrouvés aussi bien dans les documents que dans les entretiens et que nous présentons ci-dessous.

Dans la création de l'offre de formations en France et en Allemagne il y a la tendance à construire et à adopter des modèles communs. Mais dans cette logique,

¹ Les 29 pays signataires sont l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, la République tchèque, le Danemark, l'Estonie, la Finlande, la France, l'Allemagne, la Grèce, l'Hongrie, l'Islande, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, les Pays-Bas, la Norvège, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, la République slovaque, la Slovénie, l'Espagne, la Suède, la Suisse et le Royaume-Uni.

² Di Maggio et Powell (1999) appliquent à la sociologie l'isomorphisme qui traditionnellement est une notion mathématique. Un isomorphisme est une relation entre deux objets qui démontre leurs similitudes. Par exemple, en théorie des groupes, il permet de déduire plusieurs propriétés d'un groupe à partir d'un autre.

l'offre de formation se construit aussi sur les trois processus d'isomorphisme des institutions étatiques³ :

1. Le processus coercitif

Le fait que cette réforme a été imposée sans aucune demande de la part des acteurs de l'enseignement supérieur intrigue toutes les personnes interviewées, en France comme en Allemagne. Elles expriment leur nette opposition à cette réforme, au moins dans un premier temps : « *En tout cas nous n'avons pas eu le choix. Cela a été imposé par le haut* » (directeur d'UFR français).

En Allemagne, les représentations des acteurs sur ces points sont similaires. « *Nous n'avons rien demandé. La réforme n'a pas été faite à notre demande.* » (décan allemand).

En France, la réforme est ressentie comme une fatalité : « *ça nous tombe sur la tête* », « *il faut faire avec* », « *il n'a pas de choix* », « *c'est une réforme comme toutes les autres* ». Les personnes que nous avons interviewés remarquent une certaine pression : « *c'est à la va vite* », « *il faut faire rapidement* ». L'enquête du « Comité de suivi de la Licence » (22/06/2005) montre que les enseignants déplorent la précipitation avec laquelle la réforme a été mise en œuvre. Dans cette enquête, les commentaires libres sur la mise en place du LMD dans l'université d'appartenance varient entre les plaintes liées au calendrier, aux moyens et la conscience d'un processus en cours. Quelques exemples :

- « *le fait de basculer en 2003 après le contrat fait prendre conscience de la précipitation et de la nécessité de retravailler de nombreux points. Les craintes émises au départ par les enseignants et les étudiants se sont estompées* »;
- « *Le LMD, s'est bien passé, malgré un surcroît de travail* »
- « *Points positifs: baisse des défaillances, amélioration du taux de réussite, meilleur dialogue enseignant/étudiants.* »⁴

A notre avis, cette réaction, de réticence dans un premier temps, est compréhensible. Les acteurs ont besoin de temps pour comprendre et adopter quelque réforme que ce soit. C'est une étape d'un long et laborieux processus. Les témoignages de notre enquête sont similaires : « *Quand on se met dans le bain, il faut faire et on essaie d'ignorer les craintes que on a pu avoir* » (directeur d'UFR français).

³ Maroy, C. (2002) Article Introductif à la Journée d'étude : *Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation*, Louvain, 24 et 25 janvier 2002.

⁴ Comité de suivi de la licence(2005), *Enquête*, p. 9

Une des personnes interviewées s'interroge sur les conséquences de cette réforme : « *Les universités sont conservatrices. Quelle serait la contribution de cette nouvelle réforme au système ? C'est une nouvelle réforme, venue par le haut, comme tant d'autres* » (directeur français).

En Allemagne, les personnes interviewées déplorent aussi la façon dont cette réforme a été imposée : « *Dans notre université et dans toutes les disciplines en Allemagne, le basculement en Bachelor (Licence) et Master a été imposé de l'extérieur par décision politique* » (décan allemand).

En France, un Rapport de l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche (2005)⁵ montre des progrès réels dans la mise œuvre de cette réforme malgré des dysfonctionnements liés à la « formation » au processus de Bologne des responsables pédagogiques et au coûts engendrés. Une recherche qualitative menée par S. Mignot-Gérard et C. Musselin (2005) montre que les universitaires se sont appropriés cette réforme en innovant.

En Allemagne, une grande recherche coordonnée par G. Krücken⁶ (2003-2005) auprès des recteurs, des agences d'accréditation, des ministères, des universités montrent une meilleure acceptation de l'introduction de cette réforme dans tous les domaines : économie, sciences sociales, ingénierie, sciences naturelles et humanités. Ces informations confortent les résultats de nos propres données issus de l'enquête de terrain.

Les personnels dirigeants des universités que nous avons interviewés ont le sentiment qu'après une période de résistance aux changements suit une meilleure acceptation de la réforme, ce qui corrobore avec les autres données. Cinq de nos interviewés nous font part de ces constats. Nous reprenons un exemple : « *Si on analyse la situation en Allemagne ces dernières années, on remarque que au début il y avait un fort courant d'opposition dans toutes les universités allemandes contre le diplôme intermédiaire (Vordiplom), contre le Bachelor (Licence) et contre le Master. Il y a eu des changements ces dernières années, certes sous la pression, mais en partie aussi par une prise de conscience que cela pourrait avoir aussi de bons côtés* » (décan Allemand).

Dans les deux pays la réforme est mise en place et les acteurs sont en train de changer d'attitude. « *Au début, il y a 2-3 ans, nous étions fermement opposés au processus de Bologne. Mais, pas à pas, en discutant avec des juristes, entre nous, les propos ont commencé à devenir moins fermes, moins virulents. C'est probablement une question de temps* » (décan Allemand).

⁵ Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche, (2005) *Rapport sur La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)* N° 2005-031 Juin 2005

⁶ Krücken, G. (2005) *Hochschulen im Wettbewerb – „Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten“*, Bielefeld, <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Einleitung.pdf> (2006)

Peut-être une prise de conscience a eu lieu, comme dans la réflexion de M. Crozier et E. Friedberg « *on ne contient pas le pouvoir en essayant de le supprimer, en refusant de le reconnaître ou simplement en le rejetant, mais au contraire en acceptant l'existence du phénomène et en permettant à un nombre de plus en plus grand de personnes d'entrer dans le jeu de relations de pouvoir avec plus d'autonomie, de liberté et de choix possibles. C'est le pouvoir qui seul peut combattre le pouvoir. La menace profonde d'abus ne vient pas de l'expression de l'initiative d'un acteur, mais de sa suppression, du fait de l'accaparement par certains acteurs ou par des autorités supérieures du monopole de l'initiative* »⁷

L'état français stimule 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 avec la construction de leur offre de formation en modules et par la réflexion et la mise en place de nouveaux parcours.

2. Le processus mimétique

Les enjeux du niveau national/régional sont grands pour nos interviewés. Au niveau des institutions, chacun travaille pour l'aboutissement de cette réforme en utilisant des stratégies de mimétisme (Di Maggio, Powel, 1991). Chacun s'oriente en fonction du modèle national, en imitant les institutions plus avancées dans la mise en place de la réforme. Il n'y a pas de réseaux européens dans les 4 cas analysés.

Le discours est le même en France comme en Allemagne. « *Nous regardons ce que les autres universités font et nous tirons bénéfice de leur expérience. Etre dans la dernière vague de contractualisation, ça aide* » (directeur d'UFR, français). « *Nous travaillons avec l'équipe de juristes qui nous informent et nous conseillent. Ils sont bien informés de ce qu'il faut faire et de ce que les autres universités en font* » (décan allemand).

En France, 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 France il y a eu une présentation des différents projets, voire des pratiques d'établissements lors des réunions (les réunions des présidents de CEVU, les séminaires organisées par AMUE).

En Allemagne, l'absence de diplômes équivalents pousse les enseignants à 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

⁷ Crozier, M. Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris: éd du Seuil, p. 434

considèrent comme le modèle le plus pertinent. Les stratégies de mimétisme que nous avons identifiées en Allemagne sont confortées par les conclusions de la recherche sur la mise en place de la Licence et du Master en Allemagne coordonnée par G. Krücken (2005). Cet auteur observe des phénomènes de mimétisme et d'isomorphisme. Pour lui les stratégies des acteurs vont plus loin, comme dans la théorie de l'économie du marché développée par H. C. White⁸, par l'adoption de la stratégie utilisée dans les échanges économiques: de « s'entre-observer » (« observing one another »).

3. Le processus normatif.

L'isomorphisme normatif s'explique par ce que Di Maggio et Powell nomment la professionnalisation des organisations. Les universités, par les réseaux qu'elles forment avec des pairs ou des groupes transversaux, structurent leur offre de formation en fonction des références, cadres théoriques, idées partagées. Les membres du staff ont fréquenté les mêmes institutions et sont empreints des mêmes logiques. Dans les discours des personnes interviewées, nous avons pu identifier deux types de logiques : une logique institutionnelle et une logique disciplinaire. De plus, il y a une troisième logique plus sensible, plus cachée : la logique individuelle de renommée, 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. 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. Cette logique apparaît dans les discours des acteurs en général après la fin de l'entretien enregistré. En général elle est appuyée par : « *ça c'est pour vous* », « *c'est entre nous* ». Par respect pour les personnes interviewées ces déclarations n'ont pas été enregistrées mais notées à la fin des entretiens.

Conclusion

Notre recherche prouve que dans les quatre institutions d'enseignement supérieur, les acteurs se sont appropriés cette réforme malgré des oppositions.

Les résultats de notre enquête, comme ceux des autres recherches présentées plus haut, montrent que des acteurs divers, qui habituellement ne travaillent pas ensemble et ne se connaissent que guère, arrivent à se connaître et à réfléchir ensemble. La mise en œuvre du processus de Bologne a obligé les acteurs à dépasser leurs logiques individuelles, au profit des logiques institutionnelles.

En France il y a une conversion de l'ancien système en schéma LMD (fait dénoncé par la Cour des comptes en 2006) et un allongement de la durée des études avec le passage au Master. En Allemagne, il y a eu une création de formations

⁸ White, H. C. (2004) *Markets from Networks: Socio-economic Models of Production*, Princeton University Press.

nouvelles. L'ancien et le nouveau système fonctionnent en parallèle. Nous constatons un allongement des études : les anciens Diplôme se transforment en Master.

En effet, à l'entrée universitaire 2005-2006, le processus de Bologne a été mis en œuvre au niveau administratif en France, de même en Allemagne, pays qui a comblé son retard.

Bibliographie*

- Collectif (2005) *Enquête sur la mise en œuvre du LMD de 2002 à 2004*, Comité de suivi de la Licence, Paris, 22 juin 2005
- Cour des comptes (2006) *La carte universitaire d'Ile-de-France: une recomposition nécessaire*, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000904/0000.pdf> (2007)
- Crozier, M. Friedberg, E. (1977) *L'acteur et le système*, Paris: éd du Seuil
- Di Maggio, P.J. Powell, W. W. (1983), The iron cage revisited: institutional isomorphism and rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, vol.48, n°2, pp.147-160
- Di Maggio, P.J. Powell, W. W. (1999) *The New Institutionalism in Organisational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Fave-Bonnet, M-F.,(2006) Les enjeux du processus de Bologne, *Les Cahiers de l'École. Numéro Thématique : l'Europe enseignante et étudiante*, École doctorale "Connaissance, langage, modélisation", n°4, janvier, Université Nanterre Paris-X, pp. 5-13
- Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche, (2005) *Rapport sur la mise en place du LMD (licence-master-doctorat) N° 2005-031 Juin 2005*
- Klemperer, A. Wende (van der), M. Witte, J. (2002) *The Introduction of Bachelor and Master Programmes in German Higher Education*, Nederland, CHEPS
- Krücken, G. (2005) Hochschulen im Wettbewerb - *Eine Untersuchung am Beispiel der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Universitäten*°, Bielefeld, <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/kruecken/pdf/Einleitung.pdf> (2006)
- Krücken, G. Kloke, K. (2006) The Bachelor/Master introduction in Germany: Towards a New Mode of Regulation, Journée d'études : *Les politiques d'enseignement supérieur en question : une analyse du process, décembre 2006, dius de Bologne* Paris, CSO, 22 mai 2006
- Maroy, C. (2002) Article Introductif à la Journée d'étude: *Changements organisationnels et changements des professions : les établissements scolaires en transformation*, Louvain, 24 et 25 janvier 2002.
- Mignot-Gérard, S. Musselin, C. (2005) *Synthèse du rapport CEO ESEN* Chacun cherche son LMD. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles. CSO, Sc. Po CNRS, 31 p.

8 Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg 2007

Schwarz-Hann, S. M. (2003) *Bachelor und Master in Deutschland, Empirische Befunde zum Studienstrukturreform*, Wissenschaftlichen Zentrum für Beruf und Hochschulforschung, Uni. Kassel, September 2003 (2005)

Séminaire AMUE (2005) *Construire l'espace européen de l'enseignement supérieur: dispositifs et pratiques d'un pays à l'autre*, Paris, 2 juin 2005

Serbanescu-Lestrade. K (2006) La mise en place du processus de Bologne en France et en Allemagne : la perspective des acteurs des institutions. *Les Cahiers de l'École. Numéro Thématique : l'Europe enseignante et étudiante*, École doctorale "Connaissance, langage, modélisation", n°4, janvier, Université Nanterre Paris-X, pp. 14-21

White, H. C. (2004) *Markets from Networks: Socio-economic Models of Production*, Princeton University Press.