

de fonctionnement). Autre problème: la faiblesse de certains partenariats avec le monde professionnel induit des doutes quant à la possibilité d'une réelle insertion professionnelle valorisante une fois le diplôme obtenu.

Les problèmes liés à l'intégration de la licence professionnelle dans le système LMD sont à l'étude. Les questions sont communes à plusieurs ministères: éducation nationale et enseignement supérieur bien sûr, mais aussi ministère de l'agriculture, ministère des affaires sociales, ministère de la santé. Pour le ministère des affaires sociales par exemple, il y a parallèlement réflexion sur les formations en 3 ans (assistant social, éducateur spécialisé...) qui sont validées à un niveau Bac +2 seulement, c'est-à-dire moins que la licence professionnelle alors que le concours d'entrée est souvent très sélectif. Réciproquement, un problème se pose pour les responsables de licences professionnelles dans le champ des affaires sociales: celui des conventions collectives qui ne permettent pas l'embauche des titulaires de la licence professionnelle.

En 2004-2005, le comité va continuer à se pencher sur les mêmes questions, en s'intéressant plus spécifiquement à l'insertion professionnelle et au devenir des diplômés 2003 de la licence professionnelle grâce à la diffusion d'un questionnaire très précis.

2004	2004 EN %	TOTAL 5 ANS	TOTAL EN %
8	3%	34	3%
8	3%	39	4%
18	7%	68	7%
49	19%	251	25%
42	16%	155	15%
78	30%	283	28%
27	11%	103	10%
26	10%	81	8%
256	100%	1014	100%

Enseignement supérieur, LMD, Europe: des principes ... à l'application

Donatelle POINTEREAU
Jean Claude LAFAY

D'ABORD, QUEL EST L'ENJEU ?

La mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur (le « processus de Bologne ») s'inscrit dans le cadre plus large des objectifs de Lisbonne, pour faire de l'UE la zone où la civilisation de la connaissance serait la plus attractive et la plus productive dans le monde.

Aujourd'hui en effet, il n'y a pas assez de diplômés de l'enseignement supérieur en Europe, par rapport aux États-Unis et au Japon, et pour un nombre égal d'universités, l'attractivité de l'enseignement aux USA est plus grande.

Il est vrai que l'Union européenne dépense deux fois moins par étudiant que les États-Unis (même si les dépenses publiques sont les mêmes des deux côtés de l'Atlantique: la différence vient du secteur privé: 0,2 % du PIB seulement en Europe contre 1,2 % du PIB aux États-Unis).

Or, au cours des cinq dernières années, 60 % des nouveaux emplois ont été créés dans les secteurs à haut niveau de qualification. De plus, au cours des cinq dernières années, la progression de l'emploi dans les secteurs dits à haute densité de connaissances (secteur employant plus de 40 % de diplômés de l'enseignement supérieur) a été trois fois supérieure à la croissance moyenne de l'emploi tous secteurs confondus.

L'enjeu est donc économique autant que social, et concerne les systèmes d'éducation.

ON PEUT APPRÉCIER, DANS LA CONSTRUCTION EN COURS DE « L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR », DIVERS ÉLÉMENTS IMPORTANTS :

• Globalement, il concourt à la construction européenne et doit protéger les systèmes éducatifs des dérives commer-

ciales. Sur ce plan, la vigilance s'impose car la pression des États-Unis est grande pour faire libéraliser le secteur éducatif (c'est pourquoi il est important que la culture, l'éducation, la santé soient retirées des offres dans l'AGCS – Accord général sur la culture et les services).

- Il doit permettre à des étudiants européens de construire leur cursus de formation non plus dans le seul cadre national, mais dans le cadre européen, en fréquentant des établissements d'enseignement de plusieurs pays.

- Il donne aux citoyens comme aux décideurs politiques un langage commun en matière de connaissance et d'utilisation des systèmes nationaux.

- Il encourage la démocratisation dans l'accès aux diverses filières en facilitant l'accès à l'information et en rendant plus transparents les différents parcours. Par ailleurs, la construction modulaire qui permet passerelles et reconversions, ainsi que l'intégration de la VAE, est plus favorable à l'acquisition de qualifications que des parcours fermés qui se limitent à l'éducation formelle et devrait favoriser la réussite des étudiants.

- Il oblige l'ensemble des systèmes de formation à préciser et faire évoluer leurs objectifs, leurs méthodes, leurs moyens et leur évaluation.

LES MOYENS MIS EN ŒUVRE

La construction du système fait appel à 3 éléments qu'il faut considérer comme totalement indissociables, ce qui n'est pas encore le cas en France comme à l'étranger:

- l'architecture commune des diplômes à bac +3, +5, +8 (désormais Licence/Master/Doctorat), ce qui n'exclut pas le maintien local de diplômes intermédiaires, mais leur donne une visibilité générale inférieure;
- le descriptif des contenus de formation, qui permet la rédaction des « compléments au diplôme » et qui autorise véritablement une reconnaissance internationale;

- les ECTS qui permettent de construire des parcours de formation modulaires en relation avec les contenus décrits.

Tout cela suppose l'adhésion des acteurs et des gouvernements, sinon le dispositif grince et personne ne reconnaît personne.

D'ici avril 2005, les États devront avoir mis en place des systèmes d'assurance qualité et d'accréditation. Un réseau européen s'organise.

Nous soutenons les principes et les objectifs du processus. Soutenir ne veut pas dire tout approuver, cela veut dire être exigeant tout en partageant l'objectif.

Nous pensons en effet qu'il est incontournable, mais amendable, intéressant pour les étudiants, mais handicapé dans sa réalisation par des conditions politiques qui font courir le risque de ne pas le voir atteindre ses objectifs.

De nombreux aspects mériteraient d'être éclaircis, et pas seulement la question de l'accréditation et du contrôle de la qualité.

Les systèmes éducatifs doivent avoir réalisé le processus en 2010 et une réunion d'étape est prévue à Bergen en mai 2005. Or, la construction du processus au niveau intergouvernemental depuis 1998, (cf. « *Direction* » n° 115, article de J.-C. Lafay sur « le LMD mode d'emploi »), en l'absence de concertation avec les partenaires sociaux concernés, n'est pas admissible du point de vue de la démocratie.

De fait, la philosophie éducative qui sous-tend aujourd'hui cet objectif est réduite par rapport à la nôtre: du point de vue de l'Union européenne, le processus de Bologne s'inscrit dans le cadre plus large des objectifs de Lisbonne, celui de la compétitivité économique.

Mais il serait dangereux de raisonner dans cette seule perspective: même s'il ne forme pas des purs esprits et que l'insertion professionnelle est l'un de ses objectifs, le système éducatif ne saurait se donner pour seul objectif de répondre aux besoins économiques.

Nous affirmons pour notre part une philosophie éducative fondée sur l'humanisme, la solidarité, l'universalisme, l'émancipation par le savoir, plutôt que sur la compétitivité économique de blocs.

APPRÉCIATION SUR L'ÉTAT DES LIEUX EN FRANCE

1. On souligne habituellement que la dépense par étudiant est plutôt faible en comparaison avec les autres pays développés, que nous avons un déficit de diplômés dans la santé, l'éducation, l'ingénierie, l'encadrement, l'éducation.

Les perspectives macroéconomiques avec différents taux de croissance montrent également que la situation des moins diplômés sera difficile sur le marché de l'emploi, et que les sorties à bac + 2 seront légèrement inférieures à la demande.

2. C'est une chance pour nous et nos étudiants de clarifier et d'améliorer une offre éclatée.

L'architecture de l'enseignement supérieur français est en effet extrêmement complexe: l'université ne regroupe guère que la moitié des étudiants, les grandes écoles ont une place importante, des structures très variées et différentes selon les formations coexistent, et la complémentarité entre toutes ces formations reste incertaine (par exemple, le recrutement des ingénieurs se fait pour moitié par la filière CPGE - grandes écoles, pour moitié en dehors en particulier par l'université; des grandes écoles se diversifient dans la recherche et multiplient leurs sources de recrutement en complément des classes préparatoires; certaines universités créent en leur sein des écoles d'ingénieurs et de management, ou, comme Dauphine, changent de statut pour justifier la sélection à l'entrée...).

L'orientation dans les études supérieures demeure ainsi problématique et peu lisible pour les nouveaux bacheliers.

Le contexte de financement public est plutôt défavorable, comme partout.

Or, on ne peut bâtir une cohérence européenne sans cohérence nationale.

3. Le gouvernement a bien mis en place l'essentiel du cadre législatif et réglementaire (dès 2002), des commissions de suivi (Licence, Master, Licences professionnelles), habilité (ou non) les formations présentées par les Universités ou les Écoles à délivrer diplômes et grades. Mais l'État peut et doit encore jouer davantage son rôle de pilote, prescripteur et régulateur.

Les universités aujourd'hui sont prêtes pour les ¾, la totalité devrait avoir « basculé dans le LMD » très rapidement; d'autres cursus (grandes écoles, IUT, IUP) s'y rattachent plus ou moins habilement: seules en fait les universités peuvent correspondre actuellement au projet européen, mais cela ne représente guère en France que 64,5 % des étudiants, et encore en comptant les IUT.

La plupart des partisans les plus ardents de l'espace européen se sont investis pour l'instant, université par université, dans la seule réorganisation des parcours internes donc universitaires, et se sont polarisés sur le seul cadrage LMD qui n'est qu'un élément plus ou moins global (ECTS, supplément au diplôme, validation) même si l'ensemble doit permettre d'afficher ce cadrage en fin de compte.

Les autres formations constituent encore un ensemble opaque du point de vue de la reconnaissance commune, par exemple les CPGE (3 % des étudiants) et les STS (11 %), qui pèsent plus en réalité (pas loin de 30 % à elles deux sur les 2 premières années de l'enseignement supérieur - celles qui se présentent d'abord au choix des bacheliers).

La nouvelle architecture LMD rend caduque la référence au DEUG, les ECTS

rendent caduques les équivalences ou dispenses d'examen. Enfin, le complément au diplôme rend nécessaire de déterminer le nombre, la nature et les conditions d'attribution des ECTS correspondant aux enseignements des CPGE et des STS.

Les universités ne peuvent reconnaître les ETCS (autres que les leurs) que de manière externe (c'est d'ailleurs tout le fondement du système). Le ministère, pour des formations qu'il maîtrise entièrement (horaires, programmes, nomination et évaluation des enseignants), devrait donc effectuer le travail que font les CEVU dans les universités: déterminer le nombre, la nature et les conditions d'attribution des ECTS correspondant aux enseignements de CPGE et BTS.

Après un temps d'observation où le ministère a laissé l'initiative au terrain, ce qui a laissé percevoir le morcellement des réponses individuelles et la non équité du cadre de traitement, il faut donner une réponse institutionnelle aux problèmes posés et non une collection de réponses individuelles qui risquent d'aller pour le post-bac à l'encontre des objectifs affichés.

Une réponse institutionnelle est donc en train de se construire.

Le SNPDEN, l'UNSA-Éducation, le SNES, les associations de spécialistes demandent en gros depuis un moment la même chose: il faut garantir à ces classes une place vraiment définie et des parcours d'études très lisibles dans le nouvel espace européen de l'enseignement supérieur en cours de construction.

Au moment où se pose mondialement la question du renouvellement des élites dans des conditions plus démocratiques et où chaque pays avec son histoire et ses structures cherche des solutions, l'outil que représentent ces classes ne doit pas perdre de sa lisibilité et de son accessibilité et au contraire voir ses missions précisées dans le cadre de l'espace européen.

Ceux qui s'arrêteront en chemin, ceux qui partiront à l'étranger, ceux qui changeront de voie, devront comme tous les autres étudiants bénéficier de l'enseignement modulaire avec ECTS et être en possession d'un complément au diplôme détaillé depuis L1.

Les modalités sont à débattre...

Pour les CPGE, l'idée en cours d'attribution des crédits dans un cadre national sur proposition de jurys locaux mixtes: professeurs de CPGE, professeurs d'université sur le modèle des jurys de bac, présidés par un universitaire avec un vice-président proviseur de lycée à classes préparatoires, semble la plus fonctionnelle.

Il faut concevoir la même chose pour les STS.

Nous demandons par ailleurs la création d'un groupe de travail post-bac associé au CNESER.

QUE SE PASSE-T-IL À L'ÉTRANGER ?

Les problèmes à résoudre se ressemblent : déficit de diplômés, augmentation du nombre d'étudiants, abandons et échec dans les premières années de l'université... et problèmes de financement.

La mise en place du processus de Bologne intéresse les États mais prend du retard dans les universités, et le processus est appliqué avec un enthousiasme et une rigueur très différente en fonction des pays.

Si l'Allemagne s'affaire à rattraper un retard dû à l'incompatibilité du nouveau système avec son propre système, la Grande-Bretagne lance des diplômes de type DUT, peut-être incompatibles avec le LMD, et rechigne à reconnaître les autres formations européennes.

Les plus volontaristes dans la réforme se trouvent essentiellement en Europe de l'Est, pays désormais habitués à se conformer aux critères européens à marche forcée. Et aussi, paradoxalement, dans les pays extra-européens fortement liés à notre continent et qui ne veulent pas être laissés de côté. Même l'Australie n'est pas indifférente, inquiète des répercussions que cela pourrait avoir sur le marché mondial des études supérieures où elle joue un rôle de premier plan.

Surtout, le passage au LMD est l'occasion et un prétexte pour la plupart des pays pour procéder à des réformes longtemps différées de système d'enseignement supérieur. Mieux : le Luxembourg en profite pour créer une université complète alors qu'il n'avait jusqu'à présent que des premiers cycles.

Pour y parvenir les changements à réaliser sont spécifiques à chaque système : refonte de l'architecture (Italie), adaptation d'un système de crédits à un autre et modification des obligations et des méthodes des enseignants (Espagne), intégration des grandes écoles et des classes post-bac (France)... et ont des conséquences qui modifient les systèmes (regroupement d'universités en Belgique). L'Allemagne, enfin, a commencé tard à se préoccuper du LMD : pas tellement par rapport à ses voisins mais surtout parce que son système est sans doute le plus difficilement compatible avec la stratification des diplômes et que les universités sont très autonomes. Enfin, les nouveaux diplômes sont loin de faire l'unanimité auprès des « clients » potentiels, à commencer par les entreprises. Quoiqu'il en soit, une chose est certaine : le niveau bachelor est le grand sacrifié du futur système. Toujours à cause de la tradition des longues études, il est perçu comme un « diplôme d'échec » récompensant ceux qui n'ont pas les moyens d'aller plus loin. Même si le gouvernement estime que la mise en place du LMD permettra de lutter contre l'abandon des études, l'une des

plaies du système actuel, il est loin d'être certain que finir avec un BA ne sera pas considéré comme une forme d'abandon, craint le syndicat enseignant GEW.

Quelle est la position des États-Unis ? Interrogées en octobre 2004, 68 % des facultés américaines de troisième cycle refusent de reconnaître le bachelor comme suffisant pour accéder à un niveau qui demande quatre ans d'études aux États-Unis américains. Les responsables européens mettent l'accent sur le fait que la dernière année de lycée européen est souvent l'équivalent de la première année d'université américaine et que les étudiants en font autant en trois ans que les Américains en quatre. Les responsables américains des admissions estiment que c'est une question d'équité car peu d'universités acceptent des étudiants en trois ans d'autres pays : les Indiens qui ont également des études en trois ans sont refusés s'ils n'ajoutent pas une préparation adéquate. La seule exception est la Grande-Bretagne dont les diplômés de bachelor sont acceptés en « 3^e cycle », mais parce que les responsables américains des admissions estiment que le système britannique est de grande qualité et comparable au leur. Il n'en reste pas moins que le LMD facilitera la tâche des responsables universitaires américains en leur proposant un standard unique alors qu'ils ont actuellement beaucoup de mal, mis à part avec les Anglais, à déterminer des équivalences avec tous les systèmes européens.

Les Américains craignent la concurrence dans un marché universitaire plus concurrentiel et sur lequel ils perdent du terrain.

CONCLUSION

Le dispositif ne vaut réellement que s'il joue dans le sens de la convergence et non dans la divergence.

S'il n'y a pas reconnaissance, au mieux rien ne change, au pire on rigidifie le système au lieu de l'assouplir, au risque de diplômes de valeur inégale sur le modèle anglo-saxon en contradiction directe avec les objectifs affichés.

Cela en Europe, certes, mais aussi sur chaque territoire.

En effet, les diplômes européens ne seront pas acceptés dans le monde, s'ils ne sont pas acceptés en Europe, donc si les États ne jouent pas le jeu à l'interne y compris sur la question du maillage de leur territoire.

Les idées qui circulent sur la création de sites, de pôles doivent jouer dans le sens de l'intérêt général, en sachant que la proximité est aussi un atout de la démocratisation.

Sur ces points, l'ensemble des partenaires sociaux du supérieur (enseignants, ingénieurs et techniciens, étudiants...) ont à être davantage entendus dans les États nationaux et sur le plan européen, ce qui n'a pas été le cas dans la préparation du processus.

Le processus de Bologne ne souffre pas pour nous d'un excès d'utopie mais court le risque d'un défaut d'application.

Il faut déterminer syndicalement les moyens d'améliorer sa mise en œuvre. C'est le but que poursuit l'Internationale de l'Éducation en Europe grâce aux travaux conduits dans le cadre du Comité Permanent sur l'enseignement supérieur et la recherche (pour la France UNSA-Éducation, SNES, SGEN, FO). En dépit de notre insistance auprès des ministres, notre comité n'a toujours pas l'assurance d'être invité à la réunion de bilan d'étape à Bergen en mai 2005...

En 2005 : L et M. doivent être appliqués chez les 4 pays signataires

Bachelor/Master déjà en Autriche, Pays-Bas, 2 communautés belges.

En voie d'adoption dans les pays nordiques

Italie : à sa façon

Espagne : master encore à l'étude

Supplément au diplôme :

Danemark, Italie, Suède, Norvège, Estonie le donnent systématiquement, 13 pays le recommandent

Doctorat :

A l'étude partout.

Les établissements d'enseignement supérieur peuvent désormais avoir recours aux conseils des quinze « promoteurs français du processus de Bologne », indique à l'AEF l'Agence nationale Socrates Leonardo.

Ces « promoteurs » sont des professeurs d'universités, directeurs de grandes écoles ou encore responsables des relations internationales. Dans le cadre d'un appel d'offres restreint de la Commission européenne, ils ont été choisis par l'Agence nationale pour leur expertise dans trois domaines prioritaires du processus de Bologne : la réorganisation des cursus autour des trois cycles du LMD (licence, master, doctorat), les systèmes de reconnaissance académique (ECTS et supplément au diplôme) et l'assurance qualité.

Ces consultants dont la coordinatrice nationale est Patricia Pol, vice-présidente chargée des relations internationales de l'Université Paris XII - Val de Marne, sont à la disposition de tous les établissements d'enseignement supérieur : ils peuvent répondre à leurs questions par mail et par téléphone, consacrer une journée à des visites sur place, participer à l'animation de réunions. Leurs prestations sont gratuites, les promoteurs étant rémunérés par la Commission européenne.

Des équipes de promoteurs ont été mises en place sur tout le territoire de l'Union européenne, en accord avec les ministères chargés de l'enseignement supérieur de chacun des États. L'Agence Socrates-Leonardo da Vinci est chargée de l'animation et de la gestion de l'équipe française.