



Le pari du processus de Bologne : la garantie de diplômés aptes à l'emploi

par Jean-Luc Lamboley

Pour beaucoup, le processus de Bologne se limiterait aux L, M, D (Licence, Master, Doctorat) alors qu'il correspond à une vraie démarche de projet et de qualité. Jean-Luc Lamboley qui coordonne le groupe d'experts de Bologne, nous situe les concepts essentiels qui garantissent les compétences des diplômés.

Pour commencer, un peu d'histoire, car le contexte est toujours éclairant...

Lorsque les quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en France, en Allemagne, en Italie et en Grande-Bretagne¹, se rencontrent à la Sorbonne le 25 mai 1998 à l'occasion du huit centième anniversaire de l'Université de Paris, et lancent le projet d'une harmonisation des systèmes européens d'enseignement supérieur, le contexte socio-économique est déjà celui d'un chômage endémique qui touche particulièrement les jeunes, et cela dans tous les pays d'Europe. Ce projet, d'initiative politique, est officialisé par la signature d'un texte commun le 19 juin 1999 à la conférence ministérielle de Bologne qui donne son nom au processus. Il se situe dans la stricte logique de la convention de Lisbonne, établie le 11 avril 1997 sous l'égide de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe, qui vise à la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans les pays européens. L'idée implicite était que la formation universitaire n'était plus adaptée aux nouvelles réalités d'un monde en voie de globalisation, et que pour répondre à ce nouveau défi il fallait favoriser la mobilité des étudiants et des travailleurs freinée par les problèmes de reconnaissance de diplômes

et la rigidité des systèmes nationaux. Par ailleurs, l'enseignement supérieur en Europe semblait déficitaire aux yeux des politiques, et tout particulièrement en France, du fait d'un taux élevé d'abandon d'études jugées trop longues, d'une insertion professionnelle difficile, et d'un manque d'attractivité des universités européennes pour les étudiants non-européens. Le succès de ce processus est indiscutable si on le mesure au nombre des pays qui le rejoignent : 29 pays signataires à Bologne en 1999, 47 pays en 2010, date à laquelle l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) est officiellement reconnu, le 10 mars, lors de la conférence interministérielle de Vienne-Budapest². Il est vrai que les critères d'adhésion sont peu contraignants puisqu'il suffit d'avoir signé la convention culturelle européenne du Conseil de l'Europe. L'espace européen de l'enseignement supérieur représente une aire bien plus vaste que la zone Euro (17 Etats), l'espace Schengen (26 États) et même l'Union européenne (27 États) ; outre

¹ Respectivement Claude Allegre, Jürgen Rüttgers, Luigi Berlinguer et Tessa Blackstone.

² Pays signataires en 1999 : Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Danemark, Estonie, Espagne, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Italie, Lettonie, Lituanie, Luxembourg, Malte, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Royaume-Uni, République tchèque, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Suède, Suisse. Auxquels s'ajoutent aujourd'hui : Croatie, Chypre, Lichtenstein, Turquie (2001), Albanie, Andorre, Bosnie-Herzégovine, Macédoine, Russie, Saint-Siège, Serbie (2003) ; Azerbaïdjan, Arménie, Géorgie, Moldavie, Ukraine (2005) ; Monténégro (2006) et Kazakhstan (2007).

l'Europe il couvre aussi une partie du continent asiatique (cf. figure 1). A l'heure actuelle, seules Monaco, Saint-Marin et la Biélorussie n'ont pas adhéré au processus.

Il est intéressant de noter que la déclaration de Vienne-Budapest se situe en plein contexte

Le succès de ce processus est indiscutable si on le mesure au nombre des pays qui le rejoignent : 47 pays signataires à Bologne en 2010.

de grave crise économique et financière, et que les Ministres ont été prudents dans leurs propos. Le mot d'employabilité n'est pas utilisé, et il est seulement demandé aux établissements d'enseignement supérieurs d'accomplir leurs dif-

férentes missions dans la société de la connaissance, et de permettre aux étudiants bénéficiant de la mobilité avec une reconnaissance aisée et appréciant leurs qualifications à leur juste valeur, de trouver les cursus de formation les plus appropriés. Par contre, le préambule de la LRU, votée le 10 Août 2007, ajoute aux missions traditionnelles des universités celle de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle, traduction française de *employability*.

Les outils mis en œuvre au service de la mobilité et de l'insertion professionnelle

En France, on a surtout retenu du processus de Bologne, le fameux LMD, réorganisation de l'enseignement supérieur en trois cycles, Licence, Master et Doctorat, la semestrialisation, et la généralisation de l'ECTS³, mais ce ne sont qu'une partie d'une réforme qui met en œuvre d'autres outils. Le processus de Bologne repose en fait sur un principe qui, à bien y regarder, constitue une véritable révolution copernicienne : il s'agit de placer l'étudiant, et non plus l'enseignant, au centre du système de formation, et donc de privilégier dans le processus d'apprentissage les *outcomes* plutôt que les *inputs*. En d'autres termes, l'enseignant ne doit pas se contenter de transmettre ses connaissances et son savoir, qui constituent l'input, il doit vérifier au moment de l'évaluation ce que l'étudiant a appris et est capable de faire de ses connaissances : ce sont les *learning outcomes*, mot clé du processus de Bologne, que l'on a traduit en français par "résultats d'apprentissage" ou "acquis de formation". Ces résultats de formation, qui ne prennent

ensuite réactualisés en compétences lorsque l'étudiant se retrouve dans un contexte professionnel. Si donc le profil d'un diplôme se décline non seulement en termes de contenus de programmes et de listes de connaissances disciplinaires, mais aussi en termes de résultats d'apprentissage, alors l'employeur est à même de mesurer l'aptitude à l'emploi du diplômé. Il est important de rappeler ici que les crédits ECTS ne sont qu'une manière de quantifier la charge de travail nécessaire pour acquérir des résultats d'apprentissage bien définis. Dire qu'on a acquis 60 ECTS n'a donc en soi aucun sens, sinon qu'on a travaillé entre 1500 et 1800 heures : il faut préciser quels résultats d'apprentissages, compris en termes de connaissances et de compétences, ont été acquis à travers ces 60 crédits.

C'est pour cela qu'a été créé le *supplément au diplôme* ; ce document doit être délivré automatiquement et gratuitement en même temps que le diplôme à tous les étudiants⁴. Son but est d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises. Il favorise la reconnaissance des diplômes et permet aux employeurs de mesurer l'employabilité du diplômé. Malgré la loi, l'usage du supplément au diplôme n'est malheureusement pas généralisé dans les universités françaises, et beaucoup d'employeurs ignorent même jusqu'à son existence.

Malgré la loi, l'usage du supplément au diplôme n'est malheureusement pas généralisé dans les universités françaises et beaucoup d'employeurs ignorent même jusqu'à son existence.

Sans rentrer dans les détails des huit rubriques que comportent le document, il convient d'attirer l'attention sur la quatrième rubrique intitulée "exigences du programme". En effet, celle-ci doit définir le profil du diplôme en termes de résultats d'apprentissage et de compétences acquises.

³ Acronyme pour *European Credit Transfer and Accumulation System*.

⁴ L'appellation officielle en France est "annexe descriptive au diplôme". Elle est rendu obligatoire par le décret du 8 avril 2002, et l'arrêté du 25 avril 2002 relatif au diplôme de master.



Figure 1 : les pays signataires de Bologne sont représentés en couleur bleue.

L'encadré suivant, auquel on a volontairement effacé le nom du diplôme, donne une exemple de bonne pratique.

Les diplômés de xxxxx sont capables de :

- **concevoir un produit :**
 - établir un avant-projet
 - élaborer une conception détaillée
- **maîtriser les procédés :**
 - maîtriser la transformation de la matière
- **maîtriser l'ingénierie des systèmes industriels :**
 - concevoir et piloter un système industriel
- **gérer une organisation :**
 - évaluer les interactions homme-structure-société

La correspondance entre les rubriques du supplément au diplôme et celles de la fiche du registre national des certifications professionnelles (RNCP) est claire (cf. *tableau 1*), ce qui en montre bien la valeur professionnelle. Le RNCP enregistre par ailleurs tous les diplômes dispensés par les établissements d'enseignement supérieurs français, qu'ils soient déclarés professionnels ou non. Ainsi depuis 2009, lorsqu'un établissement établit une maquette de formation pour obtenir l'habilitation du Ministère, le dossier comprend obligatoirement la fiche RNCP où doivent être

indiqués les aptitudes et connaissances acquises au terme de la formation sanctionnée par le diplôme. Tous les diplômes d'enseignement supérieur en France peuvent donc être considérés comme professionnels, puisqu'il sont enregistrés au RNCP.

Un autre étape importante du processus de Bologne a été la mise en place du cadre européen des certifications pour la formation tout au long de la vie (CEC), adopté en 2008 par les institutions européennes, et applicable à l'ensemble des enseignements et des formations (initiales ou professionnelles, formelles ou non formelles) de l'enseignement scolaire aux formations universitaires y compris la formation professionnelle (cf. *figure 2*). Actuellement 32 pays, dont bien sûr les 27 de l'Union Européenne l'ont reconnu. Le CEC a pour objectif d'établir des correspondances entre les systèmes de certification des différents pays (Cadres Nationaux de Certification) par rapport à un cadre de référence européen commun. Les employeurs peuvent donc utiliser le CEC pour mieux comprendre et comparer les niveaux de certification. Le CEC distingue huit niveaux de qualification et les décrit en termes de savoirs, aptitudes et les compétences.

Une autre étape importante a été la mise en place du cadre européen des certifications pour la formation tout au long de la vie (CEC).

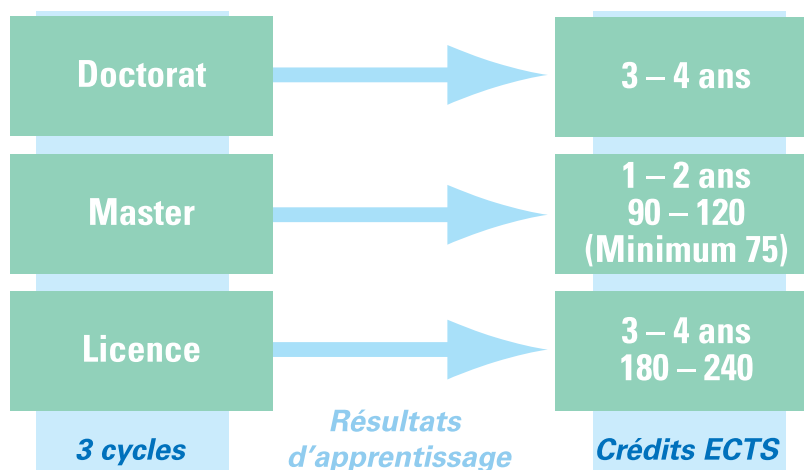


Figure 2 : le cadre européen de qualification.

TABLEAU 1. COMPARAISON ENTRE LA FICHE DU REGISTRE NATIONAL DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES (RNCP) ET L'ANNEXE DESCRIPTIVE AU DIPLÔME

RUBRIQUES RNCP	RUBRIQUES SUPPLÉMENT AU DIPLÔME
Cadre 1 : Intitulé	2-1 : Intitulé du diplôme
Cadre 2 : Autorité responsable de la certification	2-3 : Nom et statut de l'établissement ayant délivré le diplôme
Cadre 3 : Qualité du(es) signataire(s) de la certification	
Cadre 4 : Niveau de la certification et/ou domaine d'activité	3-1 : Niveau du diplôme
Cadre 5 : Résumé du référentiel d'emploi, de métiers ou de fonctions visées	4- 2 : Exigence du programme
Cadre 6 : Secteurs d'activité et/ou types d'emplois accessibles par le détenteur de ce diplôme, ce titre ou ce certificat	5-2 : Statut professionnel appliqué si profession réglementée
Cadre 7 : Modalités d'accès à la certification	2-2 : Principaux domaines d'étude couvert(s) par le diplôme 3-3 : Conditions d'accès 3-4 : Durée officielle du programme d'étude 4-1 : Organisation des études 2-5 : Langue(s) utilisée(s) pour l'enseignement / les examens
Cadres 8/9 : Liens avec les autres certifications / Accords européens ou internationaux	5-1 : Accès à un niveau supérieur
Cadre 10 : Base légale	Non prévue au SD
Cadre 11 : Pour plus d'information (dont stats et lieux de formation)	6-2 : Autres sources d'information 2-4 : Nom et statut de l'établissement ayant dispensé les cours
Rubriques non prévues dans la fiche RNCP car concernant l'étudiant et son parcours spécifique	1 : Identité de l'étudiant 4-3 : Précisions sur le programme 6-1 : Renseignements complémentaires 7 : Signataire du supplément 8 : Descriptif du système de formation français
Rubrique non prévue	4-4 : Système de notation

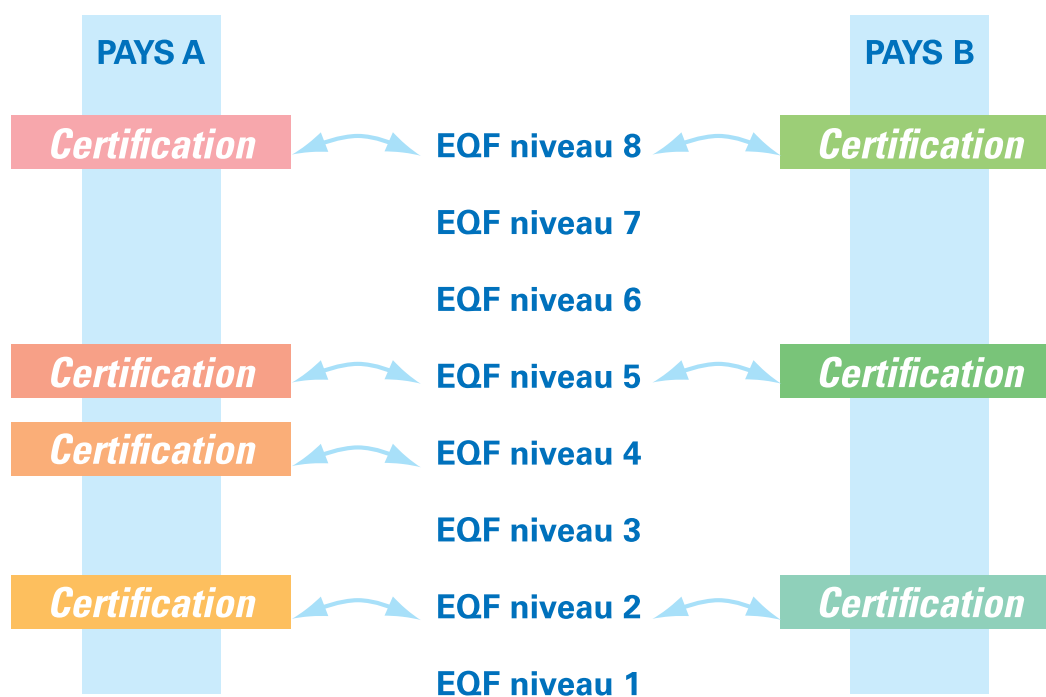


Figure 3 : le cadre européen de qualification pour l'EEES.

- **NIVEAU 1** : Savoirs généraux de base.
- **NIVEAU 2** : Savoirs factuels de base dans un domaine de travail ou d'études.
- **NIVEAU 3** : Savoirs couvrant des faits, principes, processus et concepts généraux, dans un domaine de travail ou d'études.
- **NIVEAU 4** : Savoirs factuels et théoriques dans des contextes généraux dans un domaine de travail ou d'études.
- **NIVEAU 5** : Savoirs détaillés, spécialisés, factuels et théoriques dans un domaine de travail ou d'études, et conscience des limites de ces savoirs.
- **NIVEAU 6** : Savoirs approfondis dans un domaine de travail ou d'études requérant une compréhension critique de théories et de principes.
- **NIVEAU 7** : Savoirs hautement spécialisés, dont certains sont à l'avant-garde du savoir dans un domaine de travail ou d'études, comme base d'une pensée originale et/ou de la recherche – Conscience critique des savoirs dans un domaine et à l'interface de plusieurs domaines.
- **NIVEAU 8** : Savoirs à la frontière la plus avancée d'un domaine de travail ou d'études et à l'interface de plusieurs domaines.

Ce cadre est totalement compatible avec le cadre européen des certifications établi pour l'enseignement supérieur et adopté par la conférence interministérielle de Bergen en 2005 (cf. figure 3) ; il est bien sûr valable pour les 47 pays de l'EEES. Ce cadre distingue 4 niveaux : un premier cycle court (type BTS, DUT) qui correspond au niveau 5 du CEC ; le niveau cycle long (licence) qui correspond au niveau 6 du CEC ; le niveau master (niveau 7 du CEC) et le niveau doctorat (niveau 8 du CEC). Plutôt que de parler du LMD, il vaut donc mieux faire référence au cadre européen de certification de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Le CEC lui est une sorte d'étalon qui permet de comparer entre eux tous les niveaux de certification des différents pays. Dans l'annexe descriptive au diplôme devrait donc figurer le niveau référencié par rapport au CEC. Cet outil n'est opérationnel que si chaque Etat met aussi en place son propre système national de certification. Celui de la France est en cours de réélaboration, et il faut espérer qu'il reconnaîtra le niveau de doctorat, car pour l'instant dans la nomenclature de 1969 le niveau 1, le plus élevé, inclut à la fois le grade de Master et de Doctorat. En d'autres termes le niveau 1 équivaut au niveau 7 ou au niveau 8 du CEC, ce qui n'est pas très lisible.

Enfin, viennent d'être établis en France des référentiels pour les licences qui ont reçu un

Elle doit donner le profil du diplôme en termes de résultats d'apprentissage et de compétences.

très bon accueil de la part des employeurs. L'arrêté du 1^{er} août 2011 précise que le diplôme de licence s'appuie sur des objectifs nationaux établis par les référentiels. Ceux-ci déclinent les

L'objectif de ces référentiels est bien de faciliter l'insertion professionnelle du licencié

compétences disciplinaires, linguistiques, transversales et pré-professionnelles que doivent posséder les titulaires de la licence. L'approche est exactement celle du proces-

sus de Bologne : décrire les formations non pas en terme de programmes et de contenus d'enseignement (qui relèvent de l'entière liberté des enseignants-chercheurs), mais en termes de résultats d'apprentissages débouchant sur des compétences se situant au niveau 6 du CEC. L'objectif de ces référentiels est bien de faciliter l'insertion professionnelle du licencié qui voudrait arrêter ses études pour accéder au marché de l'emploi. Dans le domaine des sciences humaines et sociales (SHS) par exemple, les compétences professionnelles comprennent, outre la connaissance du ou des champs professionnels associés à la discipline, la maîtrise d'une langue étrangère, des outils informatiques de base, la capacité à se présenter et à valoriser ses expériences, la capacité à décrire sa formation en termes d'expériences et de compétences, la capacité d'élaborer un projet personnel et professionnel. Les compétences transférables sont la capacité de communiquer et de travailler avec les autres, les capacités d'ouverture et d'adaptabilité, l'autonomie dans le travail, des fortes capacités d'analyse et de synthèse, la capacité à se situer dans un environnement économique et social.

Le modèle de la triple hélice

Tous ces outils, fondés sur la notion de résultats d'apprentissage, ont finalement pour but une plus grande lisibilité à l'échelle européenne des systèmes de formation afin de faciliter la reconnaissance des diplômes, condition indispensable à la mobilité et à l'employabilité des étudiants. Pour retrouver le plein emploi nos sociétés ont besoin certes de diplômés compétitifs sur le marché de l'emploi, mais aussi d'une dynamique de croissance dont le principal moteur est l'innovation qui suppose à la fois le développement d'une recherche de pointe, un transfert efficace des technologies, et une bonne commercialisation des produits. On retrouve les éléments théorisés dans le modèle de la triple hélice élaboré au début du XXI^e siècle par Henry Etzkowitz de l'Université de Newcastle et Loet Leydesdorff de l'Université d'Amsterdam⁵. Chaque pale de

l'hélice représente respectivement le pouvoir politique, l'entreprise et l'université, qui sont les éléments clés de tout système innovant. L'hélice fonctionne par interaction entre les trois entités, et incorporation successive en trois étapes des éléments d'interaction. La première étape est la production des savoirs, et ce sont les pouvoirs politiques et l'université qui interagissent. La deuxième étape est celle des transferts de technologie, qui suppose la collaboration de l'Université avec l'Entreprise. Enfin la dernière étape intéresse l'entreprise et les pouvoirs politiques qui introduisent les produits sur le marché. Ce modèle a pris encore plus d'actualité avec la stratégie de Lisbonne où les connaissances et les technologies constituent le facteur primordial de l'innovation et de la compétitivité d'un pays. Or l'innovation ne peut se faire sans les activités de recherche. L'impact de l'Université dans le fonctionnement de ce modèle est donc primordial mais il doit aboutir au transfert de technologie ce qui implique une association étroite entre universités et entreprises. Il est donc urgent que ces deux mondes se rapprochent et apprennent à mieux coopérer ; les outils du processus de Bologne devraient y contribuer dans la mesure où ils visent aussi à favoriser la mobilité des étudiants et des chercheurs.

Mobilité et insertion professionnelle

La circulation des compétences dans un monde multipolaire reste un enjeu majeur pour les années à venir. Un fait incontestable est l'augmentation plus rapide du nombre des chercheurs dans les pays en développement par rapport aux pays développés, et une plus grande diversification de la mobilité⁶. Actuellement, plus de chercheurs se rendent en Chine que de Chinois à l'extérieur, et ce phénomène s'observe aussi au Brésil. Il y a donc une connotation positive de la mobilité des cerveaux et du savoir, peut-être parce qu'elle donne une image optimiste de la mondialisation, celle de sociétés solidaires fondées sur le savoir. Mais il serait illusoire de

⁵ H. Leydesdorff et L. Etzkowitz, *Le « Mode 2 et la globalisation des systèmes d'innovation nationaux : le modèle à Triple hélice des relations entre université, industrie et gouvernement »*, Sociologie et sociétés, 22, 2000.

⁶ *En cinq ans l'accroissement est de 400000 personnes pour les pays développés et de 1 million de personnes pour les pays en développement. Les Etats-Unis ne reçoivent plus aujourd'hui qu'un étudiant en mobilité sur cinq au lieu de un sur trois auparavant ; les chiffres stagnent pour l'Europe, alors qu'ils sont en accroissement constant pour la Chine, La Corée du Sud, l'Australie, l'Afrique du sud et la Nouvelle Zélande. Il y a 40 ans l'Occident représentait les 2/3 des effectifs d'étudiants, et à la fin des années 2000 on atteint à peine 1/3.*

penser que cette mobilité favorise l'employabilité ; on constate au contraire que dans les pays en voie de développement où la mobilité est la plus dense, les diplômés restent davantage au chômage ou n'occupent que des emplois sous qualifiés avec des rémunérations inadéquates⁷.

Il est donc difficile de mesurer si les outils mis en place par le processus de Bologne sont déjà performants et ont accru la mobilité de façon significative en France et en Europe. Et quand bien même accroissement il y aurait eu, comment être sûr que le mérite en revient à ces outils ? Quant à l'employabilité, elle reste plus difficile à mesurer. Les entreprises connaissent bien les BTS, DUT, licences professionnelles et masters ; le fait que dans le

Il est important que se renforcent le rapprochement et la confiance réciproque entre le monde économique et le monde académique, dans le respect des valeurs propres à chacun d'eux.

système LMD les titres d'ingénieur donnent le grade de Master a beaucoup fait pour la reconnaissance de ce deuxième grade universitaire désormais reconnu par 47 pays. Par contre, elles sont beaucoup plus réticentes pour embaucher au niveau Licence, surtout quand il s'agit de licences généralistes. Pourtant, inscrites au RNCP, toutes les licences peuvent être considérées comme des licences professionnelles puisqu'elle donnent lieu à une certification par cet organisme d'Etat. Par ailleurs, le nouvel arrêté d'août 2011 sur les licences prévoyant l'établissement de référentiels devrait rassurer les employeurs sur la qualité et la performance des diplômés puisqu'ils garantissent des compétences. Si l'on veut que la triple hélice fonctionne correctement, il est important que se renforcent le rapprochement et la confiance réciproque entre le monde économique et le monde académique, dans le respect des valeurs propres à chacun d'eux. De ce point de vue le processus de Bologne a mis en place des outils et a créé une dynamique qui va dans le bons sens. Il a en effet créé un vaste espace de coopération scien-

tifique « dans un partenariat unique entre autorités publiques, établissements d'enseignement supérieur, étudiants et personnels, avec les employeurs, les agences chargées de la garantie de la qualité, les organisations internationales et les institutions européennes »⁸. Il reste qu'il faut bien connaître et s'appropriier ces outils, tant du côté des étudiants et des enseignants que du côté des employeurs. On ose espérer que ces quelques lignes contribueront à cette meilleure connaissance et convaincront que le jeu en vaut la chandelle car c'est jouer gagnant gagnant ●

Jean-Luc Lamboley
Professeur des Universités
Expert de Bologne



Jean-Luc Lamboley, est professeur des universités, humaniste, spécialiste d'histoire et archéologie des mondes anciens. Il a enseigné aux universités de Pau et des pays de l'Adour, de Grenoble 2 ; il est aujourd'hui doyen de la Faculté d'Histoire, Géographie, Histoire de l'Art, Archéologie et Tourisme de Lyon. Il dirige la mission épigraphique et archéologique en Albanie ; il est membre du Tuning Project. Sensible à la dimension européenne, il a été nommé promoteur de Bologne et coordonne l'équipe française des experts de Bologne.

⁷ Voir l'analyse de J.-B. Meyer faite dans Repères, n° 11 de janvier 2012. Sa conclusion reste assez alarmante : « L'actuelle circulation des savoirs et de leurs détenteurs va-t-elle dans le sens d'une fertilisation croisée planétaire aux retombées multiples, partagées, distribuées, cumulables et reproductibles ?...La concertation mondiale est ici essentielle pour que la connaissance demeure un bien public mondial et ne devienne pas une ressource en voie de stérilisation ou d'accaparement stimulés par une mobilité débridée. »

⁸ Extrait de la déclaration du 12 mars 2010.

LES PUBLICATIONS DE L'AUEG

ALLIANCE UNIVERSITÉ ENTREPRISE DE GRENOBLE

www.aueg.org

7C CHEMIN DES PRÉS – INOALLÉE – 38240 MEYLAN

Tél. : 33 (0)4 76 18 28 65 – Fax : 33 (0)4 76 18 28 45

E-mail : aueg@wanadoo.fr



Création graphique : Alice Giraud – Directeur de la publication : Jean Bornarel