
LMD : modèle français et convergence européenne

THIERRY MALAN, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

Le processus de la Sorbonne-Bologne est, depuis 1998, un processus intergouvernemental de création d'un "espace universitaire européen" qui dépasse largement les frontières de l'Union européenne. Il a été présenté initialement en France comme un outil de renforcement de l'attractivité du système d'enseignement supérieur français pour les étudiants étrangers et de facilitation de la reprise, ou de la poursuite d'études et de la mobilité européenne pour les étudiants français, ainsi que comme un moyen d'introduire plus de fluidité entre les filières de l'enseignement supérieur dans le cadre national.

Ses caractéristiques principales sont :

- la mise en place d'un système de diplômes lisibles et comparables dans chaque pays et entre eux (LMD : licence - master - doctorat) avec pour la France un premier cursus pré-licence conduisant à une licence en trois ans (correspondant à "bachelor") et un second cursus post-licence conduisant au master et au doctorat ;

- la mise en place du système de crédits européen ECTS ¹ et du supplément au diplôme ² ;
- le développement de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur.

Toutefois la réforme LMD n'est pas une novation absolue ; elle est en continuité sur plusieurs points avec des initiatives antérieures :

- ■ ■ • dans le domaine international, avec des conventions, des recommandations, des dispositifs comme la convention de Lisbonne de 1997 sur la reconnaissance des qualifications (UNESCO/Conseil de l'Europe), le programme SOCRATES (Union européenne) avec la promotion de la mobilité par le programme ERASMUS), le supplément au diplôme (UNESCO/Conseil de l'Europe) ;
- en France, avec la rénovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, en particulier depuis l'arrêté du 9 avril 1997.

Sa nouveauté tient plus dans la facilité et le succès apparents de lancement et de développement d'un processus qui passe en quelques années de quatre à, aujourd'hui, 45 membres, et intéresse de nombreux pays bien au-delà de ses marges actuelles.

Il serait prématuré de prétendre évaluer aujourd'hui tous les effets de cette réforme sur le système français, voire juger de son succès ou de son échec, bien que plusieurs commentateurs critiques en soient déjà là : beaucoup d'intentions restent encore à concrétiser. Toutefois des éléments précis d'évaluation sont déjà disponibles sur sa mise en place, en particulier avec le rapport de l'IGAENR³ et celui commandité par l'ESEN au Centre de sociologie des organisations (CSD)⁴.

On peut apprécier les incidences du processus sur le système français d'enseignement supérieur surtout sur quatre points : la structure de l'enseignement supérieur ; la gouvernance ; l'évolution de l'offre de formation, la rénovation pédagogique, la vie universitaire ; le dispositif français d'évaluation.

La structure de l'enseignement supérieur

Le dispositif LMD manifeste la reconnaissance de l'utilité, par rapport aux situations les plus courantes dans le monde (et donc pour la lisibilité et l'attractivité du système français), d'une application générale du système de référence que constituent les certifications universitaires à tous les éléments qui composent l'enseignement post-secondaire français : le LMD a vocation à les insérer tous progressivement, y compris les formations hors Éducation nationale, dans une même architecture de grades et de diplômes universitaires.

L'aspect le plus souligné est qu'il conduit d'abord à rapprocher les grandes écoles (dans et hors champ de l'Éducation nationale) et les universités, à la fois par le fait de conférer de plein droit le grade de master aux titulaires du diplôme d'ingénieur et aux diplômés d'autres grandes écoles et par les nombreux rapprochements entraînés par l'engagement des écoles dans la délivrance du doctorat et la création d'une offre de masters, souvent en cohabilitation avec les universités. Le grade de master est ainsi devenu indispensable aux grandes écoles pour la visibilité internationale de leur cursus et donc leur attraction pour les étudiants étrangers.

Plus généralement, le rapprochement impliqué par le LMD met en mouvement l'ensemble des modes de formation relevant du ministère de l'Éducation nationale avec :

- l'insertion dans le dispositif des classes post-baccalauréat des lycées,

“ Quelles incidences sur le système d'enseignement supérieur français ? ”

CPGE et STS, par la conclusion de conventions avec les universités en vue de la recherche d'équivalences, de l'établissement d'attestations descriptives des parcours de formation, proposant des attributions de crédits ECTS permettant à l'établissement d'enseignement supérieur d'accueil, en fonction de ses prérequis, de mieux positionner les étudiants en poursuite d'études ;

- l'organisation des poursuites d'études des étudiants d'IUT et de STS dans des licences professionnelles ou des licences ;
- la révision des modalités d'insertion et d'organisation dans l'université de ses filières sélectives et de leurs critères de sélection : le premier cycle des études médicales (PCEM), les entrées dans les filières professionnalisées (MIAGE, IUP, IAE, etc.) ;
- la rénovation pédagogique dans le secteur de l'université à libre entrée et sélection différée (qui se manifeste par des taux d'abandon et d'échecs aux examens – non exclusifs de succès dans des réorientations – plus élevés que dans les filières sélectives à l'entrée).

Il a aussi vocation à s'appliquer aux formations extérieures au champ du ministère de l'Éducation nationale, relevant notamment :

- du ministère de la Santé, avec les discussions relatives à l'application du LMD aux études médicales, plus tardives en France que pour les autres études (comme dans la plupart des pays), et aussi à "l'universitarisation" des professions de santé⁵ ;
- du ministère de la Culture (diplômes des écoles d'architecture).

En bref, le LMD, par le biais de ces rapprochements, de l'application d'un système unifié de diplômes, des restructurations de filières, de leur plus grande diversification et de l'évaluation périodique des formations, pourrait devenir un levier de défragement, sinon d'unification, du système d'enseignement supérieur.

Il pourrait être un facteur d'une meilleure régulation et de la création de nouvelles bases pour un continuum plus régulier et acceptable qu'à l'heure actuelle des règles et pratiques de l'orientation/sélection entre les différents segments du système. Il pourrait contribuer alors à atténuer l'étrangeté (au moins telle qu'elle est vue de l'extérieur) et les effets pervers que constituent l'affichage d'une approche et d'une préférence françaises simultanément pour l'hypersélection en vue de l'excellence, et d'une sélection différée après une période de libre accès pour tous les bacheliers dans les formations sans conditions sélectives à l'entrée de l'université.

Toutefois le rapport de l'IGAENR a constaté que l'extension du LMD aux diverses formations (IUP, IUT, classes post-baccalauréat) est encore réalisée d'une manière inégale. Les particularismes demeurent, les inquiétudes de perte d'identité aussi, mais les références communes et les passerelles se développent. Les réactions des divers établissements concernés, les ajustements dans la mise en œuvre du LMD qui en résultent pour leurs modes de formation spécifiques, traduisent le souci légitime d'en tirer le meilleur parti, tout en conservant le meilleur



- ■ ■ de particularismes jugés, à tort ou à raison, comme des éléments essentiels de leur visibilité, de leur identité et de leur succès. De manière logique et cohérente dans l'esprit du processus de Bologne, la Conférence des présidents d'université a réaffirmé à plusieurs reprises la vocation de toutes ces formations à s'insérer dans l'ensemble de la nouvelle offre de formation des universités.

On peut penser que ces particularismes des institutions françaises, comme de celles des pays participants, resteront forts mais qu'ils s'atténueront et s'adapteront, en évoluant au contact du système commun, à toutes les autres formations. De ce fait, leur visibilité, leur identité et leur attractivité devraient se trouver plutôt renforcées qu'affaiblies.

La gouvernance de l'enseignement supérieur : le LMD favorise une nouvelle évolution de l'équilibre entre autonomie des établissements et régulation centrale

La mise en place du LMD ⁶ a inauguré des démarches originales par rapport aux habitudes françaises :

- le maintien des anciens diplômes, l'harmonisation européenne étant un "surlignage de certains niveaux", conservant les diversités et les particularités nationales ;
- un infléchissement important de la procédure d'habilitation, du fait du refus d'un cadrage initial par des marques nationales, tout en maintenant l'unité de la procédure pour garantir le caractère national des diplômes. La mise en place d'une nouvelle offre de formation dans le cadre du LMD est un

axe important du contrat quadriennal ;

- l'institution nouvelle des comités de suivi (licence professionnelle, licence, master), conçus comme des instances de régulation visant à garantir la cohérence globale du système. Leur mission est d'étudier les conditions de déroulement de la phase de mise en place des diplômes et de faire toute proposition utile à l'amélioration du dispositif. Les avis et les recommandations de ces comités, régulièrement publiés, constituent peu à peu à la fois des synthèses d'études de cas et un ensemble d'éléments de doctrine sur les modalités françaises spécifiques de mise en œuvre du processus de Bologne.

Le maintien sine die des anciens diplômes a sans doute été un élément important dans l'acceptation générale du nouveau système. La plus grande liberté d'initiative et d'innovation laissée dans la procédure d'habilitation a été à la fois saluée et critiquée. L'enquête CSO-ESEN montre que le manque de connaissance des critères d'habilitation pour les universités de la première vague, suivi d'un cadrage plus précis pour les suivantes, s'il a pu être gênant, en particulier quand il les a amenées à revenir sur certains de leurs choix, n'a pas été trop discriminant. Elle constate toutefois que c'est l'autonomie des disciplines qui s'est surtout manifestée dans la nouvelle offre de formation proposée à l'habilitation plutôt que celle des universités elles-mêmes.

Compte tenu des flottements qui demeurent dans la doctrine d'habilitation et des risques de rupture d'égalité des chances des étudiants en fonction

des pratiques des établissements, notamment en matière de modalités de contrôle des connaissances et de comptabilisation des ECTS, il y a attente d'une harmonisation, mais qui ne serait pas une normalisation.

Le rapport de l'IGAENR recommande ainsi que la DES complète les arrêtés de 2002 dans le sens d'une remise en ordre des formations avec l'organisation en domaines, mentions et parcours. Elle propose de préciser la doctrine en s'appuyant sur les travaux des comités de suivi et d'élaborer une charte permanente ou un cahier des charges du LMD, définissant les critères d'habilitation et se substituant aux circulaires annuelles. Elle s'interroge sur la question de l'utilité d'une expertise a priori des maquettes de formation proposées par les établissements dans le cadre du contrat et sur l'opportunité d'habilitier plutôt un établissement sur un grand champ disciplinaire et d'évaluer a posteriori la qualité des formations.

Malgré leur intérêt et le fait qu'ils contiennent des réflexions et des réponses sur de nombreuses questions débattues dans les universités, la mission de l'IGAENR a constaté que les travaux des trois comités de suivi sont encore peu connus. On peut penser que la nouveauté de ce dispositif n'est pas étrangère à sa relative méconnaissance.

Ces évolutions dans les pratiques de l'administration centrale devraient conduire à renforcer l'autonomie des établissements et la politique contractuelle ainsi qu'à conforter le rôle des

présidents d'université, comme en témoigne la variété des modes de pilotage de la réforme constatée par l'enquête CSO-ESEN. Toutefois, elle constate aussi qu'un des effets conjugués de l'urgence, notamment dans les établissements qui ont commencé les premiers la mise en place du LMD (avec peu de régulation interne et une grande liberté d'initiative) et des flottements de doctrine au niveau central aura plutôt conforté le pouvoir des disciplines et des universitaires, soucieux de maintenir des frontières ou d'améliorer des positions plutôt que de créer de nouvelles filières interdisciplinaires.

L'IGAENR constate la difficulté des universités et des services de scolarité à gérer l'organisation administrative de l'offre de formation du LMD, du fait de l'adaptation nécessaire pour les parcours de formation et le suivi individualisé des étudiants malgré l'expérience disponible en matière de formation continue et de validation des acquis.

L'impact sur l'évolution de l'offre de formation, la rénovation pédagogique, la vie universitaire

Le LMD est aussi un levier de réforme interne, pour la France comme pour les autres pays. Une partie des aspects de la réforme sont déjà familiers et peuvent être vus dans une perspective exclusivement franco-française, en continuité avec la "réforme Bayrou" (arrêté de 1997). Pour distinguer les apports propres au LMD, il serait utile de mieux évaluer le bilan des réformes précédentes comme la semestrialisation et la modularisation des enseigne-



“ Le LMD peut contribuer à rationaliser les méthodes d'évaluation ”

■ ■ ■ ments, la compensation, l'évaluation des enseignements par les étudiants. Le rapport de l'IGAENR a constaté ainsi que le contrôle des connaissances donne lieu à des interprétations variées et un alourdissement de la charge des examens, la semestrialisation ayant plutôt accélééré une tendance préexistante.

Quant à l'objectif de mobilité, il s'insère dans l'expérience du programme ERASMUS. Celui-ci est critiqué non sur le principe mais pour l'insuffisance du nombre et du montant des bourses, sur les inégalités sociales persistantes de ce fait et sur les difficultés rencontrées à insérer les unités acquises à l'étranger dans les cursus nationaux. Les étudiants sont donc encore peu mobiles par rapport aux objectifs affichés.

Les ECTS ont été élaborés depuis longtemps dans ce même cadre. Mais le rapport de l'IGAENR constate que la prise en compte du travail individuel de l'étudiant (un changement important pour la France par rapport à l'habitude de raisonner en temps "présentiel") est souvent mal, et très diversement, effectuée.

L'accent mis sur la "professionnalisation" des cursus s'insère dans le mouvement de longue durée qui a conduit à l'organisation par les universités de multiples filières professionnalisées. La réforme LMD, en particulier par le travail de description des formations et des diplômes en termes de compétences qu'elle implique dans la rédaction des projets d'habilitations et des annexes descriptives des diplômes et pour leur inscription au RNCP⁸, devrait

aider à rénover cette approche, bien que les filières professionnalisées existantes, fortes de leurs succès en matière de débouchés, puissent contester cette valeur ajoutée.

Mais le rapport de l'IGAENR et l'enquête CSO-ESEN constatent que le travail sur les compétences est souvent ignoré, que les responsables de la formation continue et ceux de la formation initiale travaillent peu ensemble d'une manière générale et que la participation des milieux professionnels à la refonte des diplômes reste faible.

Enfin on peut penser que les échanges européens sont de nature à faire évoluer l'importance et les modalités de la participation des étudiants à la vie universitaire⁹. Le rapport de l'IGAENR et l'enquête CSO-ESEN constatent néanmoins que les étudiants doivent être davantage impliqués dans l'élaboration de l'offre de formation et dans les processus d'évaluation.

L'impact sur le dispositif et les modes d'évaluation et de garantie de la qualité

Le processus de Bologne insiste sur les activités d'évaluation dans tous les domaines de l'enseignement supérieur, sur le développement de l'assurance qualité et de la coopération européenne dans ce domaine¹⁰. Il incite à fonder plus précisément le pilotage de l'enseignement supérieur sur l'auto-évaluation et l'évaluation externe. Il incite aussi à développer encore l'évaluation des enseignements et des formations "chantier encore ouvert" (rapport de l'IGAENR). Le LMD peut être un levier important

dans la rationalisation des méthodes et du paysage français de l'évaluation de l'enseignement supérieur : l'élaboration conjointe par le Comité national d'évaluation et l'IGAENR du "livre des références" en vue de le mettre en œuvre pour l'auto-évaluation correspondait déjà à un objectif du processus de Bologne.

Plus récemment, la création de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur¹¹ manifeste cet effort d'harmonisation du champ de l'évaluation. Autorité administrative indépendante, elle est chargée d'évaluer à la fois les établissements d'enseignement supérieur et les organismes de recherche, les activités de recherche, les formations et les diplômes des établissements d'enseignement supérieur et de valider les procédures d'évaluation des personnels des établissements et des organismes.

En conclusion, le LMD a entraîné le renouvellement d'approches déjà menées dans un contexte franco-français. Cette réforme est un outil de développement de l'autonomie des universités, même si l'enquête CSO-ESEN constate surtout actuellement le poids des disciplines plutôt que de l'université dans la recomposition de l'offre de formation, malgré l'investissement des présidents d'université dans la réforme, du fait en partie sans doute du flou du cadrage initial par le

ministère chargé de l'Enseignement supérieur.

Plusieurs objectifs du LMD susceptibles d'effets importants sur le modèle français, comme l'évaluation de la qualité ou la diffusion du supplément au diplôme, restent néanmoins encore surtout des virtualités.

Le rappel persistant du principe de subsidiarité et du nécessaire respect des diversités et des particularités nationales dans les négociations et l'application des engagements internationaux, le choix de la voie contractuelle dans la mise en œuvre au plan national, la concentration de la mise en place de la réforme sur les changements internes plutôt que sur l'ouverture européenne et internationale font que les spécificités françaises ne sont pas prêtes de disparaître ou d'être dissoutes dans le LMD. Celui-ci est simultanément un risque, par son aspect de révélateur des forces et faiblesses, et une chance de renouvellement pour les établissements. C'est aussi une occasion de reformulation du "modèle", et du "patriotisme pédagogique" français, dans le sens de plus de cohérence et de lisibilité et d'une plus grande aptitude à apprendre des autres, à identifier et à intégrer leurs "bonnes pratiques", aussi bien en France même que vis-à-vis des pays étrangers, dans la promotion vis-à-vis des étudiants étrangers comme dans la politique d'exportation de l'ingénierie éducative.



-
- > ¹ European Credit Transfer System.
 - > ² Ou annexe descriptive du diplôme.
 - > ³ Josette Soulas, Bibiane Descamps, Marie-France Moraux, Philippe Sauvannet, Brigitte Wicker. La mise en place du LMD (licence-master-doctorat). IGAENR, N°2005-031, juin 2005.
 - > ⁴ Stéphanie Mignot-Gérard et Christine Musselin “chacun cherche son LMD” : L’adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles. Synthèse du rapport CSO / ESEN (École supérieure de l’Éducation nationale), 2005.
 - > ⁵ Depuis les réflexions ouvertes par le rapport de la commission pédagogique nationale de la première année des études de santé (rapport Domitien Debouzie de juillet 2003), qui envisageait une réforme de la première année du premier cycle visant à la rendre commune à toutes les professions de santé, dont les formations préparatoires, validées diversement par un diplôme d’État, un BTS ou un certificat de capacité, se seraient vues de ce fait, en partie “universitarisées”.
 - > ⁶ Décret n° 02-482 du 8 avril 2002, portant application au système français d’enseignement supérieur de la construction de l’espace européen de l’enseignement supérieur, arrêté du 23 avril 2002 : études universitaires conduisant au grade de licence, arrêtés du 25 avril 2002 sur le diplôme de master et les études doctorales.
 - > ⁷ Harmonisation européenne. Document d’orientation. MENRT. Décembre 1998.
 - > ⁸ RNCP : Répertoire national des certifications professionnelles.
 - > ⁹ Rôle actif de l’ESIB (Union des associations nationales d’étudiants en Europe) dans le cadre du processus de Bologne. Publications : Bologna with students’eyes 2005, The black book of the Bologna process, 2005.
 - > ¹⁰ ENQA (Réseau européen des agences d’évaluation de l’enseignement supérieur). Références et lignes d’orientation pour le management de la qualité dans l’espace européen de l’enseignement supérieur (traduction Comité national d’évaluation, 2006).
 - > ¹¹ Loi n°2006-450 du 18 avril 2006 (Articles L114-3-1 à L114-3-7 du code de la recherche).