



## Le Processus de Bologne 15 ans après

par François Resch

L'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (EEESR) a été créé en 2010 à la conférence ministérielle de Vienne-Budapest. Il compte maintenant 47 pays. Il a été initié par le Processus de Bologne engagé en Italie en 1999. Son état d'avancement est contrasté selon les pays participants.

Un bilan complet a été réalisé et publié en mai 2015 : « The European Higher Education Area in 2015 : Bologna Process. Implementation Report » (<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>). Il a été présenté la même année à la conférence ministérielle d'Erevan. Il est donc possible de faire le point sur l'état d'avancement du Processus de Bologne une quinzaine d'années après son lancement.

Toutes les données chiffrées concernant cette évolution sont clairement rapportées dans ce document. De nombreuses analyses statistiques, relatives à l'évolution des différents outils communs du Processus, sont présentées pour l'ensemble des pays : nombres d'années d'études en Licence ou en Master, utilisation des ECTS et des learning outcomes, développement de l'Assurance Qualité, ...

Signé en 1999 par 29 pays, le Processus de Bologne compte maintenant 47 pays qui ont adhéré volontairement aux principes de cette démarche, aussi bien en ce qui concerne son cadre que ses outils. Force est donc de reconnaître qu'il s'agit indéniablement d'un *succès global*.

Bien sûr ce Processus a constamment besoin d'être consolidé, amélioré et expliqué. Les fondamentaux du *cadre commun* sont basés sur un changement de paradigme, à savoir que les programmes d'Enseignement Supérieur doivent être *centrés sur les étudiants et orientés vers les résultats*. Cette « approche basée sur les résultats » n'est pas nouvelle. Elle a vu le jour aux Etats Unis dans les années 1960-1970 avec ce que l'on a appelé les « objectifs comportementaux ». Traduit en termes de pédagogie cela conduit à introduire les notions de « learning outcomes » ou « résultats de l'apprentissage ». Ainsi la mise en œuvre du Processus de Bologne, pour la réalisation de l'EEESR en 2010, prévoit que tous les programmes et modules soient rédigés en utilisant cette approche basée sur les résultats, c'est à dire exprimés en termes de « learning outcomes ». Nous reviendrons ci-après sur ce changement de paradigme qui est le point le plus crucial de la démarche.

Une fois ce *succès global* reconnu, il a été décidé, au niveau européen, de le continuer et de le prolonger, au moins jusqu'en 2020. Voyons maintenant quelles sont les difficultés rencontrées, les résistances à vaincre et les tensions à apaiser. Tout cela demande encore plus de communication, en quantité et en qualité, pour assurer une meilleure intégration de l'« esprit de Bologne ». Etant donné le nombre de pays concernés il était évident que les étapes de sa mise en place seraient échelonnées dans le temps. Un petit groupe de pays, « les initiés », a avancé relativement vite, une grande majorité à un rythme normal et un petit groupe est franchement en retard. Ceci était prévisible car le Processus de Bologne n'est pas un « organisme de réglementation ».

Ce changement de *paradigme* nécessite un changement de *mentalité*. C'est assurément une démarche qui prend beaucoup plus de temps que le changement des *structures*. C'est aussi, conceptuellement, plus difficile à expliquer et peut soulever des oppositions de principe importantes. Cela demande également la participation de toutes les parties prenantes (dans notre cas, au moins les enseignants et les étudiants). Enfin cela est chronophage pédagogiquement et administrativement.

Il faut que le changement fonctionne dans les deux sens, de haut en bas et réciproquement : « top-down », par l'engagement de la Direction et des équipes pédagogiques et « bottom-up », par les propositions et avis des étudiants et des partenaires professionnels. Il faut aussi la présence, dans chaque établissement, de quelques personnes « dédiées et expertes » qui connaissent bien les mécanismes à mettre en place : les principes sont souvent mal compris car ils sont mal communiqués. Il ne faut pas non plus sous-estimer la résistance au changement dans le monde académique. La France fonctionnait jusqu'alors avec un système complexe de diplômes. Les nouveaux textes fondateurs de la réforme de Bologne ont été proposés en 2002 et leur application ne s'est vraiment fait ressentir qu'en 2010. Près d'un diplôme par année était offert aux étudiants (DEUG, Licence, Maitrise, DEA, DESS, MST, Magistère, DUP, MIAGE, ...). Cinq ans plus tard, l'ossature simplifiée de « Licence-Master-Doctorat » était admise ce qui ne s'est assurément pas fait sans résistance. Et encore faut-il noter que les études médicales et artistiques n'entrent pas dans ce schéma.

On comprend également que faire évoluer 47 pays, même à une échelle régionale relativement bien définie et rassemblée, n'est pas une chose aisée : chacun d'eux a ses traditions nationales académiques bien marquées et bien ancrées. De nombreuses dichotomies se présentent : - adopter des standards communs ou admettre une certaine flexibilité –favoriser la coopération ou encourager la compétition – choisir une approche globale ou régionale ?

On peut déjà voir les débats de fond qui ont eu lieu pour l'adoption des « learning outcomes ». Ils sont caractérisés par un ensemble de savoirs, d'aptitudes et de compétences. Ils forment donc la clé du système de formation de l'EEESR. Ils traduisent ainsi cette nouvelle façon de repenser la pédagogie et un réel changement d'approche. Sans vouloir entrer dans des détails trop techniques, rappelons que les learning outcomes sont les formulations de « ce qu'un étudiant est censé savoir, comprendre et être capable de faire au terme d'un apprentissage ». Ils constituent la base de ce que l'on nomme « une démarche-compétences ». Les programmes et modules seront donc dorénavant décrits en termes de learning outcomes (L.O.)

Voyons rapidement les controverses et critiques qu'ils ont attirées :

(reference : Practical advices for writing learning outcomes – Manual. Tempus Project N°145165-Tempus-2008-SE-SMHES (2008-4763). Prof. Elizabeta Bahtovska University St. Kliment Ohridski, R. Macedonia).

- L'enseignement supérieur ne peut être réduit à une série de L.O.
- Les formations professionnelles sont plus adaptées à une approche basée sur les compétences et nécessitent donc l'utilisation des L.O. De leur côté, les études académiques, plus « ouvertes » et libérales favorisent la culture générale pour laquelle l'utilisation des L.O serait superflue

- Les L.O. sont alors ressentis comme une attaque de la conception libérale de l'éducation qui diminue le rôle de l'enseignant et réduit l'éducation à une approche grossièrement instrumentale.
- La mise en place est lente et longue. Elle nécessite du temps et des moyens humains.
- La transformation des programmes en termes de résultats est critiquable.
- Le « staff » est souvent réticent pour identifier, écrire et améliorer les L.O.

Voyons maintenant les aspects positifs et les avantages acquis :

- Pour les concepteurs de programmes ou de modules : ils donnent de la consistance à leur élaboration, ils permettent de détecter rapidement les zones de recoupement et incluent une réflexion sur les critères d'évaluation.
- Pour les étudiants: ils indiquent de façon compréhensive et exacte ce que les étudiants seront capables de faire après avoir obtenu leur module ou diplôme et procurent des indications claires pour faciliter leur choix de programmes ou options.
- Pour les employeurs, les institutions académiques et la société civile : ils aident à mieux comprendre les résultats et les contenus des diplômes.
- Pour les échanges internationaux: ils contribuent à la mobilité des étudiants, ils proposent un format commun pour diverses formes de certification et rapprochent l'enseignement académique de la formation professionnelle.
- Pour l'assurance qualité: ils améliorent la transparence entre les certifications, ils donnent plus de crédibilité et d'efficacité aux diplômes et jouent un rôle clé en agissant comme point de référence pour établir des standards.

Ce que nous venons de voir avec les learning outcomes peut être également présenté avec les autres outils du Processus : crédits ECTS, cadres de certification, supplément au diplôme.

Pour conclure L'EEESR existe bel et bien. Le Processus de Bologne fonctionne dans 47 pays dont 28 de l'Union Européenne. L'horizon 2020 est proposé comme cible pour continuer et perfectionner le Processus engagé en 1999 à Bologne. Gageons qu'il s'étendra encore.

Tél. :+33 (0)4 76 57 45 70  
Fax : +33 (0)4 76 57 45 97

Courriel : [ither@ither-consult.com](mailto:ither@ither-consult.com)  
Site internet : [www.ither-consult.com](http://www.ither-consult.com)

SAS IHER-Consult MINATEC  
3 Parvis Louis Néel CS 50257  
38016 Grenoble cedex 01  
n° SIRET 75 20 44 164 00016  
n° TVA intracommunautaire FR 95 75 20 44 164