

# POLITIQUES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION

Analyses et comparaisons internationales

## Le processus de Bologne à mi-parcours

2004 / 3

12

**IEEPS**

Institut Européen d'Éducation  
et de Politique Sociale

**epice**  
INSTITUT

Institut européen pour  
la Promotion des Innovations  
et de la Culture dans l'Éducation

# La mise en œuvre du LMD à l'université Victor Segalen de Bordeaux\*

Alain MARCHIVE\*\*

Forte de ses 18 000 étudiants, l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 est la plus importante des universités bordelaises. Elle regroupe, sur deux sites principaux, 10 Facultés/Unités de Formation et de Recherche (UFR), une École d'Ingénieurs et 3 Instituts<sup>1</sup>. Ces différentes composantes étaient organisées, jusqu'en 2002, en trois grands secteurs ou champs disciplinaires : Sciences de la Vie, Sciences de la Santé, Sciences de l'Homme. L'université Victor Segalen Bordeaux 2 a fait partie, avec 10 autres universités, de la première vague de contractualisation du contrat quadriennal de formation<sup>2</sup> ; le projet de formation Licence-Master-Doctorat (LMD), pour lequel l'université a obtenu l'habilitation ministérielle, est entré en vigueur à la rentrée 2003. En charge de la direction du département de Sciences de l'Éducation durant cette période, nous évoquerons quelques-unes des questions qu'a soulevé la mise en place de ce dispositif au sein de l'Université et plus particulièrement de la Faculté des Sciences de l'Homme (5 départements, 5000 étudiants environ). Notre point de vue sera donc forcément local et ne saurait prétendre à une vue complète de la situation, dans une université où la diversité des lieux et des formations implique des

---

\* Cet article doit beaucoup à l'entretien que nous a accordé Michel Jamet, vice-président du Conseil des Études et de la Vie Universitaire (CEVU) de l'université Victor Segalen Bordeaux 2 et, à ce titre, porteur du projet de l'université. Qu'il en soit ici remercié.

\*\*Maître de conférences au Département des sciences de l'éducation de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2. [alain.marchive@sc-educ.u-bordeaux2.fr](mailto:alain.marchive@sc-educ.u-bordeaux2.fr)

<sup>1</sup> Facultés ou UFR des Sciences de l'Homme. Sciences et modélisation, Sciences de la Vie, Pharmacie, Œnologie, Odontologie, Médecine (3 Facultés), Sciences du Sport et de l'Éducation Physique et Sportive ; Instituts de Cognitique, de Santé Publique, du Thermalisme, École Supérieure des Technologies des Biomolécules. Pour plus d'informations, voir le site internet de l'université : <http://www.u-bordeaux2.fr/>

<sup>2</sup> Rappelons que 31 établissements dont 21 universités étaient concernés par la vague A (rentrée 2003) et que seuls 10 établissements avaient fait des offres de formation dans le cadre du dispositif licence-master-doctorat (LMD).

visions et des degrés d'implication dans le projet très variables<sup>3</sup>.

Alors que de nombreuses universités - dont certaines autres universités bordelaises - s'interrogent sur la pertinence d'entrer ou non dans le dispositif dès la rentrée 2003<sup>4</sup>, l'université Victor Segalen Bordeaux 2 va se montrer particulièrement volontariste dans sa politique de mise en œuvre du dispositif LMD. Un élément politique a sans doute joué un rôle important dans cette adhésion au principe même de la réforme : lors de la création du premier gouvernement Raffarin, en mai 2002, le Président de l'université, Josy Reiffers intègre le cabinet du Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche où il sera nommé directeur adjoint du cabinet de Luc Ferry. Il occupe ses fonctions jusqu'à la fin de son mandat (décembre 2002) mais provoque une élection anticipée en septembre 2002, avec prise de fonction en décembre. Cette situation peu banale aura une double conséquence : d'une part on assiste à une volonté très forte, pour l'équipe dirigeante, de réussir la réforme dans une université qui apparaît de fait, comme une université test (on dira même de Bordeaux 2 qu'elle est une "université pilote", ce qui n'était officiellement pas le cas) ; d'autre part on entre dans une période d'"entre-deux" relativement ambiguë, où la double fonction du Président ne facilite pas les prises de décision, au moment où les expertises sont en cours. Il faut dire que ce deuxième trimestre 2002 - ou plus précisément la période qui s'étend de mai à novembre - se caractérise par un flottement important et un véritable vide dans l'orientation politique de la réforme<sup>5</sup>.

## LE CALENDRIER DE LA REFORME A BORDEAUX 2

**Printemps 2001** : les premières indications du Ministère concernant le LMD et le système des crédits ECTS (*European Credit Transfer System*) parviennent à l'université. Une première information large est faite sur l'université : instances de décision, composantes pédagogiques. Le vice-président chargé du Conseil des Études et de la Vie Universitaire (CEVU) fait une présentation générale au département des sciences de l'éducation en mai. Jusque là, il faut bien dire que

---

<sup>3</sup> Par exemple les formations de santé ne sont concernées par le dispositif LMD qu'à partir de l'entrée en master recherche ou professionnel. C'est donc près de 10000 étudiants qui ne sont pas directement concernés par la réforme au sein de l'université : 7000 à 8000 en médecine, 2000 à 3000 en pharmacie, odontologie, et dans certaines formations paramédicales (psychomotricité, orthophonie, etc.).

<sup>4</sup> Les universités de la vague A, concernées par la contractualisation, avaient la possibilité de différer leur entrée dans le dispositif. C'est ce qu'a fait un certain nombre d'universités françaises, certaines refusant ouvertement (Toulouse), d'autres repoussant, par opposition ou par prudence, la mise en place du dispositif LMD.

<sup>5</sup> Les décrets et arrêtés concernant le LMD sont signés par Jack Lang en avril 2002, juste avant qu'il ne quitte ses fonctions. La directrice de l'Enseignement Supérieur, Francine Demichel, reste en fonction jusqu'en juillet 2002 date de la nomination de Jean-Marc Monteil, qui publiera la circulaire de mise en œuvre du LMD le 14 novembre 2002.

la connaissance précise du dispositif est assez limitée chez les enseignants chercheurs du département. Certaines questions sont soulevées, concernant plus particulièrement les conditions d'attribution des crédits et les conséquences de la réforme, mais sans opposition frontale. Il faut dire que le flou et l'imprécision des informations laisse au second plan les conditions de son application immédiate.

**Automne 2001** : la préparation du projet quadriennal de l'université (2003-2006) s'engage véritablement, avec l'élaboration d'un premier bilan global des 4 années antérieures dans les domaines de la formation, de la recherche, du patrimoine, de la vie universitaire, etc. Les premières questions se posent quant au futur projet d'offre de formation et à l'inscription ou non dans le cadre du LMD. La décision de l'université Victor Segalen Bordeaux 2, bien que n'ayant pas fait l'objet d'un véritable débat, ne rencontre pas d'opposition notable et, dès le mois de décembre 2001, le premier cadre 3-5-8 est soumis au Ministère<sup>6</sup>. La première réunion du comité directeur de la Faculté des Sciences de l'Homme consacrée à cette question se tient en septembre 2001<sup>7</sup>. Des réunions régulières auront lieu, qui feront de ce comité directeur la cheville ouvrière de la mise en place du dispositif : instance d'information et de régulation, elle sera aussi une instance d'organisation et de décision lorsqu'il s'agira de définir très concrètement le projet de la Faculté.

En France environ 200 établissements d'enseignement supérieur (universités, instituts universitaires de formation des maîtres, écoles d'ingénieurs, grands établissements...) dont 82 universités accueillant environ 1,5 millions d'étudiants sont actuellement répartis sur quatre vagues contractuelles. Chaque année, un quart environ des établissements est soumis à la contractualisation. L'élaboration du projet permet à l'établissement de définir pour 4 ans les priorités qu'il entend mettre en œuvre. Le contrat quadriennal, qui scelle l'accord entre l'État et l'établissement assure ainsi une visibilité à moyen terme et oriente les décisions de l'administration (habilitation des formations, labellisation des équipes de recherche, allocation des moyens, gestion des ressources humaines...). Parallèlement, les procédures d'habilitation des diplômes nationaux sont adossées à l'évaluation des projets des établissements. Elles s'appuient sur le contrat, en s'attachant à examiner la cohérence globale de l'offre de formation présentée<sup>8</sup>.

**Janvier/avril 2002** : c'est l'attente des avis du Ministère. La période électorale n'étant pas particulièrement favorable aux prises de décision, les propositions de l'université restent sans réponse. Il faudra attendre la publication des décrets

<sup>6</sup> Cette appellation 3-5-8 correspond au nombre d'années universitaires permettant normalement d'obtenir les diplômes de licence (3 ans), master (5 ans) et doctorat (8 ans).

Cette formulation initiale fut abandonnée au profit de celle en vigueur aujourd'hui (LMD).

<sup>7</sup> Le comité directeur de la Faculté des Sciences de l'Homme réunit le directeur de la Faculté, les directeurs des cinq départements composant la Faculté des Sciences de l'Homme, les présidents des commissions de spécialités, le directeur de l'école doctorale et, pour toutes les questions concernant la mise en place du LMD, le vice-président chargé du CEVU.

<sup>8</sup> Pour une vision complète de la politique de contractualisation des universités françaises au cours de vingt dernières années, voir l'ouvrage du Commissariat général du plan : *Les universités françaises en mutation. La politique publique de contractualisation (1984-2002)*. La documentation Française, 2004.

Lang en avril 2002 pour connaître les lignes directrices de la future réforme. Plusieurs réunions du département des sciences de l'éducation seront organisées à cette période pour définir la maquette des enseignements de sciences de l'éducation. Un des points positifs de la réforme réside sans nul doute dans la réflexion collective qu'elle a suscitée pour la redéfinition des formations, le rééquilibrage et la refonte des contenus d'enseignements. Mais cet engagement a probablement contribué à occulter certaines des questions politiques posées par la réforme, non que celles-ci aient été ignorées, mais parce qu'elles ont été placées, de fait, au second plan, du moins dans cette première période.

**Mai/juin 2002** : la réflexion est donc engagée au sein des différentes composantes, sur les nouvelles maquettes et le projet de constitution d'une commission "Habilitation CEVU" est avancé. Cette commission, chargée de la mise en œuvre du projet, fonctionnera de septembre à décembre 2002, sous la responsabilité du vice-président chargé du CEVU ; toutes ses décisions seront prises en consensus. Elle couvre les différents champs disciplinaires et assure le lien avec les différents porteurs de projets (directeurs d'UFR, de départements, etc.). La commission est chargée de définir les règles internes de présentation des projets : préciser les périmètres des unités d'enseignement (UE), les normes de calcul des heures de travail étudiant ; définir ce qui relève de la mention et de la spécialité (discussions internes et lien avec le Ministère) ; préparer la maquette interne de l'université (pas de maquette cadre, c'est la maquette interne qui sera retenue et soumise au Ministère)<sup>9</sup>. Selon les dires de son responsable, cette commission a eu des difficultés à "faire passer le message" et à obtenir des dossiers suffisamment argumentés. Elle n'a pas rencontré d'opposition frontale mais s'est heurtée de manière locale, à des résistances, chacun s'efforçant de défendre au mieux sa propre composante.

**15 octobre 2002** : les schémas de formation doivent être terminés (intitulé des UE, masses horaires, répartition horaire, crédits, implantation, locaux, etc.). Une navette interne est prévue jusqu'au 15 novembre. Les dossiers doivent être remis au Ministère fin novembre. La commission "Habilitation CEVU" désigne 2 examinateurs de dossiers qui demandent des modifications aux porteurs de projets (navettes internes avec les différentes composantes : facultés, UFR, départements). Les différents dossiers des départements, dont celui des sciences de l'éducation (80 pages) sont intégrés dans le projet commun de la Faculté des Sciences de l'Homme, une des spécificités du projet étant les transversalités introduites au sein des formations des différentes composantes et les passerelles ouvertes aux étudiants de chaque département vers certaines unités d'enseignement des autres départements. Le projet des Sciences de l'Homme est intégré au projet global de l'université.

---

<sup>9</sup> Le choix du Ministère étant de ne pas imposer de maquette cadre, chaque université soumet sa propre maquette à l'habilitation.

**Février 2003** : visite des représentants du ministère et première évaluation du projet. La première décision concerne la définition des "domaines" : une pression très forte est exercée pour obtenir une réduction de ceux-ci. Le projet de l'université avait été fait sur la base des secteurs ou champs disciplinaires avec quatre domaines (Sciences de la Vie, Sciences de la Santé, Sciences de l'Homme, Sciences du Sport). Le ministère s'oppose à la multiplicité des domaines. De fait ceux-ci seront réduits à deux : Sciences de la Vie et de la Santé d'un côté, Sciences Humaines et Sociales de l'autre. De février à mai 2003, le projet global de l'université sera expertisé au ministère, sans qu'aucune demande d'information, aucun avis ne soit formulé. Le résultat des expertises est envoyé en mai sous forme de photocopies quasi-illisibles et une réponse est demandée aux porteurs de projets sous les 5 jours ! Certaines composantes ont des modifications importantes à apporter (le département de psychologie devra ainsi réduire de moitié le nombre des spécialités de ses *masters* professionnels). Il est demandé au département des sciences de l'éducation des précisions concernant la mise à niveau des étudiants pour accéder aux différentes mentions et une redéfinition du projet de *master* recherche.

**Juin/juillet 2003** : après l'avis favorable du Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (CNEISER) en juin, le projet obtient un accord définitif en juillet. Les nouvelles dispositions prennent effet à la rentrée de septembre. La nouvelle organisation de l'année universitaire (de septembre à juin avec session de rattrapage en juin) décidée dans le cadre du projet, ne va pas simplifier les choses. Si, toutefois, la mise en place du nouveau contrat a pu s'effectuer sans heurt notable, on le doit incontestablement à la mobilisation des personnels administratifs et à l'investissement des enseignants. Reste à savoir s'il faut l'attribuer davantage à leur conscience professionnelle qu'à leur adhésion profonde à la réforme...

Dans une circulaire en date du 3 septembre 2003, Jean-Marc Monteil, alors directeur de l'enseignement supérieur rappellera quelques principes organisateurs de l'offre de formation. Celle-ci doit :

- traduire les grands domaines de compétence de l'établissement à ses différents niveaux de structuration (LMD) et présenter l'organisation des formations selon le système des crédits européens ;
- reposer sur de véritables équipes de formation et s'adosser aux compétences scientifiques attestées de leurs membres ;
- présenter, partout où cela est possible, des parcours diversifiés et des passerelles entre les différents types de formation pour favoriser l'orientation progressive de l'étudiant ;
- être accompagnée de dispositifs d'évaluation permettant d'assurer sa qualité, dispositifs qu'il revient aux établissements de proposer ;
- s'inscrire dans le projet global de l'établissement, c'est-à-dire, par exemple, présenter une forte cohérence avec la politique définie en matière de relations internationales, dans la mesure notamment où l'objectif est de favoriser la mobilité des étudiants et, *in fine*, permettre la co-diplomation ;
- s'attacher à promouvoir l'utilisation et le développement de technologies d'enseignement et d'apprentissage aussi bien en situation présentielle qu'en situation à distance, en formation initiale comme en formation continue.



## QUELQUES QUESTIONS SOULEVEES LORS DE LA MISE EN PLACE DU PROJET LMD

Nous avons dit que le ministère avait imposé la limitation du nombre de domaines : ceux-ci, initialement prévus au nombre de quatre, définis sur la base des secteurs ou champs disciplinaires (Sciences de la Vie, Sciences de la Santé, Sciences de l'Homme, Sciences du Sport) ont été réduits à deux. Il semble que la définition des domaines, de leur périmètre d'affichage et de leur détermination, ait suivi deux logiques :

- dans un premier temps, une logique de contenu (faire tomber les cloisons disciplinaires), cette logique étant plutôt celle des anciens conseillers d'établissement : anciens présidents d'université rattachés à la Direction de l'Enseignement Supérieur ;
- dans un second temps, une logique de l'affichage international : c'est cette logique qui semble l'avoir emporté et qui a abouti, à Bordeaux, à deux domaines : Sciences de la Vie et de la Santé et Sciences Humaines et Sociales (les Sciences du Sport ont été placées dans ce domaine ; c'est la logique de l'école doctorale qui a prévalu).

On peut toutefois se demander si cette exigence de "lisibilité", tellement à la mode aujourd'hui, ne fait pas courir le risque d'un passage au second plan des contenus et d'une dilution des enseignements dans des grands agrégats, certes plus visibles ou plus "lisibles", mais pas forcément plus efficaces au plan de la formation des étudiants. L'ouverture à l'international sous-entend la mise en concurrence des universités et l'exigence de résultats dont on ne peut pas être assuré qu'elle sera compatible avec la formation et la recherche de haut niveau

La question des périmètres des mentions et des spécialités semble avoir également posé problème : qui gère l'habilitation des mentions et des spécialités ? La position initiale, durant ce que nous avons appelé "l'entre-deux" (mai - novembre 2002), était que la gestion des mentions et spécialités devait revenir aux universités. A partir de novembre 2002, le Ministère a considéré qu'il lui revenait de décider et d'habiliter mentions et spécialités. C'est ainsi que le département de psychologie, qui avait proposé six spécialités correspondant aux anciens diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS), a dû les réduire à trois. La gestion et la mutualisation des enseignements (UE commune à différentes mentions ou spécialités par exemple) et l'ouverture à d'autres champs disciplinaires (UE libres ou optionnelles), qui a toujours été présentée comme un des objectifs majeurs de la réforme, s'inscrit dans cette logique ; pour des raisons pédagogiques sans doute, pour des raisons économiques beaucoup plus sûrement. Pourtant, si la mutualisation des moyens et la transversalité peuvent permettre de notables économies sur les coûts de formation (réduction du nombre de cours et augmentation du nombre d'étudiants dans les cours restants), on peut se demander si la logique pédagogique des formations ne risque pas de souffrir de cet éclatement et de

cette dispersion dans des champs multiples, aboutissant à des enseignements juxtaposés, sans unité programmatique et sans cohérence épistémologique.

Parmi les questions soulevées par la réforme, figure en bonne place celle de l'évaluation et de la mise en œuvre des projets. Il s'agit en effet d'une procédure totalement nouvelle mais qui fut expertisée (pour la vague A) avec des experts "anciens". On a donc assisté à la superposition de deux systèmes d'évaluation : le système classique qui suivait une logique disciplinaire, avec 2 experts anonymes ; et le nouveau système qui s'appuie sur une logique pluridisciplinaire, sur la transversalité et l'individualisation des parcours de formation. La confrontation de ces deux logiques, ajoutée au calendrier serré explique sans doute certains atermoiements et approximations dans les directives et les retours adressés aux porteurs de projets. Aujourd'hui les exigences semblent s'affiner : la transversalité, la stratégie de l'établissement, la mise en adéquation objectifs/moyens sont de plus en plus à l'ordre du jour. Mais l'absence de cadre national clair et l'opacité des critères d'expertise et d'évaluation restent toujours d'actualité.

Enfin dernière question, mais non des moindres : peut-on faire une réforme de cette ampleur à moyens constants ? Dans la discussion des nouveaux contrats, le ministère affirmait disposer de moyens complémentaires pour favoriser la mise en place du LMD. En vérité l'augmentation n'a pas dépassé celle de l'inflation et l'on ne peut que reprendre le constat fait par les vice-présidents de CEVU : pas de mise en œuvre efficace et de qualité à moyens constants<sup>10</sup>. La transformation de l'organisation pédagogique, l'introduction des parcours individualisés, la création d'observatoires de formation et d'insertion, la mise en place de commissions pédagogiques, etc. demandent des moyens importants pour être mis en œuvre de manière efficace. Ce ne fut pas le cas de cette réforme qui n'a été réalisable que grâce à la mobilisation et à l'investissement des personnels d'encadrement, d'administration et d'enseignement, au prix d'un alourdissement des tâches qui risque de porter atteinte à d'autres domaines de leur activité professionnelle : le temps et la disponibilité pour la recherche pour les enseignants-chercheurs par exemple<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Voir sur ce sujet et pour une analyse plus globale de la mise en place de la réforme, l'entretien accordé par Domitien Debouzie, président de la commission "Pédagogie et formation continue" de la Conférence des Présidents d'Université et Président de l'université Claude Bernard Lyon 1, au magazine *La Vie universitaire*, n° 73, juin 2004.

<sup>11</sup> A cet alourdissement des tâches d'organisation, d'administration et d'encadrement pédagogique des enseignants-chercheurs, il convient d'ajouter celui induit par la mise en place d'autres dispositifs très lourds comme, par exemple, la procédure de validation des acquis de l'expérience (VAE).



## L'ORGANISATION DES NOUVEAUX DIPLOMES

Les formations de l'université Victor Segalen Bordeaux 2 ont été, nous l'avons dit, regroupées en deux grands domaines : "Sciences de la Vie et de la Santé", "Sciences Humaines et Sociales". Chaque domaine propose une licence (3 ans, 6 semestres), un *master* (2 ans, 4 semestres) et une formation doctorale (3 ans)<sup>12</sup>. Les licences se déclinent par domaine puis par mention ; par exemple : licence "Sciences Humaines et Sociales", mention "Sciences de l'éducation" (ou mention "Sociologie", "Psychologie", etc. Les *masters* se déclinent par domaine, par mention et par spécialité, selon une finalité "recherche" (avec poursuite possible vers le doctorat) ou "professionnelle" (avec la perspective d'une entrée directe sur le marché du travail). En sciences de l'éducation, nous avons par exemple un *master* recherche "Sciences Humaines et Sociales", mention "Sciences de l'éducation", spécialité "Diffusion des savoirs et publics difficiles". Cette dénomination déjà assez lourde peut devenir encore plus complexe lorsqu'il s'agit de reconnaître certains parcours proposés aux étudiants ; ainsi la licence "Sciences Humaines et Sociales", déclinée en mention différentes selon la composante (sociologie, psychologie, anthropologie), peut délivrer un "label métiers de l'enseignement" pour les étudiants ayant obtenu 18 crédits (sur les 60 des semestres 5 et 6) dans des UE labellisées "métiers de l'enseignement".

Les enseignements sont semestrialisés et la validation des unités d'enseignement s'effectue sous forme de crédits (30 crédits pour un semestre complet) prenant en compte la charge de travail demandée à l'étudiant (600 heures par semestre)<sup>13</sup>. Pour harmoniser les modalités de validation et faciliter les transversalités, la commission "Habilitation CEVU" a demandé que le nombre de crédits attribué à chaque UE soit un multiple de 3 en évitant les UE décernant trop peu de crédits ou un nombre de crédits trop élevés. La plupart des UE se situe donc entre 6 et 12 crédits. Cette harmonisation partielle n'est cependant pas sans poser de lourds problèmes d'organisation lorsqu'il faut envisager des passerelles entre les enseignements des différentes composantes et favorise des stratégies à moindre coût chez les étudiants : il est plus facile en terme d'organisation et moins coûteux en terme d'investissement personnel, de suivre une UE à 12 crédits dans une autre composante, que deux UE à 6 crédits.

Le nouveau dispositif maintient l'obtention des diplômes intermédiaires (DEUG et maîtrise)<sup>14</sup> mais en modifie forcément la valeur dans la mesure où

<sup>12</sup> Rappelons toutefois que dans notre université près de 10000 étudiants (médecine, odontologie, pharmacie) ne seront concernés par la réforme qu'à partir de l'entrée en master recherche ou professionnel.

<sup>13</sup> Le nombre de crédits attribués à chaque UE doit tenir compte de la charge totale de travail de l'étudiant. La commission "Habilitation CEVU" considèrera qu'un crédit ECTS équivaut à 20 heures de travail étudiant (cours + travail personnel + examen).

<sup>14</sup> Le DEUG (diplôme d'études universitaires générales) s'obtient normalement en 2 ans d'études universitaires et la maîtrise en 4 ans.

l'attribution des grades s'effectue désormais aux niveaux licence, *master* et doctorat. Cela n'est pas sans conséquence sur les stratégies des étudiants d'une part, et sur les modalités de sélection pour l'accès à certains niveaux d'autre part. Le cas du *master* est particulièrement complexe à cet égard puisque le *master* est envisagé sur 2 années (120 crédits) et que la sélection à l'entrée en deuxième année (que nous nommerons *master 2*) est maintenue. Dans notre domaine, nous avons opté pour un schéma de *master* de type Y avec une première année commune et une deuxième année spécialisée (*master* professionnel ou *master* recherche)<sup>15</sup>. Le passage en *master 2* n'étant pas automatique, celui-ci doit donc faire l'objet d'une décision pédagogique, alors que la nouvelle logique implique une formation en deux ans.

Bien qu'au terme de la première année, il soit trop tôt pour dresser un bilan précis, il semble que la plupart des étudiants s'inscrivent dans cette perspective et envisagent une deuxième année. La redéfinition du mémoire de *master 1* en "Travail d'Étude et de Recherche" de niveau 1 destiné à être repris et approfondi en *master 2* ne peut que les encourager dans ce sens. La logique du *master* en deux ans implique donc de fait un assouplissement des règles de passage en deuxième année et aboutira sans nul doute à une augmentation des effectifs en *master 2* par rapport à l'ancien Diplôme d'Études Approfondies (DEA). Cette augmentation n'est toutefois prévisible qu'en *master* recherche puisque le nombre de places en *master* professionnel est limité. C'est d'ailleurs une des contradictions de cette réforme, que de favoriser l'orientation vers des *masters* professionnels, alors que ceux-ci ne sont pas suffisamment nombreux pour accueillir les étudiants : largement ouverts aux professionnels dans le cadre de la formation continue, ils n'offrent que peu de places aux étudiants en formation initiale. Ajoutons à cela la réduction du nombre de *masters* par mutualisation des moyens et les grandes disparités géographiques et l'on comprendra les problèmes que vont rencontrer les étudiants désireux de poursuivre en *master* professionnel<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Rappelons que les formations de masters pouvaient suivre trois schémas différents (cf. circulaire du 14 novembre 2002) : une première partie de formation commune aux masters recherche et aux masters professionnels, d'une durée à définir, et la seconde partie spécialisée (schéma en Y) ; une spécialisation en master professionnel ou recherche dès l'entrée en première année (schéma en V) ; une offre de formation globale : deux années communes avec éventuellement des enseignements optionnels et un master recherche et/ou professionnel en fonction des enseignements suivis et validés (schéma en T).

<sup>16</sup> Précisons qu'en ce qui concerne le département des sciences de l'éducation, les diplômes professionnels (licence professionnelle et master professionnel) ont été inclus dans le projet de contractualisation et ont été redéfinis selon les exigences propres au système LMD avec toutefois des aménagements liés aux contraintes spécifiques de ce type de formation : formation en alternance, annualisation des stages professionnels et des projets tutorés. L'organisation semestrielle est assouplie et le calendrier n'est pas strictement aligné sur celui de l'année universitaire classique ; la validation est déclinée en crédits mais la mobilité n'est évidemment pas possible dans les mêmes conditions.

## LES ETUDIANTS ET LA REFORME LMD

L'opposition à la réforme a été importante dans certaines universités, celles de Toulouse le Mirail en particulier, mais aussi celle de Bordeaux 3, qui jouera un rôle actif dans la mobilisation des étudiants de Bordeaux 2. Le mouvement débute en octobre 2002 avec une première Assemblée Générale regroupant des étudiants de Bordeaux 3 et Bordeaux 2. Fin novembre un noyau dur va constituer une coordination d'étudiants (syndicat Sud, Confédération Nationale du Travail, Réseau B, non syndiqués) qui dénonce une absence de concertation et une absence d'informations sur le projet de réforme en cours de préparation. Le syndicat "Sud Etudiant" est le plus actif et dénonce par tract "la suppression du DEUG et de la maîtrise", la "déréglementation pédagogique", la suppression de la compensation entre les semestres, de la session de septembre et de l'examen terminal, mais aussi le retour massif de la sélection ("une minorité ayant accès au *master*"), la "casse du cadre national des diplômés" et plus largement les conséquences du projet d'autonomie des universités avec les risques de "l'entrée massive des entreprises et intérêts privés dans la direction des universités"<sup>17</sup>. On le voit, la critique de la réforme LMD s'alimente de l'inquiétude soulevée par le projet de loi sur l'autonomie des universités : "le LMD n'est pas une réforme isolée". La coordination est minoritaire mais elle s'organise et diffuse des informations par voie de tracts ou de textes résumés et commentés<sup>18</sup>. Elle parviendra à bloquer totalement le site de la Victoire<sup>19</sup> pendant 2 jours en décembre. Les cours seront suspendus pendant une semaine.

L'administration de l'université qui craint plus que tout une médiatisation et une extension du mouvement (n'oublions pas que le Président en exercice est en charge du dossier au Ministère) s'efforce de canaliser et de maintenir le mouvement : explications (Assemblée Générale en présence du futur Président, du vice-président chargé du CEVU, du directeur de la Faculté) et concessions (mise à disposition des documents officiels, local et téléphone pour la coordination, semaine banalisée d'information) auront raison d'un mouvement relativement minoritaire et qui mobilise peu les étudiants et les enseignants. Les deux Assemblées Générales organisées par ces derniers sont suivies par moins d'un enseignant sur cinq, ce qui témoigne assez de l'ambivalence de ceux-ci à l'égard de la réforme LMD dans la préparation de laquelle ils sont tous engagés,

<sup>17</sup> Extraits d'un tract du syndicat "SUD Étudiant" diffusé en novembre 2002.

<sup>18</sup> Un document de 9 pages commentant plusieurs textes (rapport Attali, décrets et arrêtés de Jospin et Lang d'avril 2002, conférence de Luc Ferry, etc.) est vendu 0,50 €. Y sont présentés et critiqués le système 3-5-8 et les ECTS, la place des entreprises et la régionalisation de l'université, les pôles d'excellence et la disparition des disciplines, etc.

<sup>19</sup> Le site de la Victoire regroupe les étudiants de la Faculté des Sciences de l'Homme (Sociologie, Psychologie, Sciences de l'éducation, Anthropologie). L'autre grand pôle de l'université, le site de Carreire, accueillant les étudiants de médecine, pharmacie, etc. n'a pas été touché par ce mouvement...

à des degrés divers. L'inquiétude se manifeste d'ailleurs davantage à l'égard du projet de loi pour l'autonomie et la modernisation des universités qu'à l'égard du dispositif LMD lui-même qui a du mal à rencontrer des oppositions frontales. Un certain nombre d'enseignants attribuent même une vertu à ce projet : celui d'avoir impulsé une réflexion pédagogique et des échanges sur les contenus enseignés, dont on sait qu'ils ne sont pas si fréquents dans nos universités.

Le mouvement étudiant se termine en décembre 2002 et le dispositif LMD se met en place sans aucune opposition étudiante à la rentrée 2003. Des contestations sporadiques auront lieu en cours d'année : une pétition dénonçant de nouvelles formes d'évaluation dans le département de psychologie ; des critiques concernant la difficulté à gérer les enseignements transversaux (emplois du temps incompatibles, nombre de crédits attachés aux UE) et la nouvelle organisation de l'année scolaire (de septembre à juin, deuxième session en juin). Cette dernière disposition n'est qu'une conséquence indirecte du LMD mais elle est sans doute une des décisions les plus contestées, tant au plan administratif (gestion des examens dans un temps très court en particulier), qu'au plan pédagogique : manque de temps pour préparer la deuxième session, difficulté à réaliser un travail d'étude et de recherche entre septembre et juin, les vacances d'été ne pouvant plus être mises à profit pour terminer les productions.

Les étudiants les plus mobilisés continuent à dénoncer certains aspects de la réforme tout en reconnaissant la nécessité de l'harmonisation européenne "mais pas sur ces bases"<sup>20</sup>. Le premier problème évoqué est celui du risque de non reconnaissance du DEUG et de la maîtrise au niveau des conventions salariales, et de la menace qui pèse sur un grand nombre d'étudiants, de ne pas parvenir au niveau licence et donc de quitter l'université sans diplôme reconnu. De la même façon l'absence d'harmonisation du dispositif LMD avec les formations en 2 ans type DEUG, BTS ou DUT pourrait conduire à la dévalorisation de ces diplômes. A cela s'ajoute l'absence de moyens financiers, la diminution des bourses, la nécessité de faire des petits boulots ou l'impossibilité de suivre les cours. C'est le cas des assistants d'éducation qui doivent assurer plus de 35 heures de présence sur leur lieu professionnel et qui de fait ne peuvent suivre les cours. Il est vrai qu'ils n'ont pas obligation de résultats pour se voir reconduits dans leur fonction ! Cette paupérisation dénoncée par les étudiants

---

<sup>20</sup> Les propos qui suivent sont extraits d'un entretien, au mois d'avril 2004, avec deux étudiantes engagées dans le mouvement de décembre 2002. Nous avons consulté aussi le mémoire de maîtrise d'anthropologie sociale-ethnologie de Stéphanie Santamaria : *Étudiant, Étudiante, Étudiants. Enquête au sein de la coordination étudiante de Bordeaux*, Nov./Déc. 2002, dirigé par le Pr. Bernard Traimond, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2003.

ne fait que les conforter dans leur sentiment d'exclusion : "Cette réforme n'est pas pour nous !" <sup>21</sup>.

L'université de Bordeaux 2 est à cet égard éclairante : la différence y est très grande en effet entre le domaine des Sciences de la Vie et de la Santé où les origines sociales des étudiants sont nettement plus élevées que celles des étudiants du domaine des Sciences Humaines et Sociales. Pour preuve la proportion d'étudiants boursiers : plus de 30% en Sciences Humaines et Sociales, moins de 10% dans certaines composantes des Sciences de la Vie et de la Santé. Les stratégies des étudiants de médecine, pharmacie... sont liées à des projets de mobilité alors que dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales, les contraintes financières constituent souvent des obstacles à la mobilité et les projets personnels des étudiants ne passent pas forcément - du moins le pensent-ils - par la mobilité internationale. Il faudrait sans doute affiner ces analyses selon les niveaux de scolarité ; il n'empêche que les étudiants socialement défavorisés ont le sentiment que cette réforme n'est pas faite pour eux, tout particulièrement dans le domaine qu'elle revendique le plus, celui de la mobilité. Il y a donc, chez ces étudiants engagés, le sentiment que les deux piliers forts de la réforme, transversalité et mobilité, "ça ne marche pas". Pour eux, il ne fait pas de doute que "la réforme ne fait qu'accentuer les inégalités" et prépare un "modèle libéral".

## **RETOUR SUR QUELQUES QUESTIONS POSEES PAR LA REFORME**

L'un des objectifs de la réforme était de personnaliser le parcours des étudiants afin de leur permettre de construire des projets individualisés. Aux parcours uniques à l'intérieur d'un système figé imposant des enseignements strictement limités à la discipline dans laquelle est inscrit l'étudiant, on oppose des parcours individualisés, ouverts aux autres disciplines et laissant une large place aux choix personnels. Cette liberté de choix devrait permettre aux étudiants de gérer leur formation en fonction de leurs intérêts et de leur projet, de se constituer ainsi une sorte de "carte de visite" personnalisée, témoignage de la diversité et de la richesse de la formation acquise, autant que de leur propre curiosité et de leur originalité. Au marché du travail ensuite de reconnaître, dans ces parcours et ces profils multiples, ceux qui sont le mieux adaptés aux emplois à pourvoir. Cette logique de l'adéquation de la formation aux attentes et aux besoins du marché de l'emploi est-elle compatible avec une logique de formation de haut niveau et surtout comment se traduit-elle dans les faits ? L'expérience montre d'abord les

---

<sup>21</sup> Avril 2004 : sur le parvis de l'université ce ne sont plus des tracts contre le LMD qui sont distribués, mais un quatre pages, papier glacé : "La tribune de l'INSEEC" de Bordeaux (l'INSEEC est l'Institut des Hautes Études Économiques et Commerciales), qui vante les bienfaits du LMD. Doit-on s'en réjouir où faut-il voir là une cruelle illustration des propos de nos étudiants ?

limites de l'offre de formation et de sa diversité : celle-ci est directement tributaire de la taille de l'université, de la capacité d'accueil des différentes composantes, des contraintes imposées par l'harmonisation des cadres horaires, des "valeurs" des UE (en terme de crédits), etc. Pour la plupart des étudiants, surtout s'ils travaillent pour financer leurs études, le choix est davantage dicté par des considérations matérielles (localisation, horaires) que par une démarche de projet. La construction d'un parcours personnel se transforme pour nombre d'étudiants en *coping strategies*<sup>22</sup>, permettant d'obtenir le diplôme dans les meilleures conditions et avec les meilleures chances de succès, sinon avec la meilleure formation. On pourra toujours considérer que l'étudiant est le seul responsable de cet état de fait et que la réforme prévoit un suivi personnalisé et un meilleur encadrement des étudiants. A supposer que des moyens soient mis à disposition pour ce faire - ce qui n'est pas le cas aujourd'hui - encore faudrait-il s'interroger sur la pertinence de ce "libéralisme", sur les limites d'une telle formation "à la carte" et donc sur la responsabilité des porteurs de projet dans le maintien de la logique interne des formations proposées, afin que ces passerelles - ou unités d'enseignement optionnelles - ne fassent pas éclater l'unité et la cohérence des diplômes décernés.

La transversalité et mutualisation des enseignements à l'interne s'accompagnent de la volonté d'ouverture vers l'extérieur et de mobilité internationale des étudiants. Comment cette ambition affichée de la réforme LMD, que justifie l'uniformisation européenne des dispositifs et des modes d'évaluation sous la forme de la capitalisation de crédits, se traduit-elle dans les faits ? Difficile de le dire aujourd'hui, même si l'augmentation sensible des demandes de dossier de mobilité internationale - pas toujours suivie d'effets cependant - peut engager à un certain optimisme. Loin de pouvoir produire son plein effet dans une Europe où l'harmonisation n'est pas encore réalisée, la réforme a sans doute un effet plus psychologique que pragmatique : dans notre département par exemple, les demandes de mobilité ont augmenté certes, mais en direction du... Québec ! Là encore il faudra s'interroger sur la portée et la pertinence de ces échanges : outre leur aspect d'ouverture culturelle et scientifique, comment assurer la cohérence des enseignements reçus dans une autre université, avec ceux assurés dans l'université d'origine ? Sauf à se satisfaire d'une vision purement exotique et romantique de la formation, ces questions ne pourront être ignorées. Pas plus que ne pourront être éludées celles évoquées plus haut concernant l'inégalité sociale et économique des étudiants face à ces nouveaux dispositifs.

Une réforme ne peut, dit-on, réussir sans recevoir l'assentiment minimal de ceux à qui elle s'adresse et de ceux sur qui elle repose. Nous avons dit

---

<sup>22</sup> Le terme est fréquemment utilisé par les ethnographes anglo-saxons de l'école. Les *coping strategies* sont les stratégies utilisées par une personne pour "faire face". L'expression évoque l'habileté, l'inventivité, la débrouillardise dont font preuve certains étudiants pour tirer le meilleur parti de la situation.

l'opposition d'une minorité d'étudiants et le silence, approbateur ou indifférent, de la grande majorité d'entre eux. La même indécision peut être relevée dans le corps des enseignants-chercheurs dont l'avis est sans doute très différent selon l'université, la discipline et le poids de celle-ci, leur responsabilité et leur implication dans la mise en place de la réforme. Nous avons dit l'opacité des dispositifs d'évaluation des projets et des critères d'expertise qui donnent le sentiment d'une absence de confiance et de reconnaissance de la responsabilité et de l'engagement des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme. La question dépasse toutefois la seule dimension psychologique et touche aux conditions même de mise en œuvre de la réforme : comment assurer ce profond changement de l'organisation pédagogique, voire des contenus et des pratiques d'enseignement, en aggravant les contraintes attachées à l'exercice du métier d'enseignant ? Tous les acteurs s'accordent pour souligner les implications très lourdes de la réforme en terme de charge de travail, qu'il s'agisse des personnels d'encadrement, d'administration ou d'enseignement. Il ne s'agit pas seulement de la mise en œuvre de la réforme, mais de la multiplication à terme des temps d'organisation, de régulation, d'évaluation, de suivi pédagogique. Or, si rien n'est fait pour soulager les tâches des personnels enseignants, c'est l'activité de recherche elle-même qui sera menacée : de plus en plus de voix s'élèvent contre l'aggravation des conditions de travail et la difficulté à dégager du temps pour la recherche. Quand on sait que toute activité d'enseignement de haut niveau scientifique ne peut que se nourrir de l'apport de la recherche, c'est la qualité même de l'enseignement qui risque de se trouver mise en question. Enfin la création de nouveaux diplômes, et en particulier de diplômes professionnels, s'est traduite par l'absence quasi totale de création de postes dans les universités concernées par la réforme : jusqu'où cette politique pourra-t-elle être soutenue ?

## CONCLUSION

Quel bilan tirer au terme de cette première année, à peine terminée à l'heure où ces lignes sont écrites ? Il est sans doute trop tôt pour le dire mais au moins peut-on constater une chose : la réforme LMD s'est imposée avec une relative facilité, même si elle a soulevé de vives inquiétudes. Environ cinquante universités sont concernées par la nouvelle vague de contractualisation (vague B, 2004-2007) : les universités de la vague précédente (vague A) qui avaient différé leur entrée, celles de la vague B et certaines universités parisiennes qui devancent leur entrée dans le dispositif. Quelques mouvements de contestation ont eu lieu à la rentrée 2003, essentiellement dans les facultés de lettres et sciences humaines engagées dans la contractualisation. L'inquiétude et la vigilance sont toujours de mise chez les enseignants, dont certains continuent à se mobiliser, mais force est de constater que le mouvement est engagé et qu'il ne rencontre pas d'opposition massive sur le fond.



Avec quel résultat ? Nous nous en tiendrons pour l'heure à la réponse, prudente, du vice-président chargé du CEVU de l'université Victor Segalen Bordeaux 2 : "Nous sommes entrés dans une dynamique dont on pense qu'on ne pourra évaluer les effets qu'à terme, dans deux contrats quadriennaux, c'est-à-dire dans environ huit ans... On ne pourra vraisemblablement mesurer l'ampleur du phénomène que lorsque toutes les universités, françaises et européennes, auront adopté le système LMD".