NNT :

THÈSE DE DOCTORAT
DE
L'UNIVERSITÉ PARIS-SACLAY
PRÉPARÉE À
L'UNIVERSITÉ VERSAILLES SAINT-QUENTIN EN YVELINES
INSTITUT SUPÉRIEUR DE MANAGEMENT

ÉCOLE DOCTORALE N°578
Sciences de l'homme et de la société
Laboratoire LAREQUOI – Laboratoire de Recherche en Management

Spécialité de doctorat : Sciences de Gestion

Par
Christophe LIPS

L'APPROPRIATION DU PROCESSUS DE BOLOGNE PAR LES ACTEURS DE L'UNIVERSITÉ, ENJEUX ET PERSPECTIVES

Thèse présentée et soutenue à Versailles, le 30 septembre 2016, à 14h

Composition du Jury

Directeur de thèse :	**M. Gilles ROUET** *Professeur des universités de sciences de gestion, UVSQ*
Président du jury et examinateur :	**M. Christophe ASSENS** *Professeur des universités de sciences de gestion, UVSQ*
Rapporteurs :	**M. Pierre-Charles PUPION** *Professeur des universités de sciences de gestion, Université de Poitiers*
	M. Thierry CÔME *Maître de Conférences HDR, sciences de gestion, Université Reims-Champagne-Ardennes*
Examinateur :	**Mme Jana MARASOVÁ** *Maître de Conférences HDR, économie et gestion, Université Matej Bel (Slovaquie)*

Titre : L'appropriation du Processus de Bologne par les acteurs de l'université, enjeux et perspectives

Mots-clés : université, Processus de Bologne, appropriation, management par le sens, France, Slovaquie

Résumé : Notre thèse s'attache à répondre à la question de savoir quelles sont les stratégies et les logiques d'action mises en œuvre par les universitaires participant de l'appropriation du Processus de Bologne (PB) à travers sa mise en place. Le PB doit permettre aux universités de jouer pleinement leur rôle d'acteur économique majeur dans l'économie de la connaissance. Une double logique caractérise son fonctionnement : une logique stratégique de définition d'objectifs, au niveau supranational, associée à une logique d'instrumentation qui traduit ces objectifs en instrument à mettre en place au niveau local, soit des universités. Les universités vivent une période de changements, marquée par l'incertitude et le défi de s'adapter aux besoins de l'économie de la connaissance tout en remplissant pleinement leurs missions de service public. Une mise en place efficace des instruments du PB doit leur permettre de relever ces défis. C'est tout l'enjeu ici d'une réelle réflexion basée sur le management des organisations publiques : il s'agit de s'appuyer sur les principes de ce management, en termes de performance, comme de qualité, afin de mener une réflexion véritablement stratégique pour une mise en place efficace. Dans notre travail, nous proposons une perspective novatrice du PB, en l'apparentant à une innovation. Cette perspective elle permet de mettre en lumière l'importance du sens qui doit être donné à la mise en place du PB, et le rôle majeur joué par l'acteur dans cette mise en place, à travers ses choix et ses stratégies. A partir de ces constats, nous avons donc construit notre problématique de recherche. Trois hypothèses ont été formulées, elles concernent les stratégies d'appropriation à travers des pratiques de mimétisme, fréquemment observées dans des situations d'incertitude, le lien entre appropriation et association objectifs/instruments lors de la mise en place, et les bénéfices d'un management stratégique et participatif pour une réduction de la dissociation objectifs/instruments. Nous avons opté pour un positionnement épistémologique relevant du paradigme interprétativiste, et pour une démarche de recherche hybride, entre abduction et hypothético-déduction. Notre recherche s'appuie sur deux cas précis : l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble – France) et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie). Pour traiter les donnés recueillies, nous avons procédé à une analyse qualitative thématique. Globalement, nous avons constaté que : certains universitaires mettaient en œuvre différentes stratégies (stratégies de mimétisme, d'observation, de réappropriation des instruments, de choix de partenaires stratégiques) conduisant à une appropriation et une mise en place efficace des instruments ; qu'un management stratégique et participatif menait à une appropriation, par les agents, du PB et conduisait également à une mise en place des instruments plus efficace ; et que les structures proposant des formations hautement professionnalisantes s'appropriaient mieux le PB que les structures proposant des formations plus 'classiques'. S'il est possible de constater une appropriation du PB par certains agents, tous ne semblent pas encore le légitimer, menant souvent à une dissociation instruments/objectifs et une mise en place relativement techniciste et mécanique. Ainsi, nous proposons de nous tourner principalement vers les principes du management par le sens. Appliqués, ces principes doivent permettre une légitimation du PB. Ce travail pourrait servir de base à des études plus longitudinales, plus larges, intégrant l'étude d'autres universités, à des études mobilisant les économies de la grandeur ou le management des réseaux pour un approfondissement des résultats obtenus, ainsi qu'à un élargissement pluridisciplinaire, voire à une réflexion conduisant à un outil permettant, de manière non contraignante, de mesurer, de cadrer et d'identifier les besoins des agents d'une mise en place efficace du PB.

Title: The appropriation of the Bologna Process by the stakeholders oh the university, stakes and prospects

Keywords: university, Bologna Process, appropriation, sensegiving and sensemaking management, France, Slovakia

Abstract : Our thesis aims to answer to the question: which are the strategies and the logics of action, that are applied by the university staff, in order to legitimise the Bologna Process (BP), through its implementation. The BP should help universities to play entirely their role of major economic stakeholder in the knowledge economy. A double logic characterises its functioning: a strategic logical, that defines goals, at a supranational level, combined with an instrumentation logical, that translates these goals into instrument, that should be implemented at the local level, namely in the universities. Universities live in a period of changes, characterized by uncertainty and the challenge of an adaptation to the needs of the knowledge society, as well as their duty to fulfill their missions of public service. The effective implementation of the instruments of the BP should help them to accomplish these challenges. Here is precisely the stake of a real reflection, based on the management of public organizations: it is to lean on the principles of this management, in terms of performance, as well as of quality, in order to conduct a truly strategic reflection for an efficient implementation. In our research work, we offer a pioneering perspective of the BP, by connecting it to an innovation. This perspective helps to highlight the significance of the sense that should be given to the implementation of the BP, as well and the major role of the stakeholders in this implementation, through his choices and strategies. Based on these statements, we elaborated our research question. Three hypotheses have been formulated, they concern the strategies of appropriation through mimetism practices, that are frequently observed in situations of uncertainty, the link between appropriation and the association goals/instruments during the implementation, and the benefits of a strategic and participative management to reduce the dissociation goals/instruments. We opted for an epistemologic positioning that comes under the interpretativist paradigm, and for an hybrid approach, between abduction and hypothetico-deduction. Our research is leaning on two precise cases: the Université Pierre-Mendès-France (Grenoble – France) and the University Matej Bel (Banská Bystrica – Slovakia). In order to handle our collected data, we proceeded through thematic qualitative analysis. Globally, we observed that : some of the university staff applied different strategies (strategies of mimetism, observation, reappropriation of instruments, choices of strategic partners) that led to an appropriation, and showed en efficient implementation of the instruments; that a strategic and participative management led to an appropriation by the stakeholders of the BP and to a more efficient implementation of the instruments; and that the structures, that offer highly professionalising education, better legitimate the BP than the structures that offer more 'classical' education. It is then possible to observe an appropriation of the BP by some stakeholders, nevertheless it seems that not all stakeholders legitimate it yet, that often lead to a dissociation instruments/goals and to a relative technicist and mechanical implementation. In this way, we propose to turn principally to the principles of a sensegiving and sensemaking management. Through their application, these principles should lead to a legitimation of the BP. Our work could lead to more longitudinal, or wider studies, that could integrate more universities, to studies using 'les economies de la grandeur', or the network management, to go deeper in our results, as well as to enlarge them, by pluridisciplinary studies, nay to a reflection, that could lead to the creation of a tool, that could help, on a non restrictive way, to estimate, to offer a framework, and to identify the needs of the stakeholders within the frame of an efficient implementation of the BP.

A la mémoire de mon grand-père,
André HOULLIER

A mon fils,
Pierre-Marek

« Une université qui demeure myope
devant les brassages qui s'opèrent
autour d'elle vit dans une tour d'ivoire
qui risque de s'écrouler sous ses pieds »
(Guy Rocher, 1990)

Ce travail n'aurait jamais pu aboutir sans l'accompagnement et le soutien de très nombreuses personnes. Je tiens à les remercier ici sincèrement.

J'aimerais, en tout premier lieu, adresser mes profonds remerciements à mon directeur de thèse, Gilles ROUET, pour son soutien, sa confiance, ses précieux conseils, sa tolérance et sa très grande disponibilité. Merci.

J'aimerais également remercier Christophe ASSENS de me faire l'honneur de présider à mon jury de soutenance. Je le remercie également pour les précieux conseils qu'il m'a prodigués lors des ateliers doctoraux du LAREQUOI.

Je voudrais remercier Jana MARASOVÁ, Pierre-Charles PUPION et Thierry CÔME de me faire l'honneur de siéger à mon jury de soutenance.

J'adresse également mes remerciements à l'ISM et à toute l'équipe du laboratoire LAREQUOI, en particulier à Emmanuel AMAN-MORIN pour son aide précieuse à chacune de mes démarches administratives.

J'aimerais ici remercier sincèrement toutes les personnes qui ont accepté de participer aux entretiens. Sans leur aide précieuse, ce travail n'aurait pas pu voir le jour.

Je remercie Michal FALATH et Thomas LAURENT, mes employeurs durant mes études doctorales, qui ont toujours essayé de trouver des solutions afin que je puisse mener de front travail et études.

Pour leur soutien inconditionnel, leurs encouragements si importants, pour la confiance sans faille qu'ils m'ont accordée, je tiens à remercier très sincèrement mes parents, ma grand-mère, mes frères, mes sœurs, ainsi que toute ma famille, merci, tout comme ma famille adoptive de Slovaquie, et en particulier Marta MRÁZOVÁ (Srdečne Vám ďakujem za každodennú podporu). Merci.

Sans leur aide, sans leur soutien, jamais je n'aurai pu aboutir à ce travail. Thomas, pour les livres, Florent et Guillaume, pour l'hébergement et le soutien, Johanka, pour le matériel, Germain, pour les calculs, Nicolas et Laura, pour la retranscription, Rado et Maria, Camille, Johann, Ben, Christophe, et tous mes autres amis dont la liste est encore très longue, Merci.

Enfin, c'est un merci tout particulier pour une personne toute particulière :
Merci, KATKA, pour ton soutien sans faille, tes encouragements de tous les jours, pour tout ce que tu as fait autour de moi pour que ce travail puisse aboutir dans les meilleures conditions, pour ta tolérance, pour les sacrifices depuis le début de cette aventure, pour l'espoir que tu as placé en moi.
MERCI.

Sommaire

Remerciements **- 6 -**

Sommaire **- 7 -**

Liste des sigles **- 9 -**

Introduction **- 11 -**

INTRODUCTION GÉNÉRALE **- 17 -**

Repenser l'organisation : contexte et enjeux pour l'université **- 19 -**
0.1. Particularités économiques de la connaissance - 21 -
0.2. La connaissance, un enjeu capital pour les organisations - 26 -
0.3. L'apport du Knowledge management (KM) - 30 -
Conclusion partielle - 34 -

PARTIE I – LE MANAGEMENT DES UNIVERSITÉS DANS LE CONTEXTE INCERTAIN DU PROCESSUS DE BOLOGNE **- 37 -**

Introduction de la Partie I **- 39 -**

Chapitre I – L'université, une organisation entre marché et service public **- 43 -**
I.1. Institutions du savoir et logique hybride, entre marché et service public - 44 -
I.2. L'université, une organisation professionnelle - 62 -
I.3. Autonomie et gouvernance - 78 -
I.4. Performance, objectifs et évaluation - 95 -
Conclusion partielle - 115 -

Chapitre II – Processus de Bologne : principes, évolutions et instrumentation **- 121 -**
II.1. Vers une Europe des universités : des premiers pas à la concrétisation - 122 -
II.2. Processus de Bologne et ambitions de départ - 133 -
II.3. Lecture du Processus de Bologne à travers les textes officiels - 140 -
II.4. Des finalités de l'EEES à ses instruments - 150 -
Conclusion partielle - 168 -

Chapitre III – Le Processus de Bologne, une approche par l'innovation **- 171 -**
III.1. Approche par l'invention/innovation du Processus de Bologne - 172 -
III.2. L'acteur et le besoin de sens - 183 -
III.3. Innovation et secteur public - 192 -
III.4. Pilotage du Processus de Bologne et manque de clarté - 199 -
Conclusion partielle - 213 -

Chapitre IV – Acteur et organisation : réactions à l'incertitude et appropriations du Processus de Bologne **- 217 -**
IV.1. Universitaires et centre opérationnel - 218 -
IV.2. Acteur et organisation face à l'incertitude - 236 -
IV.3. Légitimations, instrumentalisations du Processus de Bologne et zones de cohérence - 256 -
Conclusion partielle - 270 -

Conclusion de la Partie I **- 275 -**

PARTIE II – MISE EN PLACE DES INSTRUMENTS DU PROCESSUS DE BOLOGNE, UNE ÉTUDE DE CAS FRANÇAIS ET SLOVAQUE - 279 -

Introduction de la Partie II - 281 -

Chapitre V – Positionnements et recherche exploratoire - 283 -
V.1. Positionnement épistémologique et objet de la recherche - 284 -
V.2. Méthodologie de la recherche - 294 -
V.3. Recherche exploratoire et premiers résultats - 319 -
Conclusion partielle - 351 -

Chapitre VI – Mise en perspective des cas français et slovaque étudiés - 355 -
VI.1. Le cas français : l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble) - 356 -
VI.2. Le cas slovaque : l'Université Matej Bel (Banská Bystrica) - 365 -
Conclusion partielle - 377 -

Chapitre VII – La mise en place du Processus de Bologne vue par les enseignants-chercheurs - 379 -
VII.1. Perception générale du Processus de Bologne par les acteurs interrogés - 380 -
VII.2. Imitation et ajustements - 390 -
VII.3. Mises en place des instruments du Processus de Bologne et compétence - 398 -
VII.4. Le rôle des directions dans la mise en place des instruments - 415 -
Conclusion partielle - 424 -

Chapitre VIII – Interprétation des résultats : pour un management par le sens - 429 -
VIII.1. Interprétation des résultats : vers des modèles de mise en place ? - 431 -
VIII.2. Pour un management par le sens et un accompagnement du changement - 447 -
Conclusion partielle - 455 -

Conclusion de la Partie II - 459 -

CONCLUSION GÉNÉRALE - 461 -

Bibliographie - 475 -

Table des tableaux, graphiques et figures - 500 -

Table des matières - 501 -

ANNEXES - 507 -

Table des annexes - 508 -

AERES	Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
ANACT	Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail
BFUG	Bologna Follow-Up Group
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CEPES	Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur
CFE-CGC	Confédération Français de l'Encadrement – Confédération générale des Cadres
CFDT	Confédération Française Démocratique du Travail
CFTC	Confédération Française des Travailleurs Chrétiens
CGT-FO	Confédération Générale du Travail – Force Ouvrière
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CNU	Conseil National des Universités
COMUE	Communauté d'Universités et Établissements
DEA	Diplôme d'Études Approfondies
DESS	Diplôme d'Études Supérieurs Spécialisées
DEUG	Diplôme d'Études Universitaires Générales
DEUST	Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques
DUT	Diplôme Universitaire de Technologie
ECTS	European Credits Transfer System (Système européen de transfert et d'accumulation de crédits)
EEES	Espace Européen d'Enseignement Supérieur
EQF	European Qualifications Framework
ENIC/NARIC	European Network of Information Centres - National Academic Recognition Information Centres
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
ESIB	European Student Information Bureau
ESU	European Students' Union
EUA	European University Association
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
HCERES	Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
INSEE	Institut National de la Statistique et des Études Économiques
IUT	Institut Universitaire Technique
LOLF	Loi Organique relative aux Lois de Finances
LRU	Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités
MEDEF	Mouvement des Entreprises de France
MESR	Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
NQF	National Qualifications Framework (Cadre de Certifications National)
PEC	Portefeuille d'Expériences et de Compétences
PECO	Pays d'Europe Centrale et Orientale
PRES	Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur
RNCP	Registre National des Certifications Professionnelles
UMB	Université Matej Bel
UPMF	Université Pierre-Mendès-France

L'Europe vit une époque-charnière qu'il s'agit de ne pas manquer. Entre les ruptures de l'économie de la connaissance et les tumultes de la construction européenne, nombreux sont les défis qu'il faut relever. Face aux évolutions nécessaires, elle tente de réagir. Des conventions, des traités sont signés qui montrent sa volonté de s'adapter, voire d'anticiper les bouleversements qu'elle subit face à l'avènement de l'économie globalisée. Dans cette perspective, la Stratégie de Lisbonne est entérinée les 23 et 24 mars 2000. Elle tient compte des points faibles et des atouts des pays de l'Union européenne afin de fixer un nouvel objectif stratégique majeur pour la décennie à venir. Le défi à relever est ambitieux et se présente ainsi : « *faire de l'économie de l'UE l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde en 2010*, *capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (Stratégie de Lisbonne, 2000).

Pour ce faire, il est mentionné que « *chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler dans cette nouvelle société de l'information* » (*Idem*). Cette déclaration implique à la fois, de manière implicite, que les institutions du savoir, parmi lesquelles les universités, ont un rôle majeur à jouer, et que ces institutions, pour jouer pleinement leur rôle, doivent procéder à une certaine modernisation qui leur permettra de s'adapter à cette « *nouvelle société de l'information* ». De fait, les universités européennes, au cœur des changements du nouveau contexte, n'ont d'autre choix que de repenser leur place, leurs missions, leurs stratégies ; faute de quoi, à terme, elles encourent le risque de n'être plus pouvoir répondre aux besoins des citoyens/usagers.

Ainsi, parallèlement à la Stratégie de Lisbonne, 29 pays signent la Déclaration de Bologne, le 19 juin 1999, et entérinent par là même le début d'une longue période de changements nécessaires du paysage universitaire européen. Fruit d'une longue tradition de rapprochement universitaire au sein de l'Europe, le Processus de Bologne constitue une étape fondamentale dans la construction européenne actuelle, dans une époque où les universités européennes attirent moins d'étudiants non-européens, où la mobilité est parfois freinée par des problèmes de reconnaissance de diplômes, et où l'employabilité, dans le cadre de l'Union européenne, se révèle difficile, en faisant de l'université un acteur majeur de la construction

d'une « *Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions interculturelles, sociales, scientifiques et technologiques* » (Déclaration de Bologne, 1999).

Six objectifs de départ, qui doivent concerner toutes les universités, et plus largement les institutions du savoir, sont fixés et vont représenter les fondations de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, dix années plus tard. Il s'agit, globalement, dans un premier temps, d'harmoniser les différents systèmes d'enseignement supérieur, à travers une lisibilité et une comparabilité des diplômes, de l'architecture des formations, la mise en place d'un système de crédits, la promotion de la mobilité, de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité et de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

Régulièrement, toutes les deux ou trois années, les ministres en charge de l'enseignement supérieur de chaque pays signataire se réunissent, afin de dresser le bilan et de fixer de nouvelles priorités. Les objectifs vont donc évoluer. Le principe du Processus de Bologne réside donc dans le mariage d'une logique stratégique, au niveau supranational, qui fixe objectifs et priorités, et d'une logique d'instrumentation, qui permet la traduction de ces mêmes objectifs et priorités en instruments. Au niveau local, ce sont les universités, et plus exactement, les universitaires qui vont être chargés de concrétiser les objectifs à travers la mise en place de instruments.

Notre objet de recherche se situe précisément au niveau de la rencontre des changements induits par le Processus de Bologne avec l'université, une organisation en pleine évolution. Nous nous plaçons donc à l'une des extrémités de la logique d'instrumentation du Processus, afin d'observer les modalités de mise en place de ses instruments au niveau local. L'enjeu d'une mise en place efficace des instruments est essentiel : elle doit conduire à un dynamisme économique et social de toute l'Europe à long terme et sur la durée. Cependant, la logique d'instrumentation comporte un risque considérable : celui de mettre en place l'instrument sans l'associer à l'objectif, qui revient à mettre en place l'instrument pour l'instrument, et implémenter le Processus à travers une vision techniciste, mécaniste, plutôt que stratégique.

L'université d'aujourd'hui est en pleine mutation et doit évoluer dans un contexte difficile, marqué notamment par les restrictions budgétaires. De plus en plus, l'État se

désengage et les universités s'autonomisent. En outre, elle doit s'adapter aux besoins de l'économie de la connaissance tout en jouant pleinement sa mission de service public. Une bonne gouvernance et un management adapté deviennent nécessaires à son évolution, dans le contexte d'autonomisation. Ainsi, les principes du Nouveau Management Public sont de plus en plus appliqués dans ces institutions pour répondre à leurs besoins. De fait, de nouvelles notions font leur apparition dans le paysage universitaire. Performance, évaluation, qualité, bonne gouvernance sont autant de notions qui viennent modifier en profondeur le pilotage des universités. C'est dans ce contexte incertain et mouvant que doivent être implémentés les instruments du Processus de Bologne.

« *Le problème principal du management est de savoir comment faire vivre des groupes sociaux afin qu'ils puissent produire du collectif au-delà de la simple addition d'expertises individuelles. Le rôle du management est ainsi immense car il conditionne le succès et le bon fonctionnement de bon nombre d'entreprises et d'organisations* » (Thietart, 2014, p. 1). Dans le cadre de notre étude, un regard managérial s'avère donc tout à fait approprié. Il doit nous permettre de comprendre en profondeur les mécanismes d'implémentation du Processus de Bologne au niveau local, en vue d'une mise en place efficace.

Cette mise en place vient bouleverser profondément les universités dans leur fonctionnement. Elle implique de nombreux changements qu'il s'agit de guider ou d'accompagner de manière stratégique. Dans un tel contexte, le management, et plus précisément le management des organisations publiques apporte une réflexion et des réponses stratégiques adaptées aux organisations publiques, face aux changements structurels et organisationnels que vivent les universités d'aujourd'hui. Vu l'importance d'une mise en place efficace des instruments du Processus de Bologne, il est nécessaire d'adopter une réflexion en termes de performance, soit d'adéquation entre moyens, résultats et objectifs, ainsi qu'en termes de qualité, d'autant que la logique d'instrumentation du Processus implique un risque accru d'une vision réduite et techniciste.

Cette réflexion doit pallier l'incertitude des changements provoquée par l'arrivée nécessaire et par la nature même du Processus de Bologne. En effet, nous proposons de partir du postulat, dans ce travail, que le Processus de Bologne s'apparente à une innovation, et l'innovation n'est pas stable, elle bouleverse les règles, les fonctionnements et provoque

forcément de l'incertitude, à travers son mécanisme de destruction et de création. Considérer le Processus comme une innovation est une perspective novatrice sur la question. La littérature académique qui traite du Processus de Bologne se pose peu finalement la question de sa mise en place locale, encore moins d'un point de vue managérial. Elle est généralement axée sur des questions de pilotage, mais au travers d'un regard sociologique (Croché, 2009, 2010 : Charlier & Croché, 2003) ou sur des questions plus politiques (Ravinet, 2007), ou encore géopolitiques (Rouet & Côme, 2011).

Le fait d'apparenter le Processus de Bologne à une innovation va déterminer notre vision et notre problématique de recherche. En effet, ce postulat permet de mettre en lumière, notamment, l'importance du sens qui doit être donné au Processus de Bologne lors de sa mise en place, tout comme le rôle majeur de l'acteur dans le processus innovationnel. Ainsi, dans notre étude, nous nous sommes penché sur la question du sens, qui suppose une réflexion en termes d'appropriation et de légitimation, et avons relié ces réflexions aux acteurs clés de l'implémentation locale du Processus : les universitaires.

A partir du constat de la nécessité d'une mise en place associant objectifs et instruments, de la nécessité d'une réflexion stratégique, et du fait de postuler que le Processus de Bologne s'apparente à une innovation, impliquant une réelle appropriation par les acteurs de sa mise en place, nous pouvons donc nous poser cette question, qui dirigera tout notre travail de recherche : **quelles stratégies et logiques d'acteur mises en œuvre par les universitaires participent de l'appropriation du Processus de Bologne à travers sa mise en place locale ?** La question du sens est donc ici centrale. Ce qui nous intéresse, c'est de comprendre, dans une perspective managériale, la manière dont les universitaires légitiment le Processus de Bologne, les conséquences sur la mise en place des instruments lorsque le manque de sens n'est pas comblé, ainsi que le management choisi dans ce contexte par les directions.

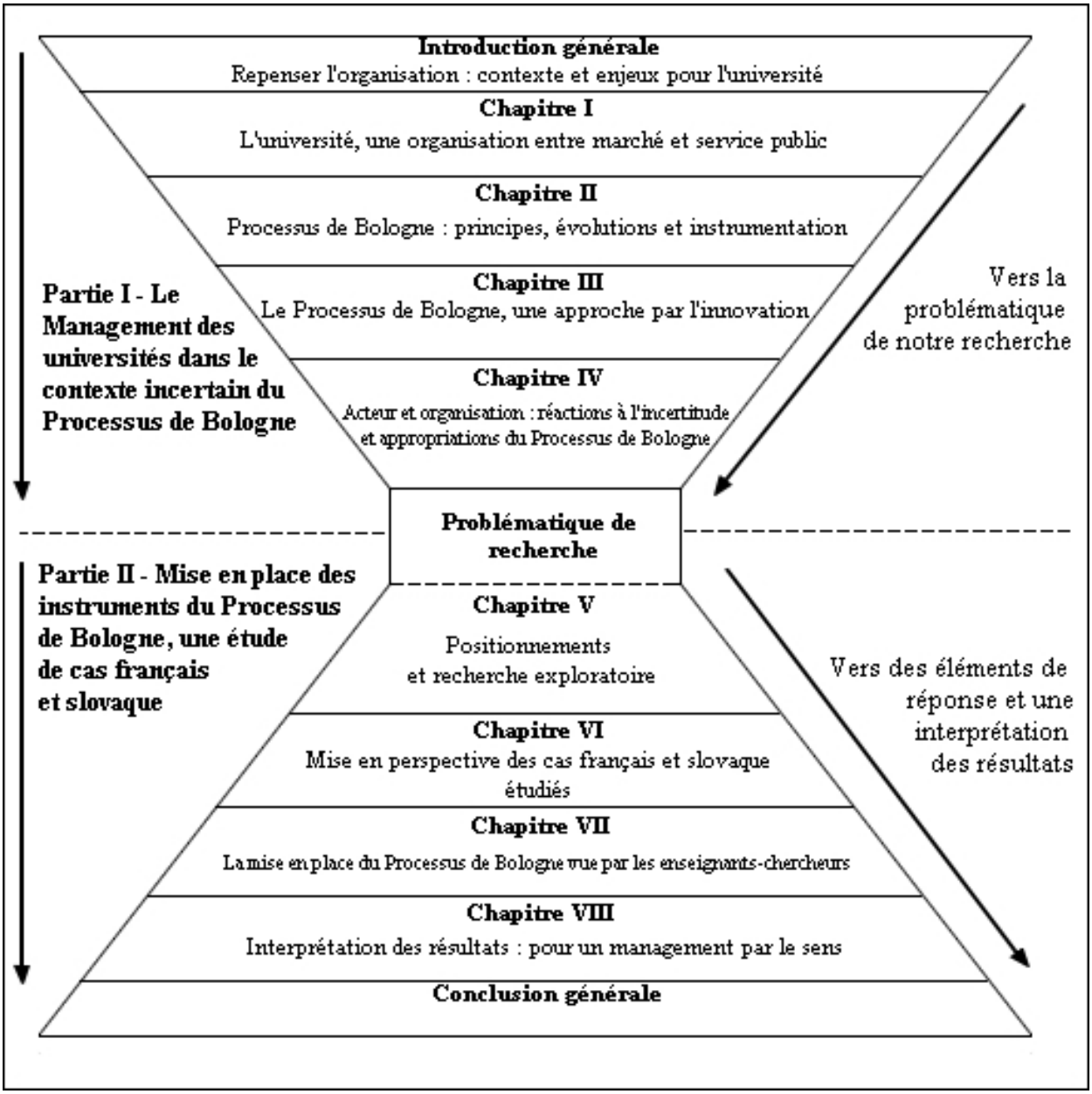
Nous souhaitons donc dans ce travail appréhender la manière par laquelle le Processus de Bologne est mis en place au niveau local par les universités, et quels mécanismes sont mis en œuvre qui vont permettre aux universités d'appliquer la logique d'instrumentation du Processus. L'université étant majoritairement bâtie autour des universitaires – elle est une organisation professionnelle où le centre opérationnel, puissant, est occupé par les universitaires –, nous avons choisi de nous tourner vers ces acteurs pour apporter des éléments de réponses.

Il s'agit en fait de comprendre et d'analyser les dispositifs d'action organisée, à travers les logiques d'acteurs qui se mettent en place. Ainsi, notre projet de recherche s'inscrit dans le référentiel des sciences humaines et sociales, d'orientation constructiviste. Dans cette perspective, nous prenons le parti d'adopter une démarche interprétativiste, tant par conviction personnelle, que parce que ce paradigme épistémologique semble le mieux adapté à notre recherche.

Trois objectifs principaux vont déterminer notre positionnement méthodologique : décrire et comprendre le phénomène étudié, analyser et expliquer, interpréter et théoriser. De ce fait, nous avons donc opté pour une démarche de recherche hybride, entre abduction et hypothético-déduction, faite d'allers-retours entre la théorie et la pratique.

A l'aune de l'étude de deux universités inscrite dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur : l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble – France) et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie), nous tenterons donc de répondre à la question principale de notre recherche, pour conclure sur une analyse des données, recueillies et traitées au moyen d'une analyse thématique qualitative, impliquant un croisement de lectures verticale et horizontale, mettant en lumière les faits saillants divergents et convergents, et sur des propositions de pistes de réflexion inspirées majoritairement des principes du management par le sens et du pilotage cohérent du changement.

L'architecture de notre travail se présente ainsi :



Introduction générale

Cette introduction générale s'attache à présenter le contexte macro-environnemental des universités, en particulier européennes. Définitivement ancrées dans la société, entretenant avec elle des liens dynamiques forts, les universités se retrouvent *nolens volens* en son centre, et subissent et influencent à la fois les changements attenants. La finalité de cette introduction générale est de proposer un point de départ à une réflexion sur les nécessités de réactions et d'évolutions des organisations, en particulier les institutions du savoir, et partant, les universités, acteurs majeurs du contexte actuel, directement concernées par l'économie de la connaissance.

Ainsi, générer, transformer, ou travailler avec la connaissance implique de repenser le fonctionnement des organisations, qu'elles soient publiques ou privées. La connaissance est désormais centrale : elle se situe en amont, au centre et en aval des nouveaux processus de production. La maîtrise, la détention, la production de la connaissance sont des activités majeures des entreprises. Il s'agit alors d'appliquer de nouvelles formes de management, centrée sur la connaissance.

A travers l'avènement des TIC et l'importance du capital intangible, l'environnement concurrentiel s'est largement accru et concerne toutes les organisations. La notion de performance, liée aux objectifs, aux moyens et aux résultats, s'avère donc essentielle, en ce qu'elle va permettre une réflexion constante, non seulement concernant l'aspect de rentabilité financière d'une activité, mais aussi, plus globalement, sur les directions que doit prendre une organisation (objectifs), sur les moyens à allouer (pouvant éviter un certain gâchis), et sur les résultats et leur mesure. Finalement, ce sont tous les agents d'une organisation qui se retrouvent concernés, et acteurs du développement de l'organisation. La performance permet une responsabilisation.

Le management de la connaissance, et plus généralement, des organisations, privées ou publiques, devient la pierre angulaire de cette réflexion. Face aux nouveaux défis, un management performant devient un enjeu fondamental : il doit permettre à une organisation d'éviter les déséquilibres, de responsabiliser, à travers un fonctionnement performant. Dans ce nouveau contexte, les organisations publiques sont tout autant concernées que les

organisations privées. Ainsi, s'est développé, pour répondre à ces défis, le management public, en partie inspiré par le monde de l'entreprise. Il concerne les processus de finalisation, d'organisation, d'animation et de contrôle et « *s'appuie sur des pratiques et techniques gestionnaires, dans un cadre d'orientations politiques spécifiques* » (Bartoli, 2009, p. 33).

La connaissance a toujours représenté un moteur de la croissance d'une société, à tous les niveaux. Si le phénomène n'est pas nouveau, il prend depuis quelques années une ampleur considérable. On assiste en effet à une nouvelle forme d'économie, l'économie de la connaissance, fruit, semble-t-il, de la rencontre d'une rupture et d'une continuité (Foray, 2000) : une tendance longue à l'accroissement du capital intangible et l'arrivée et l'essor des TIC.

Inhérente à l'augmentation d'investissements dans le capital intangible, la nature des outputs va être modifiée et provoquer des changements structurels : la production, l'utilisation et la diffusion croissantes de nouvelles connaissances sont caractéristiques des évolutions vers une économie de la connaissance. L'innovation, notamment à travers une augmentation considérable (x60) de la dépense en R&D entre 1930 et 1990, alimentée par le développement exponentiel des TIC, devient un enjeu central de l'économie.

Parler de « connaissance » ne revient pas à parler d'« information », aussi, « économie » n'est pas synonyme de « société ». En effet, si l'information est plutôt caractérisée par un ensemble de données, inactives sans l'interprétation ou la manipulation des individus, sorte de savoir brut, la connaissance, quant à elle, implique forcément un traitement, une appropriation de l'information. La connaissance a ceci d'intéressant, comme de problématique, qu'elle présente des natures différentes, dont la combinaison va favoriser la production de nouvelles connaissances (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Quatre grands types de connaissances sont à distinguer (Lam, 2002) : les connaissances enregistrées, codifiées (explicites) et les connaissances incorporées et ancrées (tacites/implicites). Ces dernières vont être particulièrement difficiles à saisir et à codifier, ce qui représente un enjeu central du Knowledge management et de l'apprentissage organisationnel.

Nous parlons ici d'économie de la connaissance, dans la mesure où elle représente plus une réalité que la société de la connaissance. En effet, nombreux sont les défis qu'il reste à relever pour évoquer une société (terme plus global) de la connaissance. Évoquer l'économie de la connaissance oriente notre travail vers les effets de la connaissance, de sa reproduction, de sa gestion, de sa valeur et de ses externalités, tout comme vers les changements organisationnels qui en découlent.

Dans le premier point de cette introduction (*0.1. Enjeux de la place centrale de la connaissance dans l'organisation*), nous nous penchons sur les caractéristiques de la connaissance en tant que bien économique (via les notions d'exclusivité, de rivalité et de cumulativité), et sur les conséquences de sa nature sur les organisations, notamment les institutions du savoir.

Il en ressort (*0.2. La connaissance, un enjeu capital pour les organisations*) que la connaissance devient un enjeu majeur de production et de diffusion, ainsi qu'un facteur de croissance essentiel, particulièrement à travers son aspect codifiable. Elle est à la fois le fondement de l'économique en permettant l'innovation, et une ressource à part entière, en permettant à une organisation de générer un avantage concurrentiel. Ainsi, les institutions du savoir se retrouvent en première ligne de l'économie de la connaissance et de sa logique marchande.

Ces bouleversements impliquent un nouveau management (*0.3. L'apport du Knowledge management (KM)*), et le Knowledge management, à travers une réflexion sur l'apprentissage organisationnel, est susceptible d'apporter des solutions (Pesqueux & Durance, 2004 ; Pesqueux & Ferrary, 2006 ; Pesqueux, 2008).

0.1. Particularités économiques de la connaissance

Vu son caractère économique relativement atypique, en termes de contrôle, de rivalité ou de cumulativité, la connaissance génère de fortes externalités qui vont faire d'elle un facteur de croissance majeur, autant qu'un enjeu de concurrence, de sorte que les institutions qui la produisent sont amenées à devenir des piliers indispensables au fonctionnement de la société.

Trois particularités font de la connaissance un bien économique singulier. La connaissance est un bien difficilement contrôlable, en principe inépuisable, si l'on s'en réfère notamment à la théorie des biens de Samuelson (1954), et cumulative :

- la connaissance peut être, dans l'absolu, considérée comme un bien non-exclusif, c'est-à-dire qu'il est « *techniquement, politiquement, ou économiquement impossible d'empêcher quelqu'un de consommer* [c]*e bien* » (Kaul, Conceição, Le Goulven & Mendoza, 2002). En réalité, la connaissance relève de mécanismes de consommation/diffusion beaucoup plus complexes. Se pose notamment la question de savoir comment, si besoin, contrôler véritablement sa consommation/diffusion, au moyen de dispositifs complexes et coûteux. Difficile de la rendre strictement publique/privée ;

- la connaissance présenterait principiellement la caractéristique d'être non-rivale : la connaissance ne s'altère pas dans l'usage. Un agent économique qui recourt à une connaissance ne l'épuise pas pour un second agent ou un second recours éventuel. Ainsi, selon la condition de non-rivalité, un individu pourrait recourir à une connaissance autant de fois qu'il le souhaite sans priver un deuxième individu d'y recourir, également autant de fois qu'il le souhaite. La connaissance serait donc caractérisée par son inépuisabilité et son irréductibilité, en théorie ;

- enfin, la connaissance présente la particularité d'être cumulative, à savoir qu'elle peut engendrer de nouvelles sources de connaissance. La connaissance est alors beaucoup plus qu'un bien de consommation, elle est aussi (et surtout ?) un bien de production.

Théoriquement, la connaissance ferait donc partie des biens collectifs purs. Pourtant, si l'on s'en remet *strictement* à la théorie des biens, l'application de la notion de *bien collectif pur* ne correspond pas tout à fait à la connaissance en pratique : les conditions de non exclusion et de non-rivalité entre les agents ne sont remplies qu'en partie et difficilement réalisables entièrement. En effet, ne serait-ce qu'au niveau de sa caractéristique de rivalité, l'accès à et la consommation de la connaissance par un agent peut priver un second agent de son accès : c'est le cas par exemple de toutes les institutions d'enseignement, de transmission de la connaissance, qui pratiquent la sélection d'entrée, où les candidats se retrouvent *de facto* en rivalité. Aussi, il apparaît difficile en pratique de proposer un accès indéfini à une connaissance transmise par exemple en salle de classe par le formateur : les conditions mêmes

de l'enseignement, des locaux, etc. font qu'il est réducteur de parler de la connaissance comme d'un bien collectif pur.

Le PNUD (Programme des Nations Unies pour le Développement) a donc opté pour une évolution du concept correspondant plus à la réalité : la connaissance devient alors un bien collectif *impur*, tout comme l'éducation, la santé, la paix et la sécurité (*Idem*). Ces biens collectifs « *sont des marchandises d'un genre particulier dans ce cadre théorique, marchandises que le marché ne peut ni produire, ni gérer et qui doivent, en conséquence et si le besoin existe, être organisées par la puissance publique* » (Rouet, 2011a). Dans la mesure où elle est un bien collectif impur et qu'elle est à la fois bien de consommation et moteur de production, la connaissance occupe une place spécifique dans l'économie, en ce qu'elle provoque de fortes externalités.

Du fait de sa difficile contrôlabilité, la connaissance, en particulier la connaissance codifiée (*cf. supra*), peut en effet « s'échapper » des individus ou institutions qui l'ont produite, et ainsi être utilisée par d'autres agents, sans consentement du producteur ou sans même que ce dernier ne s'en rende compte. La connaissance peut donc bénéficier à d'autres agents qu'à son producteur et provoque alors de fortes externalités positives (Hendrickx-Candéla, 2001). Dit autrement, il est quasiment impossible pour un agent producteur de connaissance de récupérer la totalité du profit (pas forcément pécuniaire) généré par cette connaissance : une part des bénéfices est alors captée par d'autres, à travers la mobilité, les imitations, les publications techniques ou scientifiques (*Idem* ; Lips, 2015), d'où un rendement social très élevé. La connaissance devient de ce fait un enjeu majeur de production et de diffusion.

La nature économique toute particulière de la connaissance implique des modes et des rapports de production/diffusion singuliers eux aussi, et les questions de sa (re-)production, des coûts de (re-)production et de sa diffusion deviennent *de facto* centrales. A la différence d'un bien économique « classique » – contrôlable et épuisable – et dans la mesure où elle présente une nature polymorphe (*cf.* Tableau 2, *supra*), la connaissance a ceci d'intéressant qu'elle peut être produite et diffusée de manières très diverses.

La production de la connaissance peut s'effectuer depuis un individu isolé, indépendamment même de sa volonté, jusqu'à une communauté de savoir (David & Foray,

2002), sous la forme par exemple d'une équipe de recherche, organisée autour du but de créer, d'innover. Si une partie de ces connaissances peut être objectivée – nous faisons référence ici aux connaissances explicites – une autre partie reste tacite : le savoir-faire, par exemple. Les savoirs tacites sont alors difficilement transférables (Archambault, 2004), puisqu'incorporés, voire ancrés dans les individus ou les organisations.

A l'inverse, les connaissances explicites sont facilement codifiables (*cf. supra*). Et c'est précisément ce type de connaissance, souvent assimilé à l'information, qui va jouir d'un essor exceptionnel. Kenneth Arrow, en 1962, pressentait déjà la montée de ce phénomène : « *Information will frequently have an economic value*[1] » (Arrow, 1962, p. 614). Vu sa valeur ajoutée (relativement au niveau des coûts de reproduction et de diffusion minimes), il fait l'hypothèse très probable de la future importance grandissante de l'information : « *It might be expected that information will be traded in,* […]*, as is illustrated by the numerous economic institutions for transmission of information, such as newspapers*[2] » (*Ibidem*).

La codification, en tant qu'explicitation de façon à pouvoir exprimer la connaissance selon un certain langage et à l'inscrire sur un support, devient centrale dans l'économie de la connaissance, notamment parce qu'elle constitue « *un principe puissant de création de nouveaux objets de connaissances* » (David & Foray, 2002). En effet, la codification de la connaissance, outre le fait qu'elle permette le remplacement partiel de la mémoire, va faciliter sa diffusion, sa critique, son travail.

Toujours suivant David & Foray, la *fable de Rachid et Joe* (2002, pp. 18-19) nous montre combien la codification, à travers les innombrables possibilités des TIC, tant pour leurs qualités de stockage que de diffusion, participe pleinement de la construction de l'économie de la connaissance et, par extension, positionne la connaissance comme un enjeu économique désormais majeur. Les vies des scientifiques Rachid et Joe y sont comparées, en particulier ces moments où ils vont essayer de partager leurs découvertes avec d'autres scientifiques, utilisant les moyens caractéristiques de leur époque :

[1] « *L'information aura fréquemment une valeur économique* », (trad. par l'auteur).
[2] « *Nous pouvons nous attendre à ce qu'il soit fait commerce de l'information, […], comme l'illustrent les nombreuses institutions économiques pour la transmission de l'information, tels que les journaux* », (trad. par l'auteur).

> « *Comparons la vie de deux savants. L'un, prénommé Rachid, est astrologue dans la belle ville de Fez au XVIe siècle. L'autre est Joe, jeune biologiste d'un laboratoire de l'université de Stanford à la fin du XXe siècle. Rachid a inventé un nouveau télescope. Il souhaite à présent communiquer son invention à ses collègues de Cordoue, Salamanque et Padoue. Il doit donc dessiner des plans, les commenter et recopier le tout en plusieurs exemplaires ; le travail est harassant car le langage moderne pour la codification de cette connaissance n'existe pas encore et la copie est effectuée manuellement. Ensuite, il confiera le document aux caravanes partant vers le nord avec l'espoir qu'un jour ces collègues recevront les précieux documents. Mais la probabilité est faible. Quand les connaissances sont essentiellement mémorisées et transmises de bouche à oreille et accompagnées d'une documentation très partielle, le cercle d'utilisateurs effectifs est très réduit. S'il s'élargit, la transmission orale et les copies manuelles successives risquent d'altérer le contenu du message.* […] *Joe, quant à lui, vient d'inventer un petit robot. Il désire informer toute la communauté concernée. Les plans et les documents sont réalisés rapidement grâce aux logiciels de conception graphique. Il copie son fichier, l'attache à un courrier électronique et utilise une liste d'adresses sélectionnées. Instantanément des dizaines de laboratoires partout dans le monde reçoivent le document et des centaines de chercheurs commencent à reproduire la connaissance et à renvoyer à Joe des suggestions, des remarques, des critiques.* »

A maints égards, cette parabole est intéressante. Elle illustre en grande partie les avantages issus des technologies, représentées ici par les « *logiciels de conception graphique* » ou le « *courrier électronique* », symbolisant à la fois les outils de traitement, de création d'informations/connaissances et de communication. Entre les lignes se dessinent les gains en termes de temps, de distance et de coûts dont jouit la société actuelle pour la diffusion de la connaissance : à présent, Joe, en tant qu'agent producteur de connaissance, bénéficie d'une codification et d'une diffusion aux coûts radicalement réduits, comparativement à Rachid (*Idem*, p. 19), et ce en un temps record, peu importe le lieu où le code aura été envoyé.

Cette (r)évolution – accrue par un investissement massif dans le capital intangible – en matière de facilitation de distribution et de codification, et par conséquent d'accès à la connaissance, d'autant que les coûts sont peu élevés, voire nuls, va faire de la connaissance, notamment de la connaissance codifiée, un produit économique à part entière, ainsi qu'un facteur de croissance majeur.

0.2. La connaissance, un enjeu capital pour les organisations

L'innovation est devenue le moteur de l'économie actuelle. Elle incarne une véritable capacité de l'entreprise à survivre et à évoluer sur des marchés turbulents. « *Ce qui caractérise bon nombre d'entreprises n'est en effet plus le poids des règles, les phénomènes de routinisation ou la logique bureaucratique. C'est bien plus le changement permanent, le tumulte et les atermoiements,* […] *et l'incertitude* » (Alter, 2005, p. 2). Désormais, une organisation qui n'innove pas, et qui ne s'inscrit pas, par conséquent, dans une logique de dynamisme, risque de disparaître – ce que Joseph Schumpeter, en tant que pionnier de la réflexion sur l'innovation, ne manqua pas de relever en 1942, dans son œuvre *Capitalisme, socialisme et démocratie* (notamment dans les parties 1 & 2).

Schumpeter, soucieux de comprendre et d'analyser les différentes évolutions économiques de son époque, particulièrement les mouvements cycliques et les transformations du capitalisme, va rompre avec la tradition néoclassique, considérant que « *le déséquilibre représente le mode de fonctionnement normal et nécessaire de l'économie* » (Lakomski-Laguerre, 2006, p. 88), et non la stabilité. Ainsi, à travers sa vision dynamique des choses, « *au milieu de 'l'ouragan perpétuel' de simples incidents, souvent inévitables* » (Schumpeter, 1942, p. 99), il avance que l'économie de marché est basée sur des cycles longs dont les déterminants sont des innovations techniques, qui entraînent à leur tour toute une série de changements, d'investissements, d'adaptations. Ainsi, la machine à vapeur, l'électricité ou l'automobile, qui ont chaque fois révolutionné toute l'économie, non seulement les modes de production ou de diffusion des produits, mais aussi les marchés, les modes d'organisation, etc., à la manière d'une réaction en chaîne.

Selon lui, le rythme de l'économie capitaliste est scandé par une alternance dynamique entre l'installé et le nouveau : la nouveauté, entendons l'innovation, est le moteur du

capitalisme, elle est « *l'impulsion fondamentale qui met et maintient en mouvement la machine capitaliste* » (*Idem*, p. 93). Plus précisément, ce mouvement innovationnel se définit par un processus – caractérisé par le désormais célèbre oxymore – de « *Destruction Créatrice* », qui « *constitue la donnée fondamentale du capitalisme : c'est en elle que consiste, en dernière analyse, le capitalisme et toute entreprise capitaliste doit, bon gré mal gré, s'y adapter* » (*Ibidem*). L'économie est entraînée par une activité à la fois de destruction de produits, de modes ou de règles, et de (re)création de nouveaux produits, modes ou règles.

Concrètement, on va régulièrement voir apparaître de nouvelles technologies de production, de nouveaux produits, de consommation, agricoles, etc., de nouvelles modes managériales ou encore vestimentaires (Alter, 2005, p. 19) qui vont créer des sortes de nouvelles combinaisons avec le marché. Plus concrètement encore, prenons l'exemple de la cassette audio, qui a remplacé petit à petit le disque vinyle, elle-même remplacée par le CD, lui-même disparaissant au profit du format numérique mp3, des clés USB, etc. Ces différents changements, dus à des innovations (Weil, 2003), ont dynamisé et modifié tout un pan de l'économie, réinventant sans cesse les supports, et la manière même d'écouter de la musique. Comment alors survivre pour l'industrie musicale face à la dématérialisation ? Leur capacité de réaction va représenter un avantage concurrentiel certain (Djian & Negassi, 2008).

Autrement dit, une innovation, en particulier celle qu'on définit comme majeure (retenons ici les « grandes innovations » : la roue, l'imprimerie, la machine à vapeur, l'électricité, l'automobile, Internet, etc.), va nécessairement provoquer la naissance d'autres innovations, en grappe (Alter, 2005). Inversement, « *toute innovation majeure est nécessairement conditionnée par un ensemble d'innovations incrémentales* associées *ou* complémentaires*, qui s'avèrent tout aussi indispensables à la mise en place des formes les plus radicales de créations de richesses* » (Encoua, Foray, Hatchuel & Mairesse, 2004, p. 146). L'interdépendance des différentes innovations provoquent dès lors des mutations à tous les niveaux de l'économie.

L'innovation est donc bien loin d'être une mode, une tendance, elle est désormais quotidienne et, suivant le titre de l'ouvrage de Norbert Alter, « *ordinaire* » (2005) – « *Le changement est devenu permanent, l'état stable faisant figure d'incident* » ajoute-t-il dans sa préface (*Idem*, p. X) – car elle est devenue nécessaire. L'intensité de la concurrence est telle qu'elle oblige les organisations ou les entreprises à proposer sans cesse des produits et des

modes d'organisations innovants. Si d'un côté, les nouveaux produits doivent permettre de satisfaire des clients demandeurs de nouveauté, les modes d'organisations innovants doivent, de l'autre côté, assurer un fonctionnement interne susceptible de garantir la compétitivité ou la performance (Soparnot & Stevens, 2007). Les secteurs les plus innovants ont des taux de croissance plus élevés que les autres. « *Dans une société de satiété, les consommateurs renouvellent plus volontiers leurs équipements pour intégrer des innovations* » (Weil, 2003, p. 30).

Partant, l'activité d'innovation d'une entreprise ou organisation s'avère hautement stratégique : il s'agit en fin de compte, à travers l'innovation, de se démarquer de ses concurrents, mieux, de les surpasser, et ce dans la durée. Autrement dit, l'avantage concurrentiel des organisations réside en grande partie dans sa capacité à innover. « *Le maintien de l'avantage concurrentiel dépend de l'innovation en ce sens qu'elle peut engendrer la différenciation de l'offre et la domination par les coûts* » (*Idem*, p. 7). L'innovation va, par exemple, permettre de développer et proposer une offre de produits originale, et de trouver la forme organisationnelle la plus performante, notamment en termes de coûts, pour proposer des prix attractifs pour les clients.

Cet avantage concurrentiel lié à la capacité d'innover touche les grandes comme les moyennes et petites entreprises et organisations. Pour une même finalité, les motivations peuvent être différentes, les contextes et les comportements très divers, mais de manière générale, l'innovation, en ce qui concerne les PME, « *lorsqu'elle est globale et bien menée donne de la flexibilité aux entreprises les rendant mieux aptes à s'ajuster rapidement aux modifications de leur environnement habituel* » (Saint-Pierre, 2009, p. 2).

Les plus grandes entreprises ont, elles aussi, pris le parti de l'innovation, mais ont adopté majoritairement des stratégies différentes de celles des PME, pour des raisons évidentes de coûts, d'organisation, etc. Ainsi, « *dans l'économie de la connaissance, les grandes entreprises, qu'elles soient du secteur automobile, informatique ou pharmaceutique, externalisent les activités industrielles de production pour se focaliser sur les activités de recherche et développement afin de renforcer leur compétitivité grâce à leur capacité d'innovation* » (Pesqueux, 2006a, p. 3). Face à la concurrence industrielle des pays où la main-d'œuvre est bon marché, les grandes entreprises ont effectué un virage structurel et se sont peu à peu détournées de la production en tant que telle pour se diriger vers des activités

concernant directement l'innovation, en particulier le secteur de la recherche.

Au cœur de ce secteur, la connaissance et son rôle substantiel dans la dynamique innovationnelle. La connaissance est à la fois le fondement de l'économique en permettant l'innovation, et une ressource à part entière, en permettant à une organisation de générer un avantage concurrentiel. Sa fonction est par conséquent capitale. « *Dans nos économies contemporaines avancées, souvent caractérisées comme étant des* économies fondées sur la connaissance*, la connaissance est à la fois l'input et l'output du progrès technique* » (Encoua, Foray, Hatchuel & Mairesse, 2004, p. 134), *technique* étant considéré au sens large du terme. L'équation – du moins une partie : à l'évidence, un schéma linéaire ne saurait résumer à lui seul ce phénomène – est alors transparente : sans connaissance, pas d'innovation, et sans innovation, pas d'avantage concurrentiel et donc risque de disparition.

En tant qu'*input* de l'innovation, la connaissance est un biais fondamental du processus. Aussi, dans une lettre écrite à Robert Hooke en 1676, Isaac Newton exprime-t-il à la fois son importance et son caractère cumulatif essentiel et nécessaire (*cf. supra*) : « *Si j'ai pu voir aussi loin, c'est parce que j'étais juché sur les épaules de géants* ». Cette citation illustre le processus de l'évolution des connaissances : une suite d'avancées, s'appuyant sur les connaissances précédentes. L'innovation ne naît pas *ex nihilo*. Elle est le fruit d'une accumulation et d'un dépassement, d'une « destruction » des connaissances antérieures, faisant place à la nouveauté. A ce titre, l'œuvre de Howard S. Becker, *Les Mondes de l'art* (1988), est marquante.

A travers son approche sociologique de l'art, il met en exergue les transformations de ces mondes, leurs apparition et disparition, et notamment un profil d'acteur, qui nous intéresse ici : celui du *franc-tireur*. Pour illustrer ce profil, Becker utilise la figure des musiciens qui ont développé le jazz, « *transgress*[a]*nt les conventions du monde de l'art* » (*Idem*, p. 251) – en particulier en ce qui concerne l'intégration de leurs œuvres dans le monde de l'art, la construction des œuvres, la durée, etc. (Alter, 2005). Ils vont développer des projets non conventionnels, innovants, tout en s'appuyant sur l'existant. « *Ils ne sont pourtant pas des 'étrangers' au monde de l'art : ils disposent d'une culture musicale classique tout à fait considérable* » (Alter, 2005, p. 20). On voit bien, ici, que l'*input*, en termes de connaissances, s'avère indispensable au dépassement et à l'innovation.

En tant que résultat, en aval du processus innovationnel, la connaissance est tout aussi importante. Elle devient, on l'a vu plus haut, vecteur de futures innovations (le résultat du processus devient *input* à nouveau), mais aussi produit à valeur d'échange importante. Elle représente une valeur ajoutée pour une organisation ou un individu, et parler de valeur ajoutée concernant la connaissance, c'est convenir qu'elle représente une richesse. Pour reprendre les mots de Bartoli (2009, p. 126) : « *La notion de* valeur ajoutée *constitue traditionnellement un indicateur central de création de richesse, tant dans l'analyse micro-économique que dans les théories macro-économiques* ».

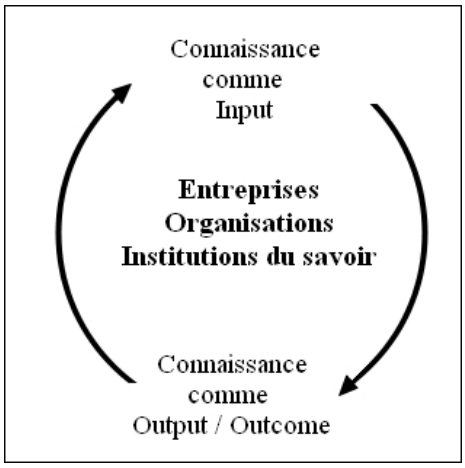


Figure 1 : Dynamique de l'innovation et importance de la connaissance

Source : auteur.

0.3. L'apport du Knowledge management (KM)

Une preuve, s'il en faut, de la valeur ajoutée générée par la production de la connaissance, réside dans l'importance que prend depuis quelques années le secteur de la « Recherche et Développement » (R&D) des entreprises. Dans son étude sur le *Knowledge management*, Yvon Pesqueux présente l'augmentation de la part de R&D dans le budget de certaines entreprises de télécommunication à travers des chiffres qui parlent d'eux-mêmes : « *Ainsi, une entreprise comme Ericsson a vu la part de sa RetD passer de 12% de son chiffre d'affaire en 1997 à 20% en 2003, correspondant à un doublement du budget de RetD par salarié qui est passé de 30 454 euros en 1997 à 65 816 en 2003, le nombre de salariés diminuant corrélativement. De même, chez Alcatel le budget de RetD par salarié est passé de 15 348 euros en 1997 à 33 975 euros en 2003 (le budget RetD représentait 6% du chiffre d'affaires*

en 1997 et 13% en 2003) » (2006a, p. 2).

Le postulat d'une connaissance pouvant constituer un avantage concurrentiel de différenciation implique de fait, d'un point de vue organisationnel, de mettre en place un management adéquat, le management de la connaissance, afin de permettre la création, la diffusion, la protection et le renouvellement de la connaissance, dans une logique de compétitivité (Pesqueux & Ferrary, 2006 ; Pesqueux, 2008). Le Knowledge management est alors globalement un processus qui a pour but de gérer les différentes phases du cycle de vie de la connaissance.

Le Knowledge management se distingue de la gestion de la connaissance, qui relève plus d'une logique politique (Pesqueux, 2008) où il est question de sa privatisation. Ces deux logiques, organisationnelle et politique, rendent ambiguë la notion de management de la connaissance, *« ces perspectives sont en effet reliées à celles d'un management de l'immatériel et de sa valorisation économique de même qu'à un débordement sur des perspectives sociales et politiques* » (*Idem*, p. 5). Ainsi, de nombreuses réinterprétations et réappropriations de la notion conduisent à en faire un « *objet frontière* » (*Idem*), car la nature de la connaissance est transdisciplinaire : elle concerne des « *objets* », comme l'entreprise, l'organisation, l'État ou la société, tout comme nombre disciplines (sciences de l'éducation, sciences des organisations, sciences politiques, droit, économie, etc.).

Il est convenu désormais de se référer, concernant le KM, à deux perspectives différentes : la perspective représentationniste, qui met l'accent sur la gestion des connaissances codifiées, de type « système d'information », et la perspective non représentationniste tournée vers le rôle des agents de l'organisation, plutôt de type « gestion des ressources humaines » (Pesqueux & Ferrary, 2006 ; Pesqueux, 2008). Caroline Sargis-Roussel (2002, citée in Pesqueux, 2008) fait ressortir de ces deux perspectives deux stratégies différentes : la stratégie de codification, centrée sur l'informatique, avec un enracinement technique qui conduit à confondre notamment « information » et « document », dans la mesure où les documents sont tant « papier » que « informatique », et la stratégie de socialisation, « *où la connaissance est reliée de manière très proche aux personnes qui l'ont développée* » (*Idem*, p. 7) : ici, le principal objectif de l'informatique relève plus de l'aide à la communication entre les personnes que du stockage.

S'appuyant sur Bayad et Simen (2003), qui mettent en avant les approches du KM à travers trois courants (économique et managérial ; de l'intelligence artificielle ; de l'ingénierie des systèmes d'information), Pesqueux et Ferrary (2006) proposent d'appréhender le Knowledge mangement à travers les liens graduels qui s'opèrent entre données, informations, compétences et connaissances. Lier ces quatre notions permet de s'éloigner de l'approche « système d'information », en ce que compétences et connaissances ajoutent des dimensions « ressources humaines », stratégique et organisationnelle.

Concernant ces deux dernières notions, on relève une tension où, selon certains auteurs privilégiant une approche par compétence clé – « core competence » (Leonard-Barton, 1992 ; Hamel & Prahalad, 1990), la compétence serait hiérarchiquement supérieure à la connaissance, et selon d'autres auteurs (notamment Pesqueux & Ferrary), à l'inverse, la connaissance engloberait la compétence. En effet, Pesqueux et Ferrary postulent que la compétence, plus liée à l'agent, est bien moins pérenne que la connaissance, comprise plus généralement comme favorisant la compréhension et l'interprétation (2006). Ainsi, dans cette logique, toutes les informations dispersées deviennent des connaissances, une fois « organisées », soit partagées et utilisées (Pesqueux, 2008).

Vu les différentes natures de la connaissance (*cf. supra :* implicite/explicite, individuelle/collective) à prendre en compte, le KM va focaliser tout « *l'appareillage managérial vers cet objet, qu'il s'agisse de stratégie, d'organisation, de gestion opérationnelle, de relations avec ce qu'il est convenu d'appeler les « parties prenantes » et de valorisation pour et par les agents des marchés financiers (avec la comptabilité et l'analyse financières)* » (Pesqueux, 2008, p. 10). Le KM s'appuie notamment sur l'apprentissage organisationnel, étroitement lié à la question du changement organisationnel.

L'apprentissage organisationnel constitue un facteur clé de la compétitivité des organisations. Il peut être défini comme un processus collectif d'acquisition et d'élaboration de connaissances et de pratiques afin de remodeler de manière permanente l'organisation (Pesqueux & Ferrary, 2006). Il ne peut être finalement considéré comme organisationnel que dans la mesure où la connaissance nouvelle touche l'organisation dans une large part. Cet apprentissage peut comprendre plusieurs fonctions (de La Ville, 1998), dont celui de moteur de l'évolution de l'organisation, celui de régulateur du système cognitif de l'organisation ou encore celui de phénomène culturel de régénération organisationnelle.

Globalement, quatre modèles sont relevés concernant l'apprentissage organisationnel (Pesqueux & Durance, 2004 ; Pesqueux & Ferrary, 2006) : l'apprentissage comme véritable « discipline » à travers l'établissement de liens entre les objets de la connaissance (inspiré de P.M. Senge) ; l'apprentissage sur la base d'une vision de l'organisation comme un système d'interprétation ; un modèle (issus des études de Argyris et Schön, 1996, cités dans Pesqueux & Durance, 2004) basé sur des boucles d'apprentissage, avec des boucles simples, où une organisation modifie ses pratiques suite à la détection d'un dysfonctionnement ou d'une non-réalisation de résultats prévus, et des boucles doubles, où l'organisation peut modifier les structures même de ses actions et revoir ses cadres d'interprétation (Leroy, 1998) ; enfin, le modèle de la spirale de l'apprentissage continu, où les savoirs tacites vont être explicités dans le but de devenir explicites (inspirés de Nonaka et Takeuchi, *cf. supra*).

Finalement, l'apprentissage organisationnel est lié à une mémoire organisationnelle, combinant notamment un système d'information codifié à un système d'interrogation adéquat de la part de l'organisation. A travers la capitalisation des connaissances, il apparaît possible de passer d'une mémoire du travail à une mémoire organisationnelle, de l'acteur à l'organisation : les connaissances organisationnelles deviennent accessibles indépendamment des acteurs qui ont contribué à la créer (Pesqueux & Durance, 2006). *Quid* de la complexe formalisation des savoirs tacites ?

Le retour d'expérience semble un outil adapté. Par ce biais, une grande partie du flux d'informations pourra être stocké et exploité par l'organisation toute entière, à travers des simulations de situations extrêmes, d'expérimentation, en capitalisant l'information, dans le but « *d'induire des comportements imitatifs en cas de rencontre avec un problème identique* » (*Idem*, p. 47). L'intégration et l'interactivité dans la gestion de la connaissance vont permettre un stockage ainsi que le développement des interactions sociales et de l'échange au sein de l'organisation. L'agent de l'organisation occupe donc un rôle central, en ce qu'il va apporter à sa manière une pierre à l'édifice de l'apprentissage de l'organisation.

La connaissance devient donc un enjeu majeur (voire de pouvoir entre différents agents ou groupes d'agents, tout comme entre organisations à travers la rétention d'individus détenteurs de connaissances (Pesqueux & Ferrary, 2006)), et face aux turbulences de l'environnement, l'organisation, appliquant une réflexion en termes de KM, est susceptible, dans une logique

d'apprentissage, d'acquérir ou de préserver ses avantages concurrentiels. Finalement, l'organisation apprenante va augmenter le capital social de son organisation, comme de la société de manière plus générale, un des rôles qui a été attribué aux universités européennes à travers le Processus de Bologne, et la Stratégie de Lisbonne.

Conclusion partielle

La connaissance a un caractère économique particulier : elle représente finalement, à travers ses qualités de non exclusion, de non-rivalité en partie seulement remplies, de cumulativité, un bien collectif impur, qui ne peut être gérée ou produite par le marché seul. Les puissances publiques doivent exercer un certain contrôle, dans un souci notamment d'accessibilité, puisqu'elle représente un bien collectif.

De ce fait, la connaissance devient pour les organisations un enjeu capital : moteur de l'innovation, au centre de l'économie actuelle, elle va générer de fortes externalités et procurer aux organisations des avantages concurrentiels. La connaissance est à la fois le fondement de l'économique en permettant l'innovation, et une ressource à part entière, en permettant à une organisation de générer un avantage concurrentiel de différenciation. Afin de garder cet avantage, les organisations dispose du Knowledge management, avec pour but de gérer les différentes phases du cycle de vie de la connaissance.

Le Knowledge management propose de dépasser la simple gestion de l'information, à travers des stratégies de codification, pour intégrer les dimensions de ressources humaines, stratégiques et organisationnelles. L'apprentissage organisationnel, sous ses différentes formes (Pesqueux & Durance, 2004), par le biais notamment de retours d'expérience, va tenter de stabiliser l'organisation ainsi que préserver, ou acquérir des avantages concurrentiels, en travaillant sur la mémoire organisationnelle, basée sur la mémoire du travail. Finalement, l'organisation apprenante augmente son capital social, ainsi que celui de la société toute entière.

La connaissance, à travers ses particularités en termes de contrôle, de rivalité ou de cumulativité, fait figure d'enjeu économique majeur. Valeur ajoutée, richesse, et assise de tout un système économique, elle entre *de facto* dans une logique économique, et entraîne dans

son sillon les institutions du savoir, dont au premier plan les universités, avec la nécessité pour ces institutions recevant, analysant, transmettant, produisant le savoir de s'adapter, d'évoluer, et en fin de compte de se moderniser. Et le défi n'est pas moindre.

Partie I – Le management des universités dans le contexte incertain du Processus de Bologne

Dans un contexte où la production et le transfert de connaissance sont désormais des enjeux majeurs, les universités sont devenues plus que jamais un acteur central de la société. L'Europe et ses universités vivent une époque-charnière qu'il ne faut pas manquer. Entre les ruptures de l'économie de la connaissance et les tumultes de la construction européenne, nombreux sont les défis qu'il faut relever. Les universités européennes, au cœur des changements du nouveau contexte, n'ont d'autre choix que de repenser leur place, leurs missions, leurs ambitions stratégiques ; faute de quoi, à terme, elles encourent le risquent de n'être plus adaptées, et, dans le pire des cas, de devenir un outil obsolète.

L'enjeu est donc considérable (il s'agit en effet à terme, au niveau européen, de faire de l'économie de l'UE l'économie de la connaissance la plus compétitive et dynamique du marché à travers une croissance durable et une amélioration quantitative de l'emploi ainsi qu'une plus grande cohésion sociale – objectif affiché de la Stratégie de Lisbonne ; au niveau de l'université, de savoir évoluer dans une logique hybride, entre logiques de marché et de service public) et la tâche colossale (il faut agir rapidement, suivant, voire anticipant, le rythme des changements actuels mondiaux ; l'économie européenne, du moins à l'époque de la Stratégie de Lisbonne, connaît de nombreuses difficultés et l'écart, en particulier avec les USA, se creuse ; l'université, à travers la rigidité inhérente au modèle organisationnel auquel elle appartient, peine à se réformer ; les systèmes européens d'enseignement supérieur présentent une grande hétérogénéité, qu'il convient d'harmoniser, etc.).

Au niveau organisationnel, les universités doivent globalement faire face à un environnement compétitif de plus en plus fort, et à des restrictions budgétaires de son bailleur de fonds principal, l'État, qui n'est plus en mesure, seul, d'assurer leur financement. Ainsi, pour répondre à ces changements, des pratiques de gestion issues des organisations privées vont être intégrées aux universités et vont faire évoluer l'ensemble de l'organisation. La notion de performance devient nécessaire au fonctionnement des universités, qui doivent (re-)penser leurs objectifs, les moyens alloués en fonction de leurs résultats.

Parallèlement, les usagers/citoyens/consommateurs/contribuables, en particulier les étudiants et leurs familles, demandent progressivement aux universités de rendre des comptes,

puisque ces dernières fonctionnent (in)directement à travers la contribution financière provenant des droits d'inscription et des impôts des contribuables. Les notions d'autonomie grandissante, de bonne gouvernance, intégrant progressivement des acteurs extérieurs (et donc un accroissement de la nécessité de rendre des comptes), d'évaluation et de qualité, empruntées au Nouveau Management Public, font donc progressivement leur entrée dans les universités. L'objectif étant, sans tomber dans les écueils de ces pratiques, de moderniser l'université et de lui offrir un cadre dans lequel elle puisse trouver un équilibre entre logiques de marché et de service public.

Au niveau européen, puisque les universités doivent jouer un rôle majeur dans la construction économique et sociale de l'Europe, et face à l'importante hétérogénéité constatée des systèmes d'enseignement supérieur, le Processus de Bologne va voir le jour en 1999 dans le but d'harmoniser les systèmes universitaires des pays signataires et de permettre, à travers la réalisation de six grands objectifs, la construction d'un Espace européen de l'enseignement supérieur à terme. A travers des réunions interministérielles toutes les deux ou trois années, les membres du Processus de Bologne vont faire évoluer ces objectifs, qui doivent se concrétiser au niveau local à travers la mise en place de divers instruments (dont, pour les plus connus, un système de crédits, le système Licence-Master-Doctorat). Dans ce contexte d'instabilité, la question de l'implémentation des instruments du Processus de Bologne au niveau local apparaît tout à fait intéressante, d'autant que ces dernières, dans un cadre d'autonomie, se retrouvent prises entre une logique non normative issue du Processus de Bologne, et une logique institutionnelle choisie par les États.

Dans cette optique, aborder le Processus de Bologne de façon novatrice, en le considérant comme une innovation, semble ouvrir la voie à l'étude de la mise en place de ses instruments au niveau local à travers des questions très rarement abordées dans la littérature, dont celle de son appropriation par les acteurs de l'université et par conséquent de sa légitimation. En nous appuyant en partie sur la sociologie des organisations, la question de sens apparaît au cœur de la réflexion. Globalement, s'il n'est pas donné de sens à une invention, à moins de devenir dogmatique, elle n'a pas de chances d'entrer dans les pratiques. Sans légitimation dans l'implémentation des instruments du Processus de Bologne, le risque de dissociation entre les objectifs et les instruments augmente.

Il semble alors essentiel de s'interroger sur les mécanismes de mise en place des instruments au niveau local, à travers les acteurs centraux de l'université : les universitaires, afin de comprendre l'évolution des organisations dans le Processus. La sociologie de l'innovation comme une lecture gestionnaire nous apprennent que généralement le mimétisme est une pratique fréquente chez les acteurs et les organisations se trouvant en situation d'incertitude, notamment due à la mise en place d'une innovation. Le mimétisme donne du sens aux pratiques des acteurs, il légitime l'appropriation d'une innovation.

L'Espace européen de l'enseignement supérieur mis en place depuis 2010 est large. Il regroupe aujourd'hui 48 pays. Les contextes, les enjeux de sa mise en place sont différents d'un État à l'autre, les réactions tout autant. Ainsi, dans ces conditions, on est en droit de s'interroger sur l'existence d'une mise en place homogène pour l'ensemble des 48 pays ou sur l'existence de plusieurs « modèles » au sein de l'EEES.

Nous souhaitons dans cette première partie asseoir les bases théoriques, conceptuelles et contextuelles nécessaires à notre entreprise de recherche. Le premier chapitre de notre travail est consacré à l'université, prise entre marché et service public ; le second chapitre propose une vue d'ensemble sur le Processus de Bologne, à travers les textes officiels des réunions, et la logique d'instrumentation conduisant sa mise en place ; le troisième chapitre est tourné vers la proposition novatrice de considérer le Processus de Bologne comme une innovation, et vers les questions inhérentes à un tel postulat ; le quatrième chapitre enfin est dédié à la question centrale de la légitimité, à travers les universités et leurs acteurs, à travers les différents mécanismes d'imitation pour dissiper l'incertitude et à la mise à jour, par le biais des réactions à la mise en place du Processus de Bologne, de trois zones de cohérence au sein de l'EEES.

Chapitre I – L'université, une organisation entre marché et service public

Ce premier chapitre se focalise sur l'université, à travers une vision organisationnelle et managériale. Il s'agit ici de comprendre sa nature, son fonctionnement et les nouveaux enjeux et acteurs qui influencent ses évolutions. Globalement, puisque l'université devient un acteur économique à part entière, on voit apparaître au sein des universités des pratiques issues du Nouveau Management Public, dans un souci de performance. Bonne gouvernance, efficacité, efficience, parties prenantes, évaluation, démarche qualité, ces aspects managériaux qui apparaissent dans le paysage universitaire doivent venir aider les établissements d'enseignement supérieur, s'ils évitent les écueils de ces mêmes principes, à réagir et à s'adapter aux défis qui leur sont désormais posés.

Le premier point de ce chapitre (*I.1. Institutions du savoir et logique hybride, entre marché et service public*) recentre les rapports économie de la connaissance/organisations du savoir sur la question des universités, qui nous intéresse plus précisément dans notre entreprise de recherche. Désormais piliers de l'économie, très fortement liées à la connaissance et à son caractère ambigu, les universités se retrouvent prises entre la logique marchande et la logique de service public. Cette logique hybride exige de se poser les bonnes questions en termes de positionnement, de missions et de management, et de trouver les réponses adéquates. Il s'avère que les exigences en performance et en bonne gouvernance font de l'employabilité une des missions primordiales des universités, mission pour laquelle, entre autres, le Processus de Bologne sera créé.

Le second aspect du chapitre (*I.2. L'université, une organisation professionnelle*) aborde l'université à travers ses caractéristiques organisationnelles. Si l'université représente une « boîte noire », un objet d'étude complexe à appréhender, son étude est pourtant à maints égards nécessaire (Bartoli, 2002). Ainsi, nous partons de l'étude du modèle organisationnel qui la caractérise au mieux, inspiré par Mintzberg (1982 & 2004), l'organisation professionnelle, pour saisir les rouages de son fonctionnement autant que les limites inhérentes au modèle, dont notamment sa rigidité ou son difficile contrôle.

La troisième partie de ce chapitre (*I.3. Autonomie et gouvernance*) découle de la précédente, et vient la compléter, en ce qu'elle dépasse les aspects théoriques présentés pour rendre compte de la réalité et des spécificités actuelles des universités concernées par un mouvement d'autonomie grandissante, qui va modifier en profondeur les schémas organisationnels habituels. Basés notamment sur les travaux de Yatim (2012) et de Côme (2011a), nous tentons d'abord de montrer, en majeure partie à l'aune de l'exemple français, pourquoi l'autonomie des universités est désormais nécessaire, dans un contexte où l'État n'est plus le seul bailleur de fonds, bien qu'elle soit encore limitée, en France comme dans la plupart des États européens. Finalement, nous abordons la question de la gouvernance, intimement liée au développement de l'autonomie.

La quatrième partie (*I.4. Performance, objectifs et évaluation*), enfin, est dédiée à la notion de performance, entrée par nécessité dans les universités, à la réflexion attenante nécessaire sur les objectifs, avec une attention particulière portée à la mission d'employabilité et à l'essentielle et contigüe notion de compétence ; car réfléchir à la performance, c'est forcément s'interroger sur les objectifs, les résultats et les moyens. Cette dernière partie se termine sur les modalités d'évaluation des établissements supérieurs en France comme à l'étranger, le rôle particulier des agences d'évaluation et les exigences en termes de qualité.

I.1. Institutions du savoir et logique hybride, entre marché et service public

Les institutions du savoir sont désormais posées en piliers de l'économie de la connaissance. Si elles ont toujours été plus ou moins directement liées au système dans lequel elles évoluent (Lips & Rouet, 2013), leur place centrale dans une économie, où concurrence, performance, qualité sont des logiques à prendre en compte, les amène à devoir repenser leurs missions, leurs stratégies ; faute de quoi, à terme, elles risquent de n'être plus adaptées, et, dans le pire des cas, de devenir un outil obsolète, et d'entraîner avec elles tout le système économique.

Vu le caractère ambigu de la connaissance, les institutions du savoir se retrouvent simultanément assujetties à deux logiques, celle du marché, et celle du service public. Cette logique hybride exige de se poser pour ces institutions, au centre d'un contexte turbulent, concurrentiel et marchand (Côme, 2011a), les bonnes questions en termes de positionnement,

de missions et de management, et de trouver les réponses adéquates, d'autant qu'elles se sont vu attribuer un rôle central pour l'évolution de notre société (notamment selon ce qui a été promulgué dans la Stratégie de Lisbonne, 2000).

I.1.1. Institutions du savoir et logique économique

Dans l'économie actuelle, la connaissance génère divers profits, on l'a vu, et constitue des avantages concurrentiels de différenciation substantiels pour les entreprises, et pour les institutions du savoir en particulier. Ces profits, non seulement financiers, mais aussi entendus dans un sens plus large du terme, peuvent se mesurer dans une certaine mesure. Dans cette optique, il s'agit, comme le propose Annie Bartoli (2009), de faire la distinction entre *outputs* et *outcomes*, un « *double niveau de raisonnement qu'il est nécessaire d'adopter, et qui crée souvent des confusions ou des « dialogues de sourds » :*

- *le niveau des* outputs*, qui fait référence aux résultats au plus près de la production de services ;*

- *le niveau des* outcomes*, qui concerne les résultats ultimes d'un processus de production de biens ou de services, en termes d'impacts pour la société ou pour le « collectif » concerné* » (*Idem*, p. 128).

Cette distinction en deux niveaux permet de conjuguer institutions du savoir et performance ; autrement dit, elle traduit à la fois une volonté et une nécessité de mesure de la performance de ces institutions, de la valeur ajoutée de la connaissance, soit une exigence de résultats, et incarne, dans une certaine mesure, le lien qui unit désormais les institutions du savoir à la logique économique. A l'aide de ces indicateurs, il est désormais possible d'estimer, par exemple, la performance de la recherche, qu'elle soit portée par des structures publiques ou privées (Bartoli, 2009).

En effet, puisque « *les fruits de la recherche constituent des biens collectifs d'intérêt général* » (*Idem*, p.129), mesurer la performance de la recherche devient un impératif. A travers les deux niveaux de mesure précédemment cités, il est possible de répondre, plus ou moins précisément, à la question, qui intrigue plus que jamais le contribuable : quels impacts

pour notre société pour quels investissements ? La recherche peut dès lors se mesurer à travers ses résultats « de production » à courts et moyens termes (brevets, publications, etc.) et, « *dans un mouvement de complémentarité* » (*Ibidem*), à travers l'impact plus général sur la société toute entière, en termes de savoir, de « *réponse aux grands problèmes de notre temps et du futur* » (*Idem*, p. 130), etc.

Vu l'importance du savoir et de la connaissance dans notre économie, l'enjeu d'amélioration de la performance devient essentiel (Bartoli, 2009), d'autant que, si la connaissance génère des profits, elle a aussi un coût. Il convient alors d'avoir une gestion tout aussi efficiente qu'efficace de la production de la connaissance afin de garder, pour ces entreprises qui font de l'innovation un enjeu majeur, un avantage concurrentiel certain, et pour toutes les institutions du savoir d'assurer *a minima* leur survie, *a maxima* d'être les plus compétitives.

Trois dimensions entrent en ligne de compte lorsqu'il est question du coût de la connaissance : le coût de sa production, de sa reproduction et de sa diffusion, ces dimensions ayant un impact à la fois sur les initiatives d'innovation, le résultat et sur la volonté d'attribuer des moyens aux processus d'innovation (Crampes & Encaoua, 2005). Il est toutefois essentiel de bien faire ici la distinction entre connaissance et information, car elles ne suivent pas les mêmes logiques.

En termes de reproduction notamment, celle de l'information ne coûte quasiment que le prix de la copie, soit presque 0, particulièrement grâce aux progrès techniques et technologiques, alors que la reproduction de la connaissance « *coûte beaucoup plus, puisque ce qui doit être reproduit est une capacité cognitive, difficile à expliciter* […] *et à transférer d'un individu à un autre* » (David & Foray, 2002, p. 17). Concrètement, reproduire une page d'un journal représente un coût très faible, quasi nul, tandis que sa conception va coûter beaucoup plus cher. Il en va de même pour la conception par exemple d'un album de musique en studio et de sa reproduction en usine sur disque.

La connaissance, en revanche, n'est pas aussi simplement reproductible, bien que les possibilités de codification en facilitent la reproduction et permettent d'en baisser de manière significative les coûts (Foray, 2009). Pour être transmise et reproduite, elle a besoin d'un apprentissage et d'un intermédiaire entre elle et son récepteur, tels le maître et l'élève, les

relations de personnes d'un même métier ou d'une même communauté, etc. Ainsi, on voit se développer un marché de la formation fleurissant (Côme, 2011a), avec, au moins en France, un chiffre d'affaires qui augmente d'années en années et de plus en plus de prestataires de service (Perrotte, 2014).

Dans l'économie de la connaissance, le détenteur de connaissances représente en effet une force. Car l'économie de la connaissance n'est pas seulement représentée par ses activités d'innovation ou le secteur R&D – cela simplifierait trop la réalité des enjeux – mais aussi par les « *travailleurs du savoir qui produisent, diffusent et/ou commercialisent des connaissances. Les cabinets de conseil en management, et en organisation, les sociétés de services informatiques, les cabinets d'avocats, les banques d'affaires ou les agences de publicité sont autant d'organisations qui peuvent alors être considérées comme étant « parties prenantes » d'une société de la connaissance* » (Pesqueux, 2006a, p.3). Détenir la connaissance apparaît comme étant un avantage économique.

Concernant les coûts de production et de diffusion de la connaissance, leur asymétrie – la production de la connaissance étant (très) coûteuse en investissements technique, humain, de formation, et la diffusion ne représentant qu'un coût très faible, voire nul, notamment grâce aux canaux des nouvelles technologies – provoque un déséquilibre susceptible d'enrayer le système basé sur la production de connaissance. Pour quelles raisons investir des sommes d'argent considérables dans la production de connaissance si je ne peux en tirer profit à travers sa diffusion, puisqu'elle risque de m'échapper ? Il convient alors à la fois d'inciter la nécessaire production de connaissances et d'assurer à leur producteur un certain rendement, tout en garantissant un rendement social fort, moteur de connaissances à son tour.

Comment inciter la production dans pareil cas ? Le système de protection de la propriété intellectuelle, malgré ses limites (Crampes & Encaoua, 2005), allié à une production de connaissance par la sphère publique semble proposer la solution hybride la plus efficace. Les organisations publiques et les entreprises privées vont se partager la production de connaissance, ainsi, ce système global va favoriser la diffusion de la connaissance tout en assurant un certain profit. Cette solution au problème de la nécessaire présence d'externalités pour le producteur de connaissance (on en revient à ce qui a été dit *supra* : si pas de connaissance disponible, pas d'innovation) n'est pas aussi dualiste que présentée ici.

Il existe nombreuses combinaisons, outre le simple schéma de l'État producteur et diffuseur de connaissance *vs*. l'entreprise privée profiteuse grâce au système de brevets, licences, etc. La réalité montre d'autres formules intéressantes : en effet, les acteurs des institutions du savoir publiques et privées coopèrent, et l'on voit apparaître d'un côté une nette augmentation de dépôts de brevet de la part du secteur public, et de l'autre côté, des institutions du savoir privées publier des travaux scientifiques pour attirer des partenaires académiques.

Prenons l'exemple des universités, en tant qu'élément phare des institutions du savoir. Le magazine de l'Organisation Mondiale de la Propriété Intellectuelle (OMPI) nous propose des études révélatrices sur l'importance que revêt désormais le dépôt de brevets par les universités et les organismes publics de recherche. Selon le graphique 2, on note une très nette augmentation de la demande de brevets depuis le début des années 1980 : on passe d'un nombre quasiment nul de demandes, aussi bien en valeur absolue qu'en pourcentage selon le Traité de coopération en matière de brevets[3], en 1980, à environ 6% des demandes mondiales pour les universités (ce qui correspond à un peu plus de 10000 demandes, en valeur absolue) et à 3% pour les organismes publics de recherche (soit environ 5000 demandes) en 2010.

Graphique 1 : Demandes déposées selon le PCT au niveau mondial par les universités et les organismes de recherche publics, en nombre absolu (à gauche), en pourcentage (à droite)

Source : OMPI.

[3] Terme que l'on retrouve plus fréquemment sous sa forme initiale, en anglais, le PCT : *Patent Cooperation Treaty*. Ce traité constitue une tentative de simplification des demandes de brevets, afin d'améliorer et d'accélérer le dépôt dans le cadre de la mondialisation.

Également, dans la lignée des études sur les évolutions dans le monde de la recherche, notamment en termes de rapprochement public/privé, les travaux de Gibbons *et al*. (1994) nous présentent, synthétisés sous la forme d'un tableau par Musselin (2008, p. 41), les changements de production de la connaissance dans la société contemporaine, à travers les sciences humaines et sociales, mais aussi les sciences « dures » et les technologies, un vaste champ d'étude donc, qui nous permet d'avoir une vue d'ensemble pertinente et révélatrice. Dès les premières pages, Gibbons *et al*. précisent que, d'après leur étude, « *a number of attributes have been identified which suggest that the way in which knowledge is being produced is beginning to change* »[4] (Gibbons, *et al*., 1994, p. 1) et que, vu la persistance dans le temps de ces caractéristiques, cette évolution profonde constitue une réelle tendance.

Deux modes émergent alors : le Mode 1, qui représente la production de connaissances traditionnelle et le Mode 2, la production de connaissances actuelle. Par ailleurs, les auteurs nous mettent en garde contre tout jugement de valeur : leur travail consiste en la mise en lumière des différences, et non en la suggestion d'un mode à suivre.

	Mode 1	Mode 2
Production de connaissances	guidée par les intérêts des scientifiques	guidée par des possibilités d'application et d'innovation
Organisation de la science	sur des bases essentiellement disciplinaires	primauté de la transdisciplinarité
Principaux centres de production de la connaissance	les universités et leur personnel permanent	diversité et hétérogénéité des producteurs employant des personnels mobiles et des emplois plus flexibles
Producteurs de connaissance	enfermés dans une tour d'ivoire	en prise avec la demande sociale : ils cherchent à répondre aux questions que se pose la société
Évaluation de la production	menées par les seuls pairs de la profession	associe d'autres parties prenantes (acteurs économiques, sociaux, politiques, etc.)

Tableau 1 : Évolution de la production de connaissances

Source : Musselin, 2008, p. 41.

[4] « *un certain nombre de caractéristiques ont été identifiées, qui suggèrent que la façon dont la connaissance est produite commence à changer* » (trad. par l'auteur).

On constate, de manière générale, à la fois une ouverture de la recherche universitaire vers la société dans laquelle elle évolue, on passe du Mode 1 « *enfermés dans une tour d'ivoire* » au Mode 2 « *en prise avec la demande sociale* », et un resserrement des liens entre recherche universitaire et acteurs privés, notamment pour la production et l'évaluation de la production, rapprochant ainsi l'université de la logique économique. Le Mode 2 devient alors caractéristique d'une université tournée vers la société, vers l'extérieur, produisant des connaissances susceptibles de répondre à des questions posées par la société, stimulant l'innovation, etc.

Mais l'idée d'être au service de la société actuelle, ancrée dans une logique libérale, engendre craintes et nombreux débats. Les institutions du savoir, universités en tête, seraient-elles devenues des outils au service du capitalisme ? Seraient-elles entrées de plain-pied dans la logique économique libérale qui trahirait leurs objectifs de base, au service du collectif ? Ce genre de questions, essentiel à la nécessaire remise en cause des institutions, semble trouver réponse dans le caractère même de la connaissance, ce bien public *impur*, qui ne peut en aucun cas n'être régi que par le seul marché, réduisant par là même le risque d'un déséquilibre production/diffusion (Côme, 2011a).

Certains auteurs souhaitent pourtant nous alerter des possibles dangers d'une école au service du capitalisme. C'est ainsi qu'on peut lire dans l'ouvrage collectif *La nouvelle école capitaliste* (Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011) plusieurs avertissements pertinents concernant la valeur que prend la connaissance dans les institutions du savoir actuelles. Sur la base des textes européens indiquant les grands objectifs à suivre pour les prochaines décennies (la *Stratégie de Lisbonne*, et *Europe 2020*), les auteurs regrettent que « *l'« économie de la connaissance » donne en effet de la connaissance une conception strictement économique* » (Laval, *et al*., 2011, p. 12), et que cette vision risque de conduire « *à se passer de la « connaissance » quand elle n'a pas de valeur économique sur le marché* » (*Ibidem*). Le collectif d'auteurs craint que les institutions du savoir européennes n'aient pour seul objectif une valorisation purement économique de la connaissance.

Ces avertissements sont essentiels, ils peuvent nous permettre de ne pas nous heurter à l'écueil de l'utilitarisme, où la connaissance ne serait produite que dans les cas où elle aurait une valeur marchande, ce qui ébranlerait, voire ferait s'effondrer le système actuel, à travers une sorte de longue asphyxie où les connaissances de tout ordre viendraient petit à petit à

manquer à la production de la nouveauté. Ces avertissements ont le mérite également de continuer à nous faire réfléchir sur, notamment, la préservation des droits fondamentaux et les missions de service public que doivent remplir les institutions du savoir.

Si la connaissance représente l'élément clé, tant comme *input* qu'*output-outcome*, du processus d'innovation et, de fait, de l'économie de la connaissance, si la connaissance est désormais liée aux notions de performance et de mesure, qu'elle est en partie dépendante d'une régulation par le marché, elle entraîne forcément dans son sillon les institutions du savoir dans une logique marchande. Pour autant, bien que cette voie puisse faire craindre une sorte de dénaturation des activités des institutions du savoir, elle les oblige aussi en quelque sorte à « relever la tête du guidon », et, notamment à travers la performance, à se remettre en question, et se (re)poser la question de leurs objectifs, de la qualité, de l'évaluation de leurs performances, etc.

1.1.2. Institutions du savoir et missions de service public

L'ambiguïté de la connaissance réside dans le fait, on l'a vu, qu'elle ne peut pas n'être produite et régulée que par rapport aux besoins marchands. Elle est aussi un bien collectif. Ainsi les institutions du savoir, et notamment celles qui touchent plus ou moins directement le monde éducatif (écoles, universités), se voient attribuer une mission d'intérêt général : générer et diffuser la connaissance, et se retrouvent au beau milieu de la « frontière » entre une logique des intérêts privés et une logique de service public (Bartoli, 2009).

Cette frontière est discutable, et très discutée. Comme nous le fait remarquer Bartoli (2009), bien que l'idée de frontière soit encore utilisée notamment pour son côté pratique, car elle permet encore et toujours de faire la distinction public/privé dans de nombreuses disciplines (droit, économie, gestion, comptabilité, etc.), et de s'interroger par exemple sur les convergences et les ruptures entre entreprises privées et organisations publiques (Albouy, 2002), ou sur « *les spécificités du management des administrations au regard des entreprises* » (*Ibidem*, p. 50), ou encore sur les capacités du service public à devenir une référence en termes de management (Gueret-Talon, 2004), elle se floute au fur et à mesure des époques (Gueret-Talon, 2004 ; Lachmann, 2012). Elle n'est plus une frontière suivant une logique binaire, elle doit « *désormais être entendue comme poreuse, mouvante et irrégulière* »

(Bartoli, 2009, p. 50).

La frontière public/privé est perméable et, loin de faire disparaître l'idée que les organisations et les modes de management sont universels, elle va permettre le passage et l'échange entre nombreux domaines d'activités différenciés (Gueret-Talon, 2004). En réalité, cette frontière se concrétise plutôt par « *un continuum entre les organisations totalement réglementées par l'autorité publique et les organisations totalement déréglementées, ou encore entre des activités totalement régaliennes et des activités totalement marchandes* » (Bartoli, 2009, p. 50).

En effet, il n'est pas rare d'observer des organisations publiques réaliser des profits et être cotées en bourse (telles Air France, Renault, etc.) et des organisations privées remplir des missions de service public, autour de la santé ou de l'éducation, par exemple. Concernant le secteur associatif, on observe souvent des organisations privées suivre des modalités de fonctionnement proches des organisations publiques (*Ibidem*). L'idée de frontière n'est donc pas toujours pertinente dans l'appréhension du fonctionnement des organisations privées ou publiques.

Cela étant, elle s'avère encore nécessaire. Si certains critères sont avancés pour définir le domaine du « public » (existence de statuts juridiques spécifiques, réalisation de missions d'intérêt général, caractère non marchand et/ou non concurrentiel des activités, propriété du capital et/ou des biens pas l'État, exercice d'un contrôle par l'État, vocation non lucrative, etc. (*Ibidem*)), ils ne sont pas en mesure d'englober toutes les organisations publiques. « *On trouve en effet dans la pratique une multitude de situations intermédiaires, et les organisations qui répondent sans ambiguïté à l'ensemble de ces critères sont extrêmement rares* », constate A. Bartoli (2009, p. 52). Ainsi, il convient de trouver une « *nouvelle conception de la frontière entre public et privé, qui puisse constituer une réelle intersection large et dynamique d'interface entre les deux mondes* » (*Idem*, p. 53).

Pour situer les institutions du savoir, qu'elles soient issues de la sphère privée ou publique, nous n'utiliserons donc pas l'aspect « frontière », mais plutôt les notions de « service public » et de « mission/activité d'intérêt général » qui semblent plus appropriées et qui nous permettent de ne pas nous enfermer dans une logique binaire. Ainsi, nous aborderons notre problématique à partir d'une réflexion sur les objectifs de ces institutions. Cette

démarche nous semble plus souhaitable, dans la mesure où 1) la notion de « frontière » génère nombre confusions et où 2) elle représente une porte d'entrée par les objectifs, et nous conduit de fait vers les questions de performance, de moyens, de résultats, de mises en place et de stratégies qui nous intéressent.

L'expression « service public » est apparue en tant que telle pour la première fois dans un texte de loi majeur dans le droit administratif français, en 1873, l'arrêt *Blanco*. Cet arrêt va faire du service public un critère de compétence de la juridiction administrative. Au fil du temps, la notion va évoluer : elle est en effet variable dans le temps et dépend de la définition qu'en ont la population et le pouvoir politique à un moment donné (*cf. vie-publique.fr*, 2016 ; Bartoli, 2009). Cette variabilité s'est traduite, par exemple, à travers le critère organique du service public : si au tout début, le service public ne pouvait être géré que par une personne publique, la notion a su évoluer et permettre à des personnes ou des organismes privés la prise en charge de certains services publics (*cf.* notamment l'arrêt du 13 mai 1938 : *Caisse primaire « Aide et protection »* ou l'arrêt *Narcy,* 28 juin 1963). Ces avancements illustrent clairement les limites d'une approche par la « frontière » public/privé.

L'évolution de la notion se manifeste également par un élargissement des activités relevant du service public (Bartoli, 2009) : ainsi, au-delà des services régaliens traditionnels (justice, police, défense nationale, finances publiques, etc.) se sont ajoutés au fur et à mesure des époques 1) les services sociaux et culturels (éducation, santé, protection sociale, action culturelle (*cf.* par exemple l'arrêt *Léoni* du 21 janvier 1944), etc.), et 2) les services relatifs aux domaines de l'énergie, du transport, de la communication : les SPIC, Services Publics Industriels et Commerciaux.

Ces activités représentent les missions/activités d'intérêt général telles qu'une société les conçoit, les veut, les légitimise. Elles sont liées « *à des interprétations conjoncturelles* » (Bartoli, 2009, p. 55) et comportent donc un aspect politique fort, de sorte que le citoyen est de plus en plus écouté (entendu ?). Il n'est donc pas étonnant de constater que l'actuelle évolution de la notion de service public (*cf.* la chronologie présentée sur *vie-publique.fr*, 2016) tend vers l'idée de service rendu au citoyen, véritable usager du service public.

La figure de l'usager, en particulier sa nature et son influence sur les organisations publiques, est très discutée (Chauvière, 1992 ; Bardaille & Outin, 1992 ; Strobel, 1993 ;

Weller, 1998). Son caractère polymorphe, engendrant maintes appellations, est représentatif des diverses conceptions du fonctionnement des organisations publiques. Mais qui est donc ce bénéficiaire du service public ? Comment le définir : allocataire, abonné, consommateur, acteur, citoyen ? Parmi les nombreuses visions, Weller (1998) tente de faire le tri de dix années d'études (environ 1990-2000) et propose une synthèse sous la forme d'un tableau.

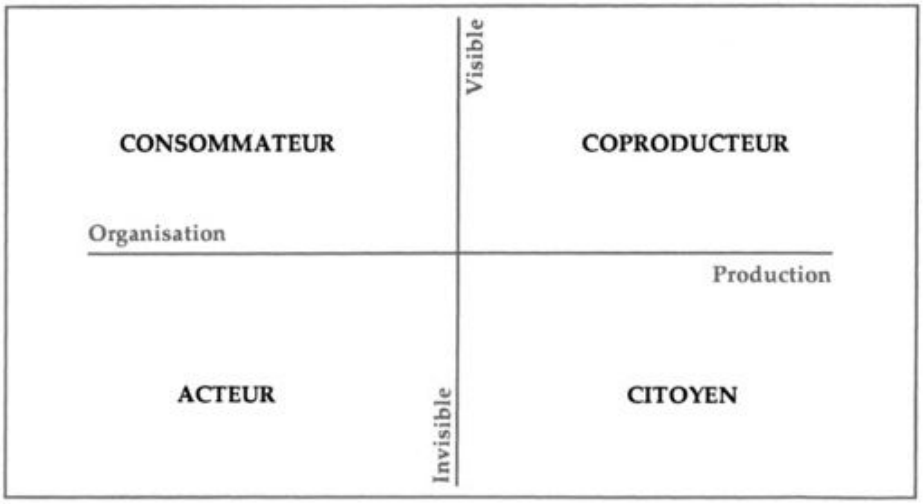


Figure 2 : Les différents types d'usager du secteur public

Source : Weller, 1992, p. 90.

L'usager peut donc être vu comme un consommateur : dans cette perspective, il entretient donc une relation avec le service public « *comme n'importe quelle activité de service* » (Weller, 1992, p. 90). Mais la relation entre usager et service public peut-elle véritablement être réduite à une telle relation ? L'usager peut être considéré comme un citoyen, où la simple relation de service de la vision « consommateur » est renversée par la dimension politique attenante. Il est sous-entendu ici de « *saisir les implications politiques de la modernisation des services publics* » (*Idem*, p. 91). L'usager peut être appréhendé comme un « coproducteur » en interaction avec le service public : ainsi, il participe à l'élaboration du service. Enfin, l'usager peut être regardé comme un « acteur » du service public et pénètre ainsi véritablement la scène de l'organisation.

Au-delà des différentes formes de participation de l'usager à la modernisation du service public, au-delà des diverses manières d'impliquer l'usager, l'idée à retenir, selon nous, de ces différentes études, est le fait que l'usager construit et influence, avec plus ou moins de distance, le service public. « *Du coup, l'action standardisée, uniforme et impersonnelle des*

organismes publics n'est plus adaptée à ce contexte, et le service public doit davantage tenir compte des spécificités et des cas particuliers » (Bartoli, 2009, p. 70), avec les questions (et les limites) qui en découlent : en particulier celles de mutabilité et d'égalité.

Dans cette logique, l'usager, puisqu'il est désormais placé au cœur des organisations publiques, et de fait plus ou moins directement au cœur des institutions du savoir, exerce une pression sur le service public et ses prestations, pression liée à une certaine sensibilité à la « bonne » utilisation des financements, à une augmentation de qualification et d'éducation et à une médiatisation générale des (dys)fonctionnements des organisations du service public (Bartoli, 2009). Ainsi, l'usager, ici plutôt sous la forme du citoyen, va de plus en plus exiger des « rendu-compte » (Bartoli, 2009) aux organisations, qu'elles soient issues du public ou du privé. C'est dans ce contexte que va naître l'idée de responsabilité sociale.

« *Pris entre le concept d'éthique et nos intérêts personnels, nous avons de la peine à cerner ce qu'est la responsabilité* » (Mercier, 2006). Si s'accorder sur une définition bien précise semble compliqué, la notion rend du moins compte à la fois d'un effort des organisations publiques ou privées « *de contribuer à améliorer la société* » (Commission européenne, 2001) dans tous les domaines et d'une prise en compte « *de ce qu'attendent de plus en plus les citoyens et les parties prenantes d'une transformation du rôle des entreprises dans la nouvelle société en mutation d'aujourd'hui* » (*Ibidem*). En extrapolant, on peut dire que la responsabilité sociale est une sorte de relation « gagnant-gagnant », volontaire, entre organisations et usagers, dans le but de réaliser chacun ses objectifs et d'améliorer la société en général.

Jean-Yves Mercier (2006) nous propose une grille de lecture intéressante en 4 axes basée sur les différentes dimensions que renferme la notion de responsabilité sociale. Cette grille présente *in fine* quatre grandes missions des entreprises/organisations dans le monde actuel :

- *Réparer* : depuis la sécurité au travail jusqu'à la prise en charge psychologique des employés, cette mission de responsabilité constitue, selon Mercier, à *« aider opérationnellement les individus compétents à faire face aux conséquences de leur engagement lorsque celui-ci les met temporairement dans une situation de faiblesse* ». Cela peut aller jusqu'à aider les employés dans leur processus de réinsertion lors de restructuration. De manière générale, on essaie ici de minimiser au maximum les dommages causés par le

travail ;

- *Préparer* : cette mission se situe principalement au niveau de la formation et de l'employabilité. Il s'agit ici pour une entreprise privée comme pour une organisation publique non seulement de proposer la possibilité de trouver et conserver un emploi, mais aussi de progresser au niveau professionnel et de savoir s'adapter aux changements, notamment dans un contexte de relative imprévisibilité quant aux évolutions de l'entreprise. Pour l'ensemble de la société, cette mission est hautement stratégique, dans la mesure où elle prépare les futurs générations à accéder au marché du travail et/ou permet aux actifs d'évoluer sur ce même marché, instaurant une dynamique nécessaire à son fonctionnement ;

- *Influencer* : ici, l'entreprise/organisation va « *utiliser son influence pour co-définir des normes favorables à sa compétitivité économique autant qu'à ses stratégies humaines et sociales* » (*Ibidem*). Ainsi, plutôt que de s'engager dans des combats politiques, elle va favoriser le droit social, la protection de ses employés, tout en assurant la sienne dans un contexte de mondialisation ;

- *Contribuer* : l'entreprise joue ici encore le rôle de protecteur et de mécène de son environnement social. L'entreprise va par exemple offrir du temps et un soutien, qui peut ou non être financier, à ses collaborateurs ou employés pour qu'ils puissent s'engager pour la société au nom de leur entreprise. Autrement dit, l'entreprise revêt une attitude éthique, voire morale de développement de la société. « *Dans un monde où la seule finalité semble la rentabilité, certaines entreprises ont compris que leur contribution à l'environnement donnait un autre sens à l'engagement du collaborateur pour son employeur* » (*Ibidem*). Le profit engrangé est donc double : celui de l'entreprise et celui de la société toute entière.

Adopter une attitude de responsabilité sociale, c'est aussi, comme on vient de le voir, engager une véritable réflexion sur les objectifs que l'on veut atteindre et sur la façon dont on veut que la société se développe. Il s'agit en fin de compte de proposer et concrétiser une réflexion sur les objectifs à atteindre par et pour la société. Pour autant, l'idée de profit et de l'intérêt, individuel ou au niveau de l'organisation, n'est pas effacée. Nous nous trouvons ici au centre du dilemme auquel doivent faire face les organisations actuelles, à savoir leur place entre logique de marché et logique de service public, avec autant de nuances et de positionnements que d'organisations.

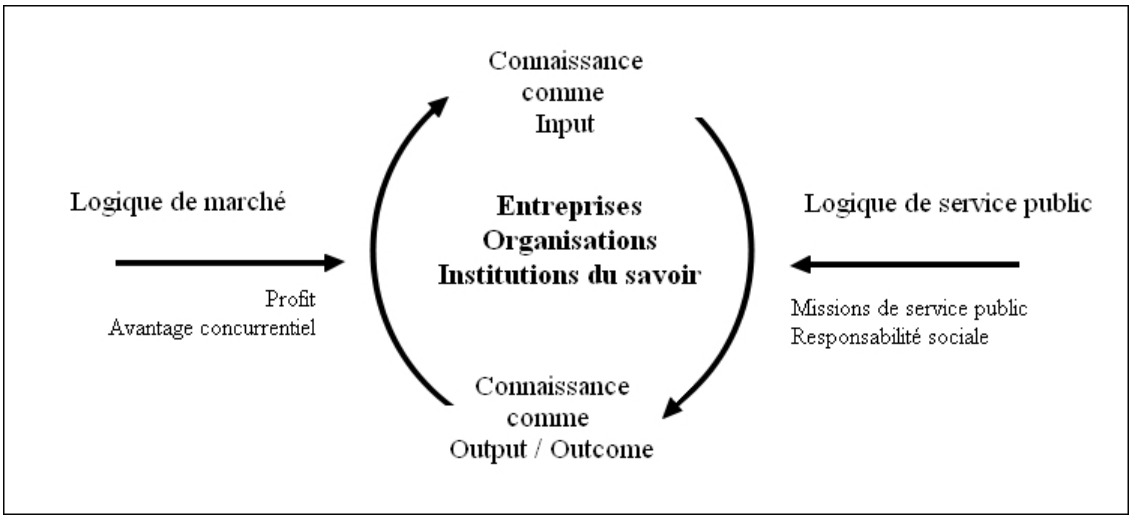


Figure 3 : Entre logique de marché et logique de service public

Source : auteur.

Dans l'économie de la connaissance, dans la mesure où l'enjeu de leur développement, et du développement de toute la société, réside dans le caractère à la fois collectif et impur de la connaissance, les institutions du savoir, de quelque nature qu'elles soient, doivent donc apprendre à évoluer et trouver un équilibre entre logique de marché et logique de service public, entre nécessité d'une part d'obtenir, à travers la production et la diffusion de la connaissance, des avantages concurrentiels, de générer des profits, d'alimenter le moteur de l'innovation et la création de nouvelles connaissances, et d'autre part de respecter les missions de service public qu'elles doivent remplir, ce qui implique *de facto* une réelle réflexion sur les objectifs.

1.1.3. Universités, logique hybride et responsabilités

Pour conclure cette première partie, tournons-nous vers les universités qui n'échappent évidemment pas aux transformations de la société. En tant qu'institutions du savoir, elles occupent une place centrale dans et pour la société. La logique hybride dans laquelle elles évoluent les pousse immanquablement à remettre en question leur fonctionnement, leurs objectifs, notamment (mais pas seulement) en termes de responsabilités, et leurs stratégies.

Les universités « *installent les bases de notre société pour les 30 à 40 ans à venir* » (Strhan, 2011, p. 161). Elles sont les fondations de la construction d'un futur dynamique et sont plus que jamais liées à la société qui les entoure, dans un rapport dialectique de l'évolution : si elles font d'un côté évoluer la société, anticipent les changements afin de faire perdurer un certain dynamisme, en adaptant leurs programmes, leurs techniques de formation – il s'agit donc ici de comprendre le monde dans lequel elles évoluent –, elles sont en même temps le reflet des changements d'une société, véritable « *thermomètre du savoir et de la culture* » (Meyer, 2011, p. 13).

Recevoir, comprendre/analyser, produire et transmettre/préparer, voici les quatre missions principales (réunies dans ses missions d'enseignement et de recherche) de l'université relatives à la connaissance, devenue un des facteurs clés de la compétitivité et du dynamisme de la société, qui font de cette institution du savoir toute particulière un véritable outil permettant aux sociétés de réagir, de s'adapter et d'anticiper les turbulences du nouvel environnement (Lips & Rouet, 2013). « *Et de ce fait la formation et la recherche sont devenues progressivement au cours des deux derniers siècles des leviers importants pour la richesse d'une région, comme d'un pays ou d'un continent* » (Meyer, 2011, p. 14).

Ainsi, les universités, ces acteurs essentiels du paysage économique et social, vont se voir attribuer le rôle central pour l'évolution de la société, européenne en particulier : celui de rechercher et développer, celui de préparer/former les citoyens de l'UE afin qu'elle puisse faire jeu égal, à travers ses dimensions économique, humaine et sociale avec les autres puissances mondiales, et celui de rester en équilibre entre logique marchande et logique de service public. Concrètement, la Stratégie de Lisbonne fixe l'objectif stratégique ambitieux de l'Union européenne pour les décennies à venir : « *faire de l'économie de l'UE l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde en 2010, capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* », objectif qui sollicite forcément l'appui des universités.

En effet, les universités, par l'intermédiaire de leur système de recherche et de formation, permettent la constitution d'avantages concurrentiels, notamment pour les entreprises engagées dans une compétition, et deviennent ce faisant un élément central, favorisant le dynamisme de notre économie. Elles occupent alors une place de premier rang dans la logique marchande, du fait de leur imbrication forte dans leur environnement (Côme, 2011a), et

découvrent *de facto* la compétitivité et la performance. Si ces deux notions régissaient déjà les organisations entraînées par la logique marchande, elles sont en revanche inédites – ou quasi inédites, selon la définition que l'on donne à la performance : étymologiquement, « *le concept de performance renvoie à l'idée d'accomplir une action* » (Bartoli, 2009, p. 103) – pour ce qui concerne les universités, liées par ailleurs à des droits constitutionnels des citoyens.

La Déclaration universelle des droits de l'homme stipule dans l'article 26, de manière tout à fait explicite, que « *toute personne a droit à l'éducation* » et que « *l'accès aux études supérieures doit être ouvert en plein égalité à tous en fonction de leur mérite* ». Ainsi, l'éducation, notamment à l'université, devient un droit pour le citoyen et un devoir pour la société, un véritable défi à relever dans une société qui évolue. Aussi, en France par exemple, les universités sont soumises au Code de l'éducation, où leurs missions de service public sont clairement stipulées : « *Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :*

1° La formation initiale et continue tout au long de la vie ;

2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société. Cette dernière repose sur le développement de l'innovation, du transfert de technologie lorsque celui-ci est possible, de la capacité d'expertise et d'appui aux associations et fondations, reconnues d'utilité publique, et aux politiques publiques menées pour répondre aux défis sociétaux, aux besoins sociaux, économiques et de développement durable ;

3° L'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ;

4° La diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ;

5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;

6° La coopération internationale » (Art. L123-3).

On retrouve clairement dans cet article la logique hybride dans laquelle évolue l'enseignement supérieur : « *répondre aux défis sociaux, économiques et de développement durable* », en développant l'innovation, par la création et la transmission de la connaissance,

tout en promouvant « *la promotion sociale et l'insertion professionnelle* » ou en diffusant « *la culture humaniste* ». Une question essentielle est alors posée par Thierry Côme : « *Comment un service public de l'enseignement supérieur peut-il répondre au mieux à une demande sociale de formation de plus en plus importante et nécessaire du fait de l'entrée de l'Europe dans une économie basée sur le savoir et l'information ?* » (Côme, 2011a, p. 25). Il s'agit en effet de bien définir les rôles que l'université va désormais jouer, ainsi que la manière de mettre en place les objectifs, car *« une université qui demeure myope devant les brassages qui s'opèrent autour d'elle vit dans une tour d'ivoire qui risque de s'écrouler sous ses pieds »* (Rocher, 1990, p.189).

Le Rapport Attali de 1998 (Attali, *et al.*, 1998) met en garde, pour le cas de la France, mais qui est susceptible de concerner l'ensemble des systèmes d'enseignement supérieur en Europe, contre la seule régulation de l'enseignement supérieur par le marché, « *parce qu'il ne tiendra plus compte des besoins collectifs mais seulement de la demande privée solvable* » (*Idem*, p. 8). « *On assistera alors, comme sur le marché de tout bien de consommation, à une distinction croissante entre produits de haut de gamme et produits de masse, c'est-à-dire à une hiérarchisation par l'argent de l'offre d'enseignement supérieur* », continue-t-il.

Une université dictée par les seules lois du marché « *balayerait tous les fondements de la République* […] *La France, dans sa nature même, serait remise en cause* » (*Idem*, p. 9) : l'université doit prendre garde à ne pas s'éloigner de ses missions de service public. Le Rapport Attali recommande « *un modèle européen spécifique, ni bureaucratique ni asservi au marché* », autrement dit, un modèle hybride, capable de répondre aux besoins du marché comme de la société démocratique.

Il semble que les réponses résident à la fois dans la notion de bonne gouvernance, « *prenant en compte de manière démocratique l'ensemble des acteurs de l'université et leurs attentes* » (Côme, 2011a, p. 26), dans une modernisation nécessaire des systèmes d'éducation inhérente à une « *politique d'évolution du rôle des universités et d'évaluation de leurs performances et donc à une transformation de leur mode de gestion* » (*Ibidem*), impliquant forcément une réflexion sur les objectifs, les moyens alloués ou à allouer, et les résultats, en d'autres termes sur les différentes responsabilités des universités et sur les manières de les concrétiser.

Suivant Jean-Claude Balaudé, membre de l'Observatoire de la Responsabilité Sociétale des Universités (ORSU), « *l'action de l'université trouve sa pleine cohérence et sa profonde légitimité dans l'articulation entre d'une part la production du savoir et sa transmission visant à former le plus grand nombre d'étudiants diplômés et à les aider à obtenir un emploi, et d'autre part la diffusion multiforme des savoirs et des pratiques solidaires en son sein et à l'extérieur* » (2013). Les responsabilités sociales des universités se situent donc au niveau de la formation, de la recherche, et de la préparation, pour reprendre les termes de Mercier, soit de l'insertion des étudiants diplômés, sous-entendu de la professionnalisation et de l'employabilité. Ces trois grandes missions ont trait à la connaissance, et positionnent les universités définitivement dans cette logique hybride qui, on l'a vu, présuppose performance, définitions et réflexions sur les objectifs.

L'objectif connexe de l'employabilité des futurs diplômés nous intéresse au premier point dans la mesure où, à la fois, il rassemble et dépend des missions de formation, de recherche et des réflexions et évolutions attenantes, et où il apparaît stratégique et vital pour une société qui se veut la plus compétitive et dynamique des économies de la connaissance. L'employabilité devient un enjeu majeur de la société et pousse nécessairement les universités à remettre en question leurs pratiques, dans ce contexte de transformations rapides. Dans cette nouvelle société, « *chaque citoyen doit être doté des compétences nécessaires pour vivre et travailler* » (Stratégie de Lisbonne, 2000).

Pour ce faire, les universités, en tant qu'outil de l'éducation et de la formation, « *doivent s'adapter tant aux besoins de la société de la connaissance qu'à la nécessité de relever le niveau d'emploi et d'en améliorer la qualité* » (*Ibidem*). Le développement de la formation, combiné à la recherche, et à une bonne appréhension et anticipation du marché du travail, en termes de besoins et de compétences notamment, va ainsi devenir un facteur déterminant pour atteindre les objectifs de Lisbonne, ambitieux et nécessaires (Bricler, 2009).

Suivant les définitions respectivement du ministère français du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, et de l'Organisation Internationale du Travail, à savoir : « *la capacité d'évoluer de façon autonome à l'intérieur du marché du travail, de façon à réaliser, de manière durable, par l'emploi, le potentiel qu'on a en soi* […] *L'employabilité dépend des connaissances, des qualifications et des comportements qu'on a, de la façon dont on s'en sert et dont on les présente à l'employeur* » et « *l'aptitude de chacun*

à trouver et conserver un emploi, à progresser au travail et à s'adapter au changement tout au long de la vie professionnelle », il ressort que l'employabilité (nous y reviendrons plus avant dans ce travail) doit être réfléchie à travers le prisme de la compétence, englobant les idées d'adaptabilité, d'anticipation, de comportements, de « *façon dont on s'en sert* », d'aptitude, mais aussi de connaissances et de qualifications.

Il apparaît en définitive que les universités, si elles veulent véritablement jouer le rôle de moteur de la société, qui leur est logiquement conféré tant par la production et la transmission de connaissances que par la formation et la professionnalisation des étudiants, n'aient d'autre choix que de s'interroger profondément sur leurs missions et de faire les changements et ajustements nécessaires. Ne le voudraient-elles pas qu'elles y seraient de quelque manière contraintes, vu leur ancrage grandissant dans la double logique, marchande et de service public, impliquant entre autres concurrence, qualité, et performance. Entre les ruptures, les nouveaux besoins de l'économie de la connaissance, notamment en termes d'employabilité et de compétence, et les tumultes de la construction européenne, nombreux sont les défis qu'il faut relever (Lips, 2016).

« *Ces enjeux sont d'autant plus importants en période de crise économique que l'enseignement supérieur est un facteur de croissance reconnu par les économistes* » (Côme, 2011a, p. 28). Une erreur de cap pourrait s'avérer tout à fait préjudiciable à la fois pour l'université, en tant qu'institution, et pour la société toute entière. C'est ainsi qu'on a pu voir se développer, au niveau local, l'idée de bonne gouvernance, (être à l'écoute des différents acteurs (Côme, 2011a)), d'évaluation de la performance, d'autonomisation des universités (avec en particulier la loi dite « LRU »), et au niveau supranational, une tendance au rapprochement des universités d'abord, des systèmes entiers d'enseignement supérieur ensuite pour donner naissance, en 1999, à un outil dont la mission principale est de favoriser et guider les universités, afin qu'elles assument pleinement leurs rôles : le Processus de Bologne.

I.2. L'université, une organisation professionnelle

L'université est une institution dont le fonctionnement se révèle complexe à étudier. Nombreuses sont les difficultés dans cette entreprise. Pourtant, son étude s'avère nécessaire, dans une période mouvante de modernisation, où toute pierre apportée à l'édifice de sa

compréhension est susceptible d'éclaircir cette « *boîte noire* », de fournir des pistes pour un meilleur pilotage et, de fait, pour une évolution plus constructive et performante.

Dans cette optique, nous mobilisons des études sociologiques et organisationnelles et essentiellement au travers des travaux de Mintzberg (1982 & 2004), qui permettent, en partie du moins, de construire une première représentation du fonctionnement des universités, en tant qu'organisation professionnelle. Ainsi, plusieurs groupes d'acteurs apparaissent, qui prennent tous part, plus ou moins directement, aux processus décisionnels. En complément des schémas proposés par Mintzberg, nous nous inspirons également du travail de réflexion de Gioia et Chittipeddi (1991) qui proposent, dans un contexte qui manque de clarté, de prendre en considération le rôle de l'administrateur, en ce qu'il est capable d'initier et de faciliter les processus décisionnels, en faisant et donnant du sens.

Le modèle de l'organisation professionnelle de Mintzberg montre cependant des limites dans l'appréhension de l'université, dans un contexte d'autonomie grandissante et nécessaire. Les évolutions des besoins et partant des structures, notamment en termes de gouvernance, entrent de plus en plus dans la logique du Nouveau management public, qui entend rééquilibrer les pouvoirs parmi les différentes parties prenantes, dans le souci d'une plus grande performance.

I.2.1. Des difficultés d'ouvrir la « boîte noire » de l'université

Le management des universités représente « *une zone d'investigation peu défrichée* » (Bartoli, 2002, p. 1) au sein des sciences de gestion et du management public. Nombreux sont les obstacles devant la tentative d'ouvrir la « *boîte noire* » de l'université. Pourtant, les recherches en management universitaire sont bien nécessaires. Annie Bartoli (2002) recommande alors une « *ouverture rigoureuse et distanciée* » de cette boîte, afin de développer une meilleure connaissance, et plus précise, sur les fonctionnements et dysfonctionnements de l'université, et d'expliquer la réalité des difficultés et de dégager de nouvelles voies de recherche tout comme de pilotage.

Qu'elle soit considérée comme un « *éléphant* » ou une « *boîte noire* », ce qui ressort de la vision de l'université, c'est d'abord l'inabordable de l'objet dans son entièreté et la part de

« mystères » qui règne autour de cette entité. Jean-Pierre Bréchet (1998, cité in Bartoli, 2002) souligne, dans son « diagnostic » pour l'université « *l'impossible accès au réel de l'organisation* ». Le réel de l'université ne saurait être appréhendé sans prendre en compte l'informel de l'organisation.

L'université serait un « *éléphant* ». La fable d'Hindoustan « les aveugles et l'éléphant », reprise par Mintzberg, Lampel et Ahlstrand (1998) et citée par Bartoli (2002), raconte que six aveugles voulaient approcher la réalité d'un éléphant : « *chacun se mit donc à le toucher et le contact se fit en différents endroits de l'éléphant… Celui qui toucha une défense imagina une lance, celui qui toucha une patte pensa à un arbre, celui qui toucha la trompe crut avoir affaire à un serpent, et ainsi de suite…* » (Bartoli, 2002, p. 10). Si chacun des aveugles perçoit de manière limitée une partie incontestable de la réalité, l'ensemble n'est cohérent que si les six aveugles partagent leur vision pour aller vers une réalité plus globale.

Il est en de même pour l'université, « *touchée et approchée en des endroits différents, chacun des acteurs ayant ainsi à l'esprit une réalité incontestable mais partielle* » (*Ibidem*). Il faut appréhender « l'animal » tout entier pour prétendre espérer une vision représentative, et considérer l'informel. C'est là une des difficultés majeures de l'étude de l'université. D'un point de vue interne, la question est bien réelle de savoir comment appréhender le tout, et non un seul aspect du tout, à la manière d'un des six aveugles. Selon Annie Bartoli, la situation actuelle s'apparenterait plutôt au fait que « *chacun des acteurs ou groupes d'acteurs internes voit l'éléphant selon une facette seulement de son immense réalité* » (*Ibidem*).

L'université serait une « *boîte noire* ». A l'intérieur de celle-ci, tout et son contraire : « *on y travaille peu ou beaucoup, bien ou mal…* » (*Ibidem*). Des conceptions différentes, entretenues par des stéréotypes, s'y croisent et « *s'entrechoquent* » (*Ibidem*). L'université serait un milieu de fonctionnaires (idée stéréotypée quand elle est connotée négativement : le fonctionnaire comme celui qui est plus préoccupé par les aiguilles de l'horloge ou le goût du café que par le souci de répondre à des questions de performance), une « usine à chômeurs », etc. Si ces images peuvent avoir leur part de légitimité (Morgan, 1989, cité in Bartoli, 2002), il semble pourtant difficile, sans ouvrir la boîte noire, de participer à la modernisation de l'université.

Des rapports officiels existent, qui apportent « *leur pierre à la compréhension de l'édifice* » (*Idem*, p. 11), en regardant de plus près l'enseignement supérieur, à travers la recherche d'indicateurs de pilotage, le rôle des équipes de direction, etc., mais ces études font l'impasse sur « *les systèmes de finalisation, d'organisation, animation et de contrôle* [qui] *sont à peine effleurés et restent ainsi largement méconnus* » (*Ibidem*). C'est à travers des travaux plus profonds, sur le positionnement des acteurs, leurs jeux de pouvoir, les mécanismes conflictuels ou consensuels que le monde de l'université se révèlera.

Pour notre étude, l'interrogation des acteurs semble alors un prérequis afin d'éviter de tomber dans ces différents pièges, et de tenter de proposer une étude plus profonde que ne le font déjà les rapports nationaux de mise en place du Processus de Bologne, par exemple ou ceux, cités par Annie Bartoli, de la Cour des Comptes, de l'Assemblée Nationale, de l'Inspection Générale du Travail, etc. De fait, le sens que les acteurs de l'université donnent à leur réalité devrait apparaître, entrouvrant ainsi un peu plus la « boîte noire ». Pour autant, d'autres pièges ou obstacles inhérents à l'étude du management de l'université sont à éviter.

Un des obstacles mentionnés par Bartoli a trait à ce que l'auteur appelle la « *désacralisation* » de l'Université (2002). En effet, en mettant en lumière les fonctionnements mais aussi les dysfonctionnements socio-organisationnels de l'université, le chercheur en management n'encoure-t-il pas finalement le risque d'« *auto-détruire* » sa propre institution, de briser « *l'image traditionnelle d'une université noble et intouchable…* » (*Idem*, p. 1) ?

Un autre obstacle réside dans « *la difficile légitimité du chercheur qui étudie son propre système* » (*Ibidem*). La position épistémologique du chercheur peut exiger de ce dernier une très grande prudence, voire l'empêcher de mener ses recherches : selon que le chercheur se base sur le paradigme constructiviste, « *les risques de biais méthodologiques* [seront] *forts tant la confrontation entre la connaissance pratique et la connaissance savante peut poser question* » (*Ibidem*), ou encore sur le paradigme positiviste, où la réalité observée doit être extérieure au chercheur. En outre, le chercheur en management universitaire sera probablement confronté à la critique, du fait des représentations hétérogènes sur l'organisation, et des cloisonnements disciplinaires : « *comment acquérir en effet un minimum de crédibilité sur le champ étudié quand sont tout autant concernés les registres sociologiques, politiques, juridiques, économiques, gestionnaires, et bien d'autres… ?!* »

(*Idem*, p. 2).

Aussi, les « *conceptions intimes* » (*Ibidem*) qu'ont les membres de l'université qui s'expriment, « *s'affrontent régulièrement, au gré des élections des conseils d'université notamment* » (*Ibidem*) ou selon des choix politiques ou stratégiques, peuvent entraîner une interprétation politique et fausser par là même les recherches ainsi que la réception du travail du chercheur. Enfin, les modèles de référence auxquels sont habitués les chercheurs peuvent ne pas suffire devant « *les facteurs de complexité organisationnelle et décisionnelle* » (*Ibidem*) au sein des universités (ici françaises).

Malgré ces obstacles, auxquels on peut ajouter, en ce qui nous concerne, la difficulté de cerner l'implémentation du Processus de Bologne, « boîte noire » dans une « boîte noire » (*cf.* Chapitre II), les recherches en management universitaire sont nécessaires (Bartoli, 2002). En effet, les évolutions actuelles de l'université représentent un défi intéressant. Par ailleurs, ces mouvements sont « *générateurs à la fois de crise et de progression, et la recherche peut aider à faire une certaine part des choses* » (*Idem*, p. 2).

I.2.2. Configurations structurelles des organisations

Lorsque l'on tente de qualifier l'université en tant qu'organisation, il semble désormais inévitable de se tourner vers les travaux de Henry Mintzberg, dont l'expertise est mondialement reconnue. Si notre monde est devenu « *pour le meilleur et pour le pire, une société faite d'organisations* » (Mintzberg, 2004, p. 11), s'il en existe une très grande variété, toutes ne sont pas organisées de la même manière. Ainsi, un boulanger n'est pas organisé comme un ministère, qui n'est pas organisé comme un atelier mécanique, qui n'est pas organisé comme une agence spatiale, qui n'est pas organisée comme une université, etc. Finalement, « *il y a autant d'espèces dans le monde des organisations que dans le monde de la biologie* » (*Idem*, p. 175).

Faisons donc d'abord un rapide détour par les modèles organisationnels présentés par Mintzberg, issus de *Structure et dynamique des organisations* (1982), repris et développés dans *Le Management, Voyage au centre des organisations* (2004) afin de nous faire une idée du modèle susceptible de correspondre le plus à celui de l'université. Dans sa tentative de

typologie des organisations, Mintzberg distingue les composantes fondamentales de l'organisation, les « *six parties de bases* » (*Idem*, p. 186) ; les mécanismes de coordination ; les paramètres de conception ; les facteurs de « contingence » ; et les combinent pour mettre à jour sept modèles dominants : l'organisation entrepreneuriale, l'organisation mécaniste, l'organisation divisionnalisée, l'organisation professionnelle, l'organisation innovatrice, l'organisation missionnaire et l'organisation politisée.

Mintzberg relève cinq (1982) puis six composantes fondamentales de l'organisation (2004) :

- le centre opérationnel : ce groupe représente tous les employés, les « *opérateurs, ceux qui effectuent le travail de base de produire les biens ou les services* » (2004, p. 184) ;

- le sommet stratégique : il s'agit du groupe des plus hauts dirigeants de l'organisation, ainsi que leurs conseillers principaux. Du sommet, il est « *possible d'avoir une vue d'ensemble du système* » (*Ibidem*) ;

- la ligne hiérarchique : cette ligne relie le centre opérationnel à la base de l'organisation au sommet stratégique, en tant que « *hiérarchie d'autorité* » (*Ibidem*) ;

- la technostructure : ce groupe comprend tous les analystes, qui « *remplissent des tâches administratives – planifier et contrôler le travail* » (*Ibidem*), améliorer la gestion (il s'agit par exemple de comptables, d'ingénieurs, etc.). Ce groupe ne se situe pas directement dans l'organisation, mais « *en dehors de la ligne hiérarchique* » (*Idem*, p. 185) ;

- le support logistique : « en face » de la technostructure, lui aussi en dehors de la ligne hiérarchique, le support logistique représente ceux qui fournissent un soutien indirect à l'organisation (conseil juridique, relations publiques, voire cafétéria, ou informatique) ;

- l'idéologie : apparentée au terme de « culture », l'idéologie « *se nourrit des traditions et des croyances d'une organisation et c'est ce qui la distingue d'une autre* » (*Ibidem*). Elle englobe toute l'organisation (*cf.* figure 4). Weick (1979) affirme même qu'« *une firme n'a pas à avoir une culture, c'est une culture* ».

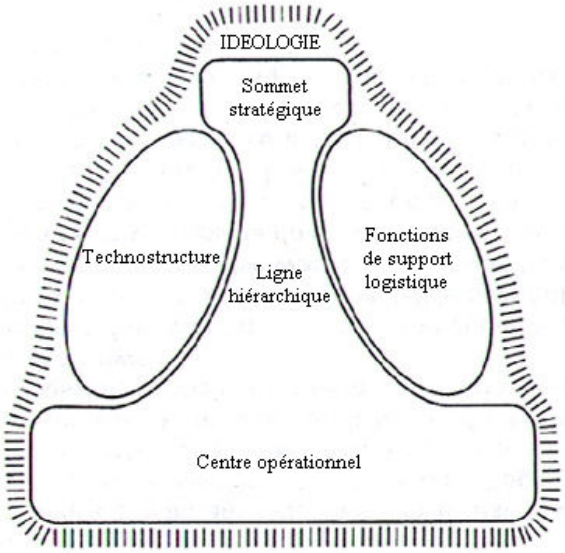


Figure 4 : Les six parties de base de l'organisation

Source : Mintzberg, 2004, p. 186.

Les différentes parties de l'organisation sont reliées par « *un ciment qui tient toutes les pierres de l'organisation* » (Mintzberg, 2004, p. 190). Il s'agit des mécanismes de division et surtout de coordination des différentes tâches à effectuer afin d'accomplir les activités de l'organisation. En résumé, « *la structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches* » (*Idem*, p. 188). Mintzberg catégorise les mécanismes de coordination de la manière suivante :

- l'ajustement mutuel : à travers ce mécanisme, les employés s'entendent entre eux sur le travail à accomplir, « *par le simple processus de communication informelle* » (*Idem*, p. 189) ;

- la supervision directe : il s'agit ici de l'autorité traditionnelle du patron qui donne des ordres : « *une seule personne qui donne les ordres et les instructions à plusieurs autres qui travaillent en interrelation* » (*Ibidem*) ;

- la standardisation des procédés de travail : ici, le travail de ceux qui doivent réaliser des tâches interdépendantes dans l'organisation est décrit sous la forme de marche à suivre très détaillée. Mintzberg précise que « *ces standards sont habituellement établis au niveau de la*

technostructure pour être exécutés au niveau du centre opérationnel » (*Ibidem*) ;

- la standardisation des résultats : par ce mécanisme, la coordination repose sur une gestion par objectifs, « *en spécifiant les résultats des différents types de travail* » (*Ibidem*) ;

- la standardisation des qualifications (et du savoir) : la coordination est basée sur les qualifications précises et standardisées des employés ou sur une expérience de travail commune ou similaire. Mintzberg aime à évoquer l'exemple du chirurgien et de l'anesthésiste dans un bloc opératoire, inspiré de Gosselin (1978). Chacun sait ce qu'il peut attendre des autres parce qu'il l'a appris : le chirurgien et l'anesthésiste « *ont à peine besoin de communiquer pendant la phase qui précède l'ouverture de la cage thoracique et au cours du travail sur le cœur lui-même : les tracés, les pulsations et les lumières clignotantes sur l'équipement indiquent ce que chacun est supposé faire* » (Gosselin, cité in Mintzberg, 1982) ;

- la standardisation des normes : ici enfin, ce sont les normes qui dictent le travail à accomplir, « *qui sont contrôlées, et en règle générale, qui sont établies pour l'organisation dans sa globalité* » (Mintzberg, 2004, p. 190). Ces normes reposent souvent sur un ensemble de données ou de croyances. On pense dans ce cas aux ordres religieux par exemple.

Si certaines organisations utilisent plus certains mécanismes de coordination que d'autres, cette tentative de catégorisation ne signifie pas qu'une configuration structurelle correspond strictement à un mécanisme de coordination. Mintzberg nous met en garde : « *Il n'existe pas, bien sûr, d'organisation qui n'emploierait qu'un seul de ces mécanismes de coordination. Ces mécanismes peuvent être, certes, considérés comme quelque peu substituables entre eux, mais ils sont tous, en fait, présents dans toutes les organisations qui connaissent un degré de développement raisonnable* » (*Ibidem*).

La combinaison, comme évoqué plus haut, notamment des composantes fondamentales et des mécanismes de coordination, aboutit à la représentation de différentes structures organisationnelles que l'on peut schématiser ainsi :

CONFIGURATION STRUCTURELLE	COMPOSANTE DOMINANTE	MÉCANISME DE COORDINATION DOMINANT
organisation entrepreneuriale	sommet stratégique	supervision directe
organisation mécaniste	technostructure	standardisation des processus de travail
organisation divisionnalisée	cadres intermédiaires	standardisation des résultats
organisation professionnelle	centre opérationnel	standardisation des qualifications
organisation innovatrice	centre opérationnel et/ou support logistique	ajustement mutuel
organisation missionnaire	idéologie	standardisation des normes
organisation politisée	sommet stratégique et/ou technostructure et/ou idéologie + pouvoir politique informel	jeu de pouvoir informel

Tableau 2 : Caractéristiques des configurations structurelles de Mintzberg

Source : auteur, inspiré par Mintzberg, 2004.

L'organisation professionnelle

Deux structures organisationnelles nous intéressent particulièrement dans le cadre de notre travail de recherche : l'organisation (ou bureaucratie) professionnelle et l'organisation innovatrice (ou adhocratie). L'une parce qu'elle correspond globalement à l'université, ou du moins à une partie de la réalité universitaire (Bartoli, 2002), et l'autre, parce qu'elle semble en mesure d'apporter des réponses aux situations d'innovations, ce qui peut se révéler intéressant dans le cadre de l'implémentation du Processus de Bologne.

L'organisation professionnelle (Mintzberg, 2004, pp. 309-345) s'appuie sur la standardisation des qualifications et des savoirs, à travers la formation. Ce type d'organisation emploie des professionnels (hautement) qualifiés et procure à ces professionnels un espace de liberté, « *une latitude considérable dans le contrôle de leur propre travail* » (p. 311), il s'appuie sur les compétences et le savoir des opérateurs pour fonctionner, et produit des biens ou des services standardisés.

L'organisation professionnelle laisse le professionnel évoluer de manière relativement indépendante de ses collègues, par ailleurs ce dernier reste proche des « clients » qu'il sert : l'enseignant, le médecin, etc. Ce qui caractérise également globalement l'organisation professionnelle, c'est le fait qu'elle à la fois stable et prévisible, puisque standardisée, tout en étant complexe. Il est en effet impossible de comprendre totalement son fonctionnement, à travers une seule personne, à la différence, par exemple, de l'organisation entrepreneuriale, relativement simple.

Le centre opérationnel représente sa composante fondamentale, « *le sommet stratégique n'ayant que peu de pouvoir direct sur les professionnels. Le sommet stratégique exerce, en revanche, pleinement son autorité sur un centre logistique (personnel administratif et technique), tandis que la « technostructure »* […] *n'existe presque pas* » (Bartoli, 2002, p. 11). On comprend ainsi dans quelle mesure ce modèle peut s'appliquer à l'université : le parallèle « *entre les professionnels et les enseignants-chercheurs existe sans conteste, et leur indépendance hiérarchique et opérationnelle n'échappe à personne* » (*Ibidem*). Le schéma de base proposé par Mintzberg se décline alors de cette manière :

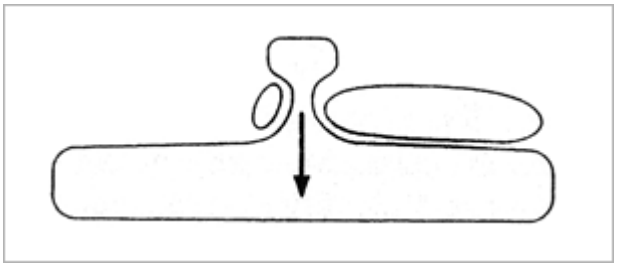


Figure 5 : Schéma de l'organisation professionnelle

Source : Mintzberg, 2004, p. 208.

Il est à noter, concernant ce schéma, que le support logistique exerce une certaine pression, selon Mintzberg, en faveur d'une collaboration afin qu'il s'implique également dans l'activité centrale de l'organisation. Dans un contexte d'innovation fort, cette pression des spécialistes des fonctions du support logistique va transformer le schéma classique de l'organisation professionnelle en organisation innovatrice. En effet, l'organisation professionnelle, pour répondre à des besoins d'innovation, va unir petit à petit les fonctions de support logistique à la ligne hiérarchique, voire au centre opérationnel, dans le cadre notamment d'équipes pluridisciplinaires d'experts. Le schéma se dessine tel que :

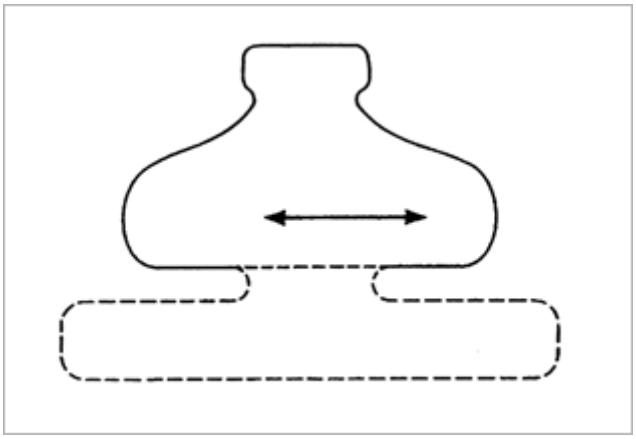


Figure 6 : Schéma de l'organisation innovatrice

Source : Mintzberg, 2004, p. 209.

Disparaissent ainsi la ligne hiérarchique, voire le centre opérationnel, pour laisser apparaître une coordination interne et élargie, fonctionnant sur le modèle de l'ajustement mutuel. Toutes les parties de l'organisation professionnelle se fondent en un seul système de décentralisation verticale et horizontale, fondée sur une base sélective, pour donner naissance à une adhocratie administrative.

Le concept de stratégie, selon Mintzberg, peut être défini comme une structure unique et intégrée des décisions commune à toute l'organisation (1982). Or, dans une organisation professionnelle, ce concept semble perdre une bonne partie de son sens : en effet, la production de ces organisations s'avère compliquée à mesurer ; en outre, il semble malaisé de se mettre d'accord sur les objectifs. Mintzberg préfère alors parler de stratégie individuelle, étant donné l'autonomie dont dispose chaque professionnel dans son travail. Il n'y aurait donc pas de stratégie à proprement parler pour la mise en place locale des instruments du Processus de Bologne, si ce n'est au niveau individuel.

« *Si les organisations professionnelles formulaient leur stratégie suivant les méthodes traditionnelles, les administrateurs du centre pourraient développer des plans détaillés et intégrés à ce sujet. […] La plupart des problèmes stratégiques se retrouvent sous le contrôle direct des professionnels, tandis que d'autres ne peuvent être décidés ni par les professionnels ni par les administrateurs du centre mais requièrent plutôt la participation d'un certain nombre d'experts dans un processus complexe* » (Mintzberg, 2004, p. 325-326).

Ce schéma décrit rappelle l'implication de l'université dans le Processus de Bologne, où les experts représenteraient notamment le BFUG, le Conseil de Bologne ou encore les États (*cf. infra*).

Il convient de souligner enfin le rôle de l'administrateur dans l'organisation, qui va aider le professionnel à concrétiser ses initiatives stratégiques, à travers sa bonne connaissance du métier, sa connaissance approfondie du système de comités, ou l'utilisation de sa liste de contacts personnels. Mais le pouvoir de cet administrateur dépasse l'aide apportée au professionnel, en ce qu'il va lui aussi tenter de modifier l'organisation à sa manière. L'administrateur prend ainsi lui-même des initiatives stratégiques, qu'il va tenter d'imposer, puisqu'il n'a pas le pouvoir de le faire directement, à travers son pourvoir informel sur les professionnels. D'apparence faible, l'administrateur peut se révéler majeur dans le changement et l'évolution des stratégies.

Concernant l'organisation innovatrice, « *la stratégie n'est pas formulée de façon consciente à un seul endroit de l'organisation mais elle se forme peu à peu de façon implicite à travers des actions spécifiques de ses membres et ce, quelle que soit leur place dans l'organisation* » (*Idem*, p. 371). Il est impossible pour cette organisation, eu égard à sa nature, de s'appuyer sur une stratégie délibérée, car évoluant dans un environnement complexe et non prévisible. « *Elle procède par petites étapes ; ou pour reprendre les termes de Charles Lindblom, elle préfère 'grignoter continuellement' plutôt que de 'mordre d'un seul coup'* » (*Ibidem*). Il s'agit donc ici d'éviter pour le professionnel de rencontrer des freins, tels que la séparation de la pensée et de l'action (Mintzberg, 2004), afin de favoriser la créativité de ce dernier.

S'agissant de stratégie au sein des organisations, Denis, Langley et Rouleau (2004) préfèrent parler de « *patterns cohérents* » ou d'« *orientation qui devient consistante à travers le cumul des activités de professionnels autonomes et la convergence spontanée d'opportunités* » (2004, p. 3). Lindblom évoque l'« *incrémentalisme disjoint* » pour définir les processus décisionnels au sein des universités, où « *le choix d'une action se fait sur pièce sans spécifier ou clarifier préalablement les objectifs poursuivis* » (Bartoli, 2002, p. 13). D'autres, comme les sociologues Cohen, March et Olsen (1972), utilisent même le terme d'« *anarchie organisée* » pour décrire ces organisations et invoquent le « *modèle de la poubelle* » pour décrire les processus décisionnels les plus fréquents, où la décision est prise

au gré des participants, « *plus ou moins concernés* » (Bartoli, 2002, p. 13), sans faire de réel lien entre les problèmes, les solutions et les choix – modèle qui semble bien réel en France (Bartoli, 2002), alors que Mintzberg considère cette vision de la prise de décision comme une négation de l'organisation professionnelle (2004).

Dans tous les cas, il apparaît que l'on ne peut pas s'attendre à trouver « *des processus de décisions linéaires et tant soit peu « rationnels » (même au sens de la célèbre rationalité limitée de Simon)* » (*Idem*, p. 13). Denis *et al*. (2004) évoquent un de leurs travaux (1995) mené dans un hôpital, organisation professionnelle tout comme l'université. Ils en concluent que, lorsque l'on tente d'appliquer des modèles stratégiques de type mécaniste à cette organisation, il demeure « *difficile de générer des plans clairs et ciblés* » (Denis *et al.*, 2004, p. 4). Le manque de clarté et la difficulté à instaurer une planification stratégique semblent deux limites de l'organisation professionnelle.

Faire et donner du sens

Avant de présenter quelques autres limites inhérentes au système d'organisation professionnelle, arrêtons-nous brièvement sur les travaux de Gioia et Chittipeddi (1991) conduits au sein d'une grande université publique. Ils rejoignent Mintzberg en ce qu'ils mettent en avant la figure de l'administrateur (« *CEO* » dans le texte d'origine, 1991), comme élément majeur pour la formulation et la mise en place des stratégies. Face au manque de clarté observé, les auteurs recommandent de plus intégrer l'administrateur et l'équipe managériale dans les processus décisionnels, car ils représentent des « *architects, assimilators and facilitators*[5] » (*Idem*, p. 446) des processus stratégiques, en étant « *sensemaker and sensegiver*[6] » (*Ibidem*).

Faire et donner du sens (« *sensemaking* » et « *sensegiving* ») représentent des processus clés à l'intérieur des processus décisionnels dans le cadre des organisations professionnelles. Globalement, à travers l'observation du rôle du nouveau président de l'université étudiée, les auteurs constatent à la fois des efforts de compréhension des différents niveaux et rôles des acteurs de l'organisation de la part du président, tout comme des tentatives de compréhension

[5] « *architectes, intégrateurs and facilitateurs* », (trad. de l'auteur).
[6] « *faiseurs de sens et donneurs de sens* », (trad. de l'auteur).

de la part des membres de l'organisation des niveaux plus bas (1991, p. 442) ; et suivant ces observations, l'annonce, la présentation et l'explication, lors de réunions, de certaines décisions clés de la part du président. Ainsi, le président, comme administrateur de l'organisation, a donc fait du sens, en tentant de comprendre les situations, les avis, les réalités des autres acteurs, puis donné du sens à ses intentions, en fonction de ce qu'il avait compris, et en communiquant et les explicitant. Gioia et Chittipeddi proposent le schéma suivant :

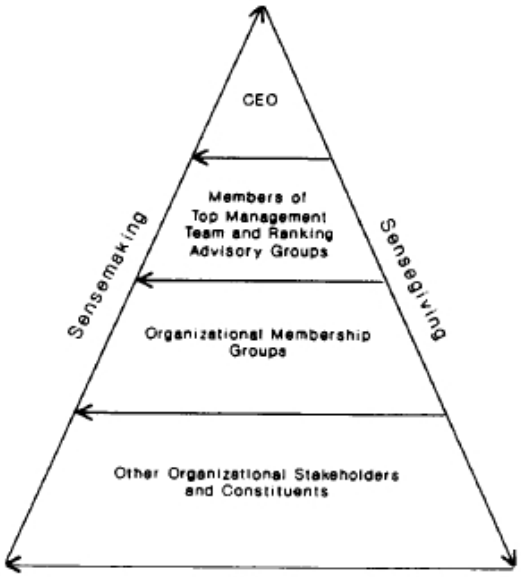


Figure 7 : Les cycles séquentiels et réciproques du « *sensemaking* » et du « *sensegiving* »
Source : Gioia & Chittipeddi, 1991, p. 443.

Ce schéma est révélateur à la fois de l'importance de tous les acteurs dans le processus décisionnel, de l'administrateur principal aux différentes parties prenantes, et des différentes séquences de « *sensemaking* » et « *sensegiving* », « *that encompassed progressively expanding audiences in the strategic change efforts*[7] ». Dans ce modèle, le processus décisionnel est initié par un effort de faire du sens par l'administrateur principal, puis de donner du sens à sa vision par la communication. Ensuite, un effort de « *sensemaking* » est réalisé par les parties prenantes, qui tentent de comprendre le sens de la vision proposée, enfin ils essaient d'y donner du sens, et ainsi de suite.

[7] « *qui englobent progressivement des publics de plus en plus larges dans les efforts de changement stratégique* », (trad. de l'auteur).

Si cette représentation a le mérite de proposer une solution face au manque de clarté débouchant sur des situations complexes dans les processus de décision au sein des organisations professionnelles, on peut néanmoins lui reprocher sa forme pyramidale, qui semble de moins en moins une réalité à l'heure actuelle, du moins dans les universités françaises (Bartoli, 2002). En effet, plusieurs phénomènes, comme les questions d'autonomie, de leadership, d'identité ou de pouvoir « *concourent à rendre les processus de décision extrêmement tortueux* » (Bartoli, 2002, p. 14). A la décharge de Gioia et Chittipeddi, en 1991, la situation n'était pas celle d'aujourd'hui : l'autonomie n'était pas aussi prégnante ; en outre, les auteurs ont étudié un cas concret, américain.

Quelques limites inhérentes à l'organisation professionnelle

Mintzberg relève trois limites inhérentes à l'organisation professionnelle, qui sont pourtant fondées sur ses atouts (2004). L'organisation professionnelle répond aux besoins des individus en offrant un cadre démocratique et d'autonomie : elle dissémine le pouvoir aux opérateurs professionnels et leur fournit une autonomie considérable, « *les libérant même du besoin de coordonner étroitement leurs activités avec leurs collègues* » (2004, p. 335). De l'autre côté, cette liberté ne permet pas le contrôle sur le travail, ni « *de corriger les déficiences à propos desquelles les professionnels choisissent, eux-mêmes, de fermer les yeux* » (*Ibidem*), ce qui a des répercussions sur la coordination, le contrôle et les situations d'innovation.

S'agissant des problèmes de coordination, Mintzberg note que la standardisation des qualifications et des savoirs comme mécanisme de coordination est peu puissant et n'est pas en mesure de régler tous les problèmes que rencontre l'organisation. L'auteur affirme que le professionnel « *veut être celui qui donne les ordres* » (2004, p. 336), mais alors l'employé du support logistique risque de se retrouver cerné entre le pouvoir verticale de la ligne hiérarchique et le pouvoir horizontal des compétences professionnelles. Ce mode de coordination provoque également de nombreux conflits, et une dépense regrettable d'énergie, lorsqu'il s'agit de traiter des cas, puisque l'organisation professionnelle est basée sur des processus de classement qui « rangent » les tâches et les clients vis-à-vis de standards (1982).

Le pouvoir discrétionnaire, relatif à l'autonomie, des professionnels du type d'organisation qui nous concerne possède aussi ses limites : si ce pouvoir est approprié pour

des professionnels réellement compétents et consciencieux, il l'est beaucoup moins pour les « *paresseux ou incompétents* » (Mintzberg, 2004, p. 337) (bien que ces notions soient subjectives – en effet, « *toute « fainéantise » est en fait relative aux normes de comportement du groupe* » (Bernoux, 2009, p. 25)). « *L'autonomie permet non seulement à certains professionnels d'ignorer le besoin de leur client ; mais aussi les besoins de l'organisation* » (Mintzberg, 2004, p. 337). L'autonomie au niveau individuel produit une paralysie collective du fait qu'elle incite le développement local et la flexibilité et pousse les individus à se dissocier du centre (Denis *et al.*, 2004).

Enfin, face à l'innovation, l'organisation professionnelle peut s'avérer relativement inopérante, dans la mesure où la complexité du processus collectif peut produire des résistances. « *Les* bureaucraties *professionnelles ne sont-elles pas, après tout, par essence, des structures de performance conçues pour perfectionner des programmes donnés dans un environnement stable, et non pas des structures de résolution de problèmes tendant à créer de nouveaux programmes pour des besoins imprévus* » (*Idem*, p. 338). La structure de cette organisation serait trop rigide pour réagir à des situations d'innovation.

En ce qui concerne plus précisément l'organisation « université », l'enchevêtrement des rôles et des missions, pour le cas français au moins (Bartoli, 2002), est susceptible de provoquer des freins aux changements nécessaires. Le caractère hybride des configurations structurelles, le « *méli-mélo socio-organisationnel* » (*Idem*, p. 12), les concepts d'autonomie des enseignants et des établissements ou les questions d'identités, de pouvoir, et de leadership sont autant de phénomènes qui peuvent représenter des blocages, notamment dans des situations de changement nécessaire.

Bensebaa et Vandangeon-Derumez (2008), dans une étude sur la fusion entre deux départements dans une université parisienne, illustrent certains blocages propres à l'organisation professionnelle et pluraliste qu'est l'université. Elles évoquent l'autonomie comme limite, tout comme son caractère hybride, à travers la « *superposition des structures administrative et pédagogique* » (2008, p. 16), qui représente une structure formelle, donnant la possibilité aux individus d'occuper des rôles, qu'il s'agit de laisser intacts, dans un contexte de changement, afin que les individus gardent l'impression d'un système rationnel et ordonné, au risque de conduire à des résistances significatives.

Globalement, si le modèle de l'organisation professionnelle peut nous aider à caractériser une partie de la réalité des universités, elle n'intègre pas forcément les spécialités relatives en particulier aux universités françaises (Bartoli, 2002), mais aussi européennes, toutes plus ou moins directement concernées par un mouvement d'autonomie grandissante, qui « *justifie et explique une certaine diversité dans les modes d'organisation* » (2002, p. 12). En effet, l'université, dans le contexte qu'on connaît d'une intensification de l'ouverture vers le marché, n'est plus tout à fait une organisation professionnelle à part entière : elle devient une organisation hybride, devant jouer sur deux tableaux à la fois. Elle doit continuer de servir les intérêts publics tout en déplaçant la dimension participative des parties prenantes vers son centre, et en s'ouvrant vers l'extérieur, laissant ainsi entrer la logique de marché en son sein.

I.3. Autonomie et gouvernance

L'autonomie des universités dans toute la zone Bologne est un phénomène grandissant. Prônée par l'EUA et par les différents États signataires, elle est censée permettre aux universités, dans un contexte sinon de crise, du moins mouvant, d'élargir leurs compétences, leurs libertés et leurs responsabilités afin d'agir et de réagir à leur environnement, local, national voire international, mouvant lui aussi. Il s'agit ainsi de se (re-)centrer sur les besoins de la société, mue par l'économie de la connaissance, de sorte qu'elle se développe et se dynamise (ce qui rejoint les principes de la Stratégie de Lisbonne, dans laquelle est imbriqué le Processus de Bologne).

Le manque d'autonomie décisionnelle des établissements est susceptible d'entraver les universités face aux nouvelles tâches qui leur incombent, notamment en termes de qualité, encore faut-il que l'autonomie soit bien réelle. Si les critiques existent, elles portent surtout sur l'aspect politique ou économique, à travers une vision souvent utilitariste des universités, des réformes. Mais sur le fond, l'EUA affirme qu'il existe un très large consensus sur les nécessités de changement (2005). A l'aune de l'exemple français, nous essaierons de montrer les évolutions vers une autonomie des établissements d'enseignement supérieur.

Cette autonomie va modifier les schémas organisationnels habituels et faire émerger la nécessité de réfléchir en termes de performance, et par conséquent, en termes d'objectifs et de moyens. Le Nouveau Management Public, ou Nouveau Management d'un service public

(Côme, 2011a), au service du public, va donc progressivement s'immiscer dans les universités dans le but de répondre à leurs nouveaux besoins.

I.3.1. Une autonomie nécessaire et grandissante…

Le Processus de Bologne doit apporter à l'Europe des réponses, à travers l'enseignement supérieur, aux défis posés par la globalisation de l'économie et par l'accélération des flux, faits d'information et de connaissance. La capacité d'innovation et de réaction de l'Europe doit faire du Vieux continent une économie dynamique et compétitive au niveau mondial. Les universités sont donc les pièces maîtresses de ces enjeux, et c'est à travers leur autonomie, favorisant leur ancrage sur différents niveaux qu'elles devraient le mieux y répondre.

Par autonomie, on entend la capacité de l'organisme à décider des affaires qui lui sont propres, sans interférence avec un pouvoir central. Ainsi, pour l'université, l'autonomie représente plus de libertés mais aussi de responsabilités, suivant quatre principaux axes : l'autonomie financière, l'autonomie dans la gestion des ressources humaines, l'autonomie organisationnelle et décisionnelle et l'autonomie académique. Ce principe pose évidemment la question de la place de l'enseignement supérieur dans son/ses environnement/s, et de ses relations avec l'État, qui n'a plus les moyens d'assurer seul le financement (Côme, 2011a).

Sur le plan local, l'autonomie des universités s'est traduite, en France, par une meilleure insertion des universités dans le territoire local (Yatim, 2012). L'institutionnalisation de la participation des collectivités territoriales, notamment financière, a renforcé l'autonomie des universités, en ce qu'elles sont devenues moins dépendantes de l'autorité de tutelle (mais de fait plus dépendantes des collectivités…). Les universités françaises évoluent donc désormais dans une relation triangulaire État-université-collectivité territoriale. Cet ancrage local est en faveur d'une amélioration de la qualité au sein de l'université : cette dernière motivée, voire poussée par les pouvoirs politiques locaux, va se tourner vers l'économie régionale, à travers la formation initiale mais aussi continue, à travers des recherches ancrées localement, etc. (Marasová & Mešková, 2011). Des relations collectivité-université se créent, se contractualisent (Musselin, 1997), qui peuvent aider à un ciblage plus précis de l'offre de formation en fonction du contexte local.

Au plan national, en France, l'État a institutionnalisé l'autonomie des universités à travers plusieurs lois marquantes. De la Loi Faure (1968) à la Loi ESR (relative à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche) en 2013, nombreuses ont été les tentatives d'autonomiser les universités. La loi Faure propose aux universités une autonomie en quatre points : statutaire (les universités et leurs facultés sont administrées par un conseil d'administration élu, déterminent leurs statuts et sont dirigées par un président) ; administrative (notamment, les décisions prises en interne entrent en vigueur sans approbation préalable) ; financière (gestion plus libre du budget, dans le respect des règles en vigueur) ; et pédagogique (les universités déterminent leurs programmes et modalités d'enseignement) (Yatim, 2012).

Avec l'arrivée de la politique de contractualisation, fin des années 1980, début des années 1990, préconisée par la loi Savary (1984), l'université comme institution 'autonome' commence à émerger (Yatim, 2012). Le contrat quadriennal est instauré, associant la recherche, l'enseignement et les autres activités. L'université comme institution autonome est ainsi légitimée dans le cadre d'un projet d'établissement (Musselin, 1997) : il lui est en effet demandé de faire elle-même son propre « *état des lieux et de définir un projet, des priorités et des axes d'actions pour les quatre années à venir* » (*Idem*, p. 85). L'université est *in fine* autonomisée par la responsabilisation.

Globalement, l'autorité de tutelle conserve encore, au début des années 2000, certaines prérogatives, notamment dans la définition des orientations générales en matière d'enseignement et de recherche (Yatim, 2012). Des réformes sont encore menées (Plan Université 2000, U3M, etc.), mais, selon le rapport de la Mission d'Évaluation et de Contrôle de l'Assemblée Nationale en 2006, « *l'autonomie des établissements, si elle existe en droit, ne peut être mise en œuvre dans les universités en l'absence d'une véritable responsabilisation des acteurs* ». Ainsi, c'est dans ce contexte, dans le cadre de la Révision Générale des Politiques Publiques, qu'en 2007 est votée la LRU (Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités), dernière grande évolution en faveur de l'autonomie des universités.

Outre les aspects de la LRU qui sont censés favoriser la réussite et l'insertion professionnelle des étudiants, une rénovation de la gouvernance est entreprise. Le Conseil d'Administration est restreint, entre 20 et 30 personnes maximum. Est encouragée la présence de personnalités extérieures, ce qui doit accentuer les relations avec les parties prenantes et

l'ancrage université-plan local. Le président de l'université voit son rôle renforcé, à travers un pouvoir décisionnel plus important, en matière de recrutement par exemple (voir l'étude détaillée de Yatim, 2012) : une manière de s'adapter et de répondre aux besoins locaux. Et les compétences sont élargies en ce qui concerne la gestion immobilière, financière et budgétaire, en garantissant une sincérité des comptes, et en facilitant la compatibilité des budgets des universités avec celui de l'État (*Idem*).

L'enseignement supérieur, dans le souci de remplir en particulier sa mission d'employabilité, doit connaître et se rapprocher de son environnement local, mais aussi s'ouvrir aux contextes national ou international, à travers des partenariats avec le monde de l'entreprise. Par ce biais, l'entreprise bénéficiera également d'une main d'œuvre compétente, voire d'équipes de recherche partenaires (Côme, 2011a). Ainsi, l'université « *s'appuie désormais sur de nombreux partenaires, aussi bien économiques (les entreprises et les branches professionnelles) qu'institutionnels (les chambres consulaires, les conseils régionaux, les conseils généraux, les municipalités, etc.) qui ont tout intérêt à répondre aux aspirations de leur électorat et à favoriser le développement économique* » (Boursier, 2011, p. 212). La formation continue constitue également un marché porteur (Côme, 2011a). Des passerelles sont mises en place, e.g. les relations PSA Peugeot Citroën en Slovaquie et le monde universitaire (Boursier, 2011).

L'autonomie des universités doit permettre une adaptation relativement libre à l'environnement et aux opportunités qui y sont associées, non moins pour obtenir des fonds supplémentaires que pour répondre au mieux aux besoins de formation et d'insertion professionnelle de leurs étudiants. Il s'agit d'avoir en partie « les mains libres » dans la décision de choisir ses partenaires, de saisir des chances de collaboration et d'ouverture vers l'extérieur, non pas dans une optique de privatisation des universités, mais pour qu'elles remplissent leur mission de formation et d'employabilité. Comme mentionné sur le site du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français à propos des universités françaises, « *l'autonomie libère leurs énergies, renforce leur réactivité et leur donne plus de légitimité face à leurs partenaires : elles peuvent bâtir un projet d'établissement, faire des choix stratégiques, mener une véritable politique de recrutement, gérer un budget global, assurer une nouvelle mission d'insertion professionnelle des étudiants* » (MESR, 2016).

Il est assez difficile d'avoir une vue d'ensemble de l'autonomie des universités au sein de l'EEES. D'abord parce que les pays ne donnent pas toujours le même sens au terme « autonomie », elle dépend également des priorités et des contextes nationaux. Ainsi, un rapport de l'OCDE de 2003 montrait déjà, à l'étude de 14 pays[8] (en et hors EEES), que les situations sont bien hétérogènes. Les critères sont d'ordre financier, institutionnel, organisationnel et décisionnel (être propriétaire de ses bâtiments et installation ; emprunter des fonds ; définir les champs disciplinaires, les contenus de formation ; recruter et licencier le personnel enseignant, etc.). Le travail montre par exemple que les trois pays anglophones étudiés, tout comme le Mexique, les Pays-Bas ou la Pologne présentent un niveau élevé d'autonomie. A l'inverse, l'Autriche ou les pays nordiques ont une autonomie plus limitée, en particulier concernant la souscription d'emprunts ou la fixation des droits de scolarité (OCDE, 2003).

Il en ressort globalement que la tendance est bien à l'autonomie et à une diminution de la tutelle directe de l'État. Mais l'autonomie ne signifie pas une totale liberté des institutions d'enseignement supérieur. En effet, ces changements sont très souvent associés à des mécanismes de suivi (notamment budgétaire) et de contrôle de la performance, c'est donc une responsabilisation dont il s'agit plutôt. Le maintien d'un certain contrôle de l'État peut être justifié d'une part par l'hypothèse d'une insuffisance d'investissement et de financement sans apport de l'État (*Idem*, p. 71 ; Côme, 2011a) et d'autre part à travers les conditions liées à la mission de service public (équité dans l'accès, la qualité, etc.) et au caractère de bien public que revêt la connaissance.

I.3.2. … mais encore limitée

L'autonomie des universités n'est donc réelle qu'en partie : elle est renforcée, mais les dépendances continuent d'exister. Si l'État ne représente plus le seul bailleur de fonds, les universités ont pourtant besoin de financements. Par conséquent, le fait de se tourner vers d'autres partenaires va à nouveau limiter leur autonomie, en créant de nouvelles dépendances. C'est le cas des liens entre les universités et les collectivités territoriales : si en termes de qualité, les universités ont tout à gagner à être plus ancrées dans le local (Marasová &

[8] Australie, Autriche, Corée du Sud, Danemark, Finlande, Irlande, Japon, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Suède, Turquie.

Mešková, 2011), ce nouveau type de relation université-collectivité territoriale présente cependant certaines limites ou risques.

Des disparités économiques existent entre les différentes régions d'un pays, et à l'échelle européenne (*cf.* Chapitre II). De ce fait, elles peuvent se répercuter sur les capacités de financement des universités et ajouter aux déséquilibres régionaux. « *Certaines universités se trouvent ainsi bénéficiaires de la puissance de leurs territoires tandis que d'autres se trouvent pénalisées et dépendantes uniquement de la tutelle* » (Yatim, 2012, p. 74), ce qui peut limiter leur autonomie. Le resserrement des liens entre financement de l'enseignement supérieur et résultats, en fonction d'objectifs, (ce qu'on peut voir en France depuis l'introduction de la LOLF) peut contrebalancer les déséquilibres, à condition que l'université adopte des pratiques de « bonne gouvernance ». Le cas échéant, c'est l'effet inverse qui peut se produire : ce financement lié à la performance peut bloquer les universités déjà pénalisées, prises dans un cercle vicieux « mauvais résultats – baisse de financement ».

En outre, les universités se retrouvent cernées entre environnement national et local. L'État intervient à trois niveaux principaux différents (Yatim, 2012) : il définit le cadre réglementaire par la délivrance des accréditations ou la détermination des *numerus clausus* dans certaines filières (médecine notamment) ; il oriente la politique publique nationale, peut fixer des objectifs quantitatifs ou favoriser certaines filières (professionnelles par exemple) ; enfin, il exerce toujours un certain pouvoir à travers le financement des établissements, car le financement est une sorte de contrat, une modalité qui n'est pas neutre. De l'autre côté, à travers un financement de la part des régions, les universités sont poussées d'une certaine manière à se conformer aux politiques et stratégies de développement de leurs régions.

Concernant les partenariats public-privé, les universités doivent rester vigilantes à la situation économique de leurs partenaires, et diversifier leurs partenariats pour limiter le risque de déficit de subventions dans le cas de la faillite d'un de leurs partenaires. Le fait que l'État reste le principal bailleur de fonds et qu'ainsi un équilibre entre le tout marché et le service public existe réduit ce risque par ailleurs (Côme, 2011a). L'autonomisation des universités par l'État crée donc d'autres dépendances, auxquelles il faut demeurer attentif.

La diversification des financeurs et des ressources de l'université pose donc des problèmes de contrôle, d'évolution structurelle et institutionnelle, ainsi que, dans le cadre

élargi du Processus de Bologne, la question d'une réelle association objectifs-instruments. Sans performance mesurable à terme, les financements notamment des collectivités et du privé risquent de baisser voire de disparaître, et de mettre par conséquent à mal l'autonomie des universités, et à plus grande échelle le dynamisme et la compétitivité de l'Europe.

L'EUA a mis en place un outil de comparaison des situations de l'enseignement supérieur dans 29 pays (ou régions/Länder)[9] du Processus de Bologne concernant leur autonomie, à titre indicatif. L'*University Autonomy Tool*, face à la difficulté d'avoir une vue d'ensemble, permet *a minima* un regard à la fois élargi mais aussi détaillé des différents pays : « *it enables the benchmarking of national policies, raises awareness among universities and provides researchers with a comprehensive set of data for further studies*[10] » (*university-autonomy.eu*, 2016).

Le but de cet outil concerne la relation qu'entretiennent universités et État (ou région, Land, etc.), en mesurant la flexibilité des universités en termes de décisions. Un score bas indique une autonomie restreinte. Par ailleurs, bien qu'en lien avec la qualité et la performance des universités, l'EUA avertit qu'il s'agit d'un outil de consultation et non d'évaluation. L'outil permet une visualisation par pays ou plus globalement, à l'aide d'une carte interactive, pour l'ensemble des 29 États/régions/Länder.

[9] L'Autriche, le Brandebourg, Chypre, la République tchèque, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Flandre, la Finlande, la France, la Grèce, la Hesse, la Hongrie, l'Islande, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Rhénanie du Nord-Westphalie, la Norvège, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la Slovaquie, la Suède, la Suisse et la Turquie.

[10] « *il permet l'analyse comparative des politiques nationales, sensibilise les universités et fournit aux chercheurs un ensemble complet de données pour d'autres études* », (trad. de l'auteur).

Carte 1 : Photographie de l'University Autonomy Tool

Source : http://www.university-autonomy.eu.

La méthodologie de cet outil s'appuie sur 38 indicateurs d'autonomie, divisés en quatre dimensions distinctes : la dimension organisationnelle (autour des codes pays, en orange sur la Figure 8) ; la dimension financière (en rouge) ; la dimension « ressources humaines » (en mauve) ; et la dimension académique (en bleu). Les données sont issues des conférences nationales des présidents d'université et des organisations représentatives des universités des 27 États concernés, sur la base d'une enquête réalisée en 2010 (*university-autonomy.eu*, 2016).

La dimension d'autonomie organisationnelle correspond à la capacité de l'université à déterminer son organisation interne et les processus de prises de décision. La dimension financière se réfère à l'aptitude de l'université à gérer ses ressources comme à l'allocation de son budget de manière indépendante. La dimension « ressources humaines » se rapporte à la capacité de recrutement et de gestion du personnel de l'université, de fixer les salaires, etc. Enfin, la dimension académique concerne la gestion des affaires académiques des universités de manière indépendante, telles que le nombre d'étudiants admissibles, les critères d'accessibilité, la/les langue(s) d'enseignement, voire la possibilité de choisir l'agence qui évaluera la qualité.

Globalement, on constate, au premier regard, une Europe du Nord beaucoup plus autonome qu'une Europe du Sud ou de l'Est, avec des disparités plus importantes. A première vue également, la Grèce, la France, Chypre ou la République tchèque semble présenter une autonomie relativement faible, face à l'Irlande, au Royaume-Uni, au Luxembourg (malgré une autonomie organisationnelle assez restreinte) ou à la Suisse. Hormis ce constat général, il ne semble pas se dessiner véritablement de zones de cohérence, même en observant les critères plus précisément.

Sans entrer dans les détails des 38 indicateurs, on apprend par exemple, à travers un premier « classement » au sein de chaque dimension, que :

- s'agissant de la dimension organisationnelle : le Royaume-Uni remplit tous les critères à 100% et est complètement autonome de ce point de vue. La France se place au 17e rang : si elle est tout à fait autonome en ce qui concerne sa capacité à créer des entités légales, ou déterminer les procédures de sélection de ses présidents d'universités, elle n'a en revanche aucune autonomie pour le licenciement ou la durée du mandat des présidents. Le Luxembourg occupe la 29e et dernière place ;

- concernant l'aspect financier, le Luxembourg est ici premier, avec une entière autonomie pour les droits d'inscription à tous les niveaux des études, et une liberté totale s'agissant de l'utilisation du financement public. La France se retrouve à la 24e place, notamment parce que ses universités ne disposent d'aucune autonomie dans la décision des montants des droits d'inscription. Chypre occupe la dernière place, et ne possède quasiment aucune autonomie financière ;

- pour ce qui est de la gestion des ressources humaines : l'Estonie occupe le premier rang, avec 100% d'autonomie. Un groupe d'une dizaine de pays suit, dont le Royaume-Uni, la République tchèque, la Suède, la Suisse, la Finlande, qui disposent d'une grande autonomie notamment en matière de recrutement. La France se place à l'avant-dernière position : avec une autonomie limitée dans le recrutement des personnels enseignants et une autonomie quasi nulle concernant le licenciement de ces mêmes personnels. La Grèce est dernière de cette dimension ;

- par rapport enfin à la dimension académique : six pays se distinguent en début de classement (Irlande, Norvège, Royaume-Uni, Estonie, Finlande et Islande), avec une grande autonomie, voire une autonomie totale. On constate que plus de la moitié des pays/régions/Länder se trouvent dans le bas du tableau, avec une autonomie relativement faible. Pour cette dimension, la France se trouve à la dernière place : ses universités disposent d'une autonomie totale quant au design du contenu des programmes d'études ou de l'évaluation des contenus, en revanche, en ce qui concerne le nombre d'étudiants, la/les langue(s) d'enseignement, la sélection des étudiants pour l'entrée en Licence ou encore la sélection de l'agence d'évaluation, les universités françaises n'ont aucune autonomie.

Ce bref aperçu de l'*University Autonomy Tool* montre clairement combien les situations dans toute la zone Bologne sont disparates. Il n'y a pas de véritable cohérence quant à l'autonomie des universités, chaque État reste seul décideur, selon des objectifs et politiques qui lui incombent. La question de l'autonomie est en effet hautement historique et politique (il suffirait de se pencher sur la question de la sélection des étudiants à l'entrée en Licence en France pour s'en rendre compte très rapidement).

Au sein des pays/régions/Länder, il n'y a pas toujours de cohérence non plus : un pays peut, pour une dimension, occuper la première place, et pour une autre, se trouver en dernière position (Luxembourg). Seuls quelques pays présentent une certaine cohésion, offrant une totale autonomie (ou quasiment – une institution de service public peut-elle être totalement autonome de la tutelle étatique ?), concernant les quatre dimensions à ses universités (Irlande, Royaume-Uni ou Estonie), quand d'autres accordent peu (France, Turquie, Slovaquie) ou n'accordent quasiment aucune autonomie (entre autres, Grèce, Chypre). De manière générale, l'autonomie semble relativement limitée dans la quasi-totalité des pays de la zone Bologne étudiés.

Dans tous les cas, dans une logique d'autonomie, la question de la gouvernance des universités devient incontournable. Le déplacement partiel de l'autorité décisionnelle, en matière d'organisation, de financement, de contrôle et gestion des ressources humaines ou encore académique, de l'État à l'université implique que cette dernière repense et réaménage ses structures de gouvernance.

I.3.3. Bonne gouvernance et parties prenantes

Issue des théories financières et des théories de l'organisation, dans le but de déterminer le système optimal susceptible de réunir les intérêts des différentes parties prenantes d'une organisation, le principe de bonne gouvernance « *serait la condition et le résultat d'une stratégie réussie, qui passerait par l'écoute et la satisfaction des clients et des financiers, le développement d'une culture d'entreprise, basée sur des valeurs communes, la gestion de ressources humaines favorisant l'implication et la motivation des personnels, et un système d'information et de pilotage réellement performant et transparent* » (Côme, 2013, p. 1).

Globalement, la structure de gouvernance choisie par un établissement nous renseigne sur les modes d'interactions mis en place entre les diverses parties prenantes de l'université. L'université « *est désormais l'ensemble de ses parties prenantes* » (*Idem*, p. 4), soit un environnement complexe et pluriel, où se rencontrent diverses politiques, légitimités et rationalités (Yatim, 2012). Il s'agit de réellement prendre en compte les enjeux de l'enseignement supérieur, de savoir réagir, être à l'écoute des étudiants, des partenaires (financiers ou non).

Depuis les années 1980, avec notamment les évolutions des systèmes d'enseignement supérieur, la massification, l'adaptation nécessaire aux défis, et contraintes, de l'émergence de l'économie de la connaissance, et à la construction de l'EEES (Côme, 2013), l'idée est prégnante de réformer l'organisation traditionnelle de l'administration publique, dont les universités. Les crises budgétaires, liées à des taux d'intérêt de plus en plus élevés, à l'augmentation du prix du pétrole, les dysfonctionnements de plus en plus évidents des administrations (Bartoli & Blatrix, 2015), l'implication des États dans l'économie, les partenariats publics-privés, avec de fait l'entrée de l'entreprise dans le service public, sont autant d'éléments qui ont mené vers une évolution des modes de gouvernance des universités (*Idem*).

Une lecture organisationnelle de l'université est susceptible d'apporter un éclairage sur les enjeux de la gouvernance universitaire. Parson (1960, cité in Lemieux, 1994) distingue trois niveaux de l'organisation : le niveau technique, niveau de la production des biens et des services au sens large, soit de l'enseignement et de la recherche pour les universités, caractérisés par une spécialisation et une professionnalisation (Mintzberg, 1982 & 2004) ; le

niveau de la gestion des composantes organisationnelles, influencé, comme le montre Birnbaum (1988, cité in Lemieux, 1994) à travers son étude sur le fonctionnement des collèges et des universités, par la nature des composantes et des processus de production ; et le niveau institutionnel, construit sur les relations qu'entretient l'université avec les parties prenantes issues de l'environnement externe pertinent (Lemieux, 1994).

On peut ainsi, à travers cette catégorisation, caractériser les organisations, en fonction de l'importance de chaque niveau, ainsi que le mode de gouvernance. L'université présente la particularité d'imbriquer ces trois niveaux « *sans qu'un niveau ne puisse avoir le primat sur les autres du fait que les mêmes acteurs se trouvent à la fois impliqués au niveau de la production, de la gestion et dans le niveau institutionnel* » (Yatim, 2012, p. 92). Il faut toutefois nuancer les propos de Yatim, dans le sens où l'implication de certains acteurs à certains niveaux est plutôt relative : si les parties prenantes « extérieures », telles les entreprises, peuvent avoir une influence sur le niveau technique, elles sont beaucoup plus présentes au niveau institutionnel. Le pouvoir des « universitaires » (Musselin, 2008) est également limité, même s'il peut s'exercer de manière indirecte à travers diverses instances ou réseaux (Yatim, 2012).

La gouvernance des universités repose au fond sur les relations, en particulier de pouvoir, entre des systèmes, et des sous-systèmes : on peut concevoir, comme le suggère Lemieux (1994), les organisations universitaires comme des systèmes en relation avec des systèmes extérieurs, au niveau institutionnel, et comme des systèmes composés de sous-systèmes ou composantes (notamment de l'administration et de production). Ces relations, sur la base d'un couplage plutôt lâche ou serré (Lemieux, 1994) vont donner lieu à quatre modes de structuration de la gouvernance :

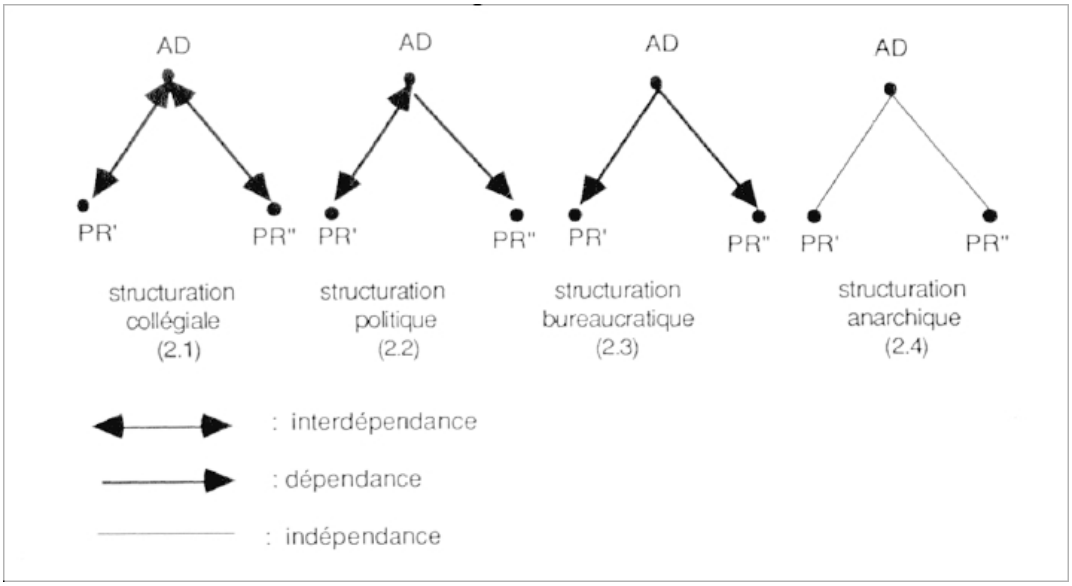


Figure 8 : Les 4 modes de structuration de la gouvernance dans les organisations universitaires (AD = composante administrative ; PR = composante de production)
Source : Lemieux, 1994.

La gouvernance collégiale se caractérise par des relations d'interdépendances entre les composantes de l'organisation. Les couplages sont serrés et les décisions se prennent plutôt sous la forme de consensus. Dans la gouvernance de type politique, des coalitions se forment et des forces se révèlent : il y a interdépendance entre la composante administrative et une ou plusieurs composantes de production, mais pas avec toutes. Ici, la négociation représente le mode de gouvernance le plus adapté, car le consensus n'est plus possible. La troisième combinaison propose un mode de gouvernance plutôt bureaucratique, avec une arborescence qui se déploie et une dépendance verticale. Les subordonnés sont dépendants des supérieurs hiérarchiques. Enfin, dans la structuration anarchique, les couplages sont lâches. Ce mode renvoie à l'anarchie organisée de Cohen, March & Olsen (1972) : la gouvernance se fait par ajustement mutuel. Il y a indépendance entre les différentes composantes.

Si ces schémas proposent une représentation facilitant la compréhension des différentes relations existantes entre les composantes, ils sont également simplificateurs et comportent notamment deux limites : en effet, dans le concret, les couplages d'indépendance, de dépendance ou d'interdépendance comportent des degrés, et les rapports sont plus flous qu'ici représentés. « *La frontière entre eux n'est pas toujours facile à établir empiriquement* » (Lemieux, 1994, p. 140). L'exemple le plus parlant étant probablement la structuration

anarchique qui ne peut être que relative et qui relève régulièrement d'autres modes de structuration. Aussi, il est réducteur de simplifier les schémas autour de trois composantes de l'université : en réalité, les composantes sont beaucoup plus nombreuses et variées.

Le mode de gouvernance d'une université détermine par conséquent « *l'existence même de l'université comme institution, c'est-à-dire en tant qu'entité homogène portant un projet cohérent* » (Yatim, 2012, p. 97). Ce qui va se refléter dans la perception de l'université par l'environnement extérieur. Finalement, le poids des politiques internes mais aussi externes vont déterminer l'autonomie même des universités.

Au niveau européen, dans le contexte des buts et objectifs liés au développement de nouveaux modèles de gouvernance, « *les établissements d'enseignement supérieur sont sujets à de nombreuses réformes dans pratiquement tous les pays* » (Eurydice, 2011, p. 34). Le transfert des responsabilités en matière de gouvernance, qui relevaient plutôt des ministères, a entraîné des changements relativement profonds, avec une évolution des structures de gestion de type collégial, vers des combinaisons entre les modes politique, bureaucratique, voire par moments « anarchique ».

Concernant les organes de gouvernance au sein des établissements : tous les établissements ont un organe de direction, avec à sa tête un recteur ou un président, directeur de l'établissement ; presque tous les établissements ont un organe académique, de structure collégiale, responsable essentiellement des services fournis dans les domaines de l'enseignement et de la recherche ; l'organe académique peut également, dans près de la moitié des pays, exercer les fonctions en qualité d'organe de décision ; enfin, une tendance générale est observable quant à la mise en place d'organes de consultation ou de supervision, dont la mission est de contrôler ou de surveiller le fonctionnement de l'établissement (activités d'enseignement, financières), majoritairement composés d'acteurs externes (*Idem*).

	Direction	Organes académiques	Organes de décision	Organes de consultation/ supervision
BE fr	Recteur	Conseil académique	Conseil (de gestion) pédagogique	Conseil d'administration
BE de	Directeur	Conseil académique	Conseil d'administration	
BE nl	Recteur (comité exécutif)	Conseil académique/ conseil scientifique	Conseil d'administration	⊗
BG	Recteur	Conseil académique	Assemblée générale	Conseil de contrôle
CZ (a)	Recteur	Conseil académique		Conseil d'administration
CZ (b)	Chef d'établissement			⊗
DK	Recteur	Conseil académique		Conseil d'université
DE (a)	Recteur	Conseil d'université	Conseil académique	Conseil d'administration
DE (b)	Directeur	Conférence	Conseil académique dual	Conseil d'administration
EE (a)	Recteur	Conseil d'université		Conseil de direction
EE (b)	Recteur	Conseil d'établissement		Conseil consultatif
IE (a)	Président/*Provost*	Conseil académique	Conseil de direction	
IE (b)	Président/directeur	Conseil académique	Conseil de direction	
EL	Recteur	Conseil d'administration		⊗
ES	Recteur	Conseil d'université	Conseil de direction	Conseil social
FR	Président	Conseil scientifique/ conseil des études et de la vie universitaire	Conseil d'administration	⊗
IT	Recteur	Conseil académique		Conseil d'administration
CY	Recteur	Conseil académique	Conseil universitaire	
LV	Recteur	Conseil d'université/congrès d'établissement		Comité consultatif (*)
LT	Recteur	Conseil d'administration/conseil académique		Conseil d'université/ d'établissement
LU	Recteur	Conseil universitaire	Conseil de gouvernance	
HU	Recteur	Conseil d'établissement		Conseil de financement
MT	Président honoraire; recteur	Sénat	Conseil universitaire	⊗
NL	Recteur magnificus	Conseil exécutif		Conseil de supervision/ conseil consultatif des principaux représentants
AT (a)	Recteur	Conseil d'université	Conseil d'administration	
AT (b)	*Erhalter*	Conseil de *Fachhochschule*		Conseil de surveillance (*)
PL	Recteur	Conseil d'établissement		Conseil (*)
PT (a)	Recteur	Sénat universitaire		Assemblée d'université
PT (b)	Président	Conseil général		Conseil administratif
RO	Recteur	Conseil d'établissement		⊗
SI	Recteur	Conseil d'université/d'établissement		Conseil d'administration/ conseil de surveillance (*)
SK	Recteur	Conseil académique		Conseil d'administration
FI (a)	Recteur	Conseil d'administration		⊗
FI (b)	Recteur/ pouvoir organisateur	Conseil d'établissement polytechnique/ pouvoir organisateur		⊗
SE	Recteur	Conseil académique	Conseil de direction	
UK	Recteur	Conseil académique/ conseil de direction	Organe directeur/ conseil d'université	Assemblée (*)
IS	Recteur	Sénat		⊗
LI	Recteur	Assemblée / Sénat	Conseil d'université/d'établissement	
NO	Recteur	Conseil académique (*)	Conseil d'établissement	

Composé d'acteurs internes uniquement — Composition mixte — Composé d'acteurs externes uniquement — ⊗ Pas d'organes mis en place — (*) Pas obligatoire dans tous les établissements

Tableau 3 : Organes de gouvernance interne – aperçu européen[11]

Source : Eurydice, 2011.

[11] Notes complémentaires : *République tchèque* : l'information concerne (a) les établissements de niveau CITE 5A et (b) les établissements publics à orientation professionnelle de niveau CITE 5B. *Allemagne* : (a) l'information concerne les universités. Dans certains Länder, le conseil d'université et le conseil académique sont remplacés par un seul organe composite qui cumule les fonctions ; (b) l'information concerne les établissements d'enseignement supérieur professionnel. *Estonie* : l'information concerne (a) les universités et (b) les établissements à orientation professionnelle. *Irlande* : l'information concerne (a) les universités et (b) les instituts de technologie. *Autriche* : l'information concerne (a) les universités et (b) les universités de sciences appliquées (*Fachhochschulen*). *Portugal* et *Finlande* : l'information concerne (a) les universités et (b) les établissements polytechniques.

De ce tableau ressort un constat qui nous paraît intéressant : dans tous les pays, à l'exception de la Grèce et de la Roumanie (et des établissements publics à orientation professionnelle de niveau CITE 5B en République tchèque), au moins un des organes de gouvernance comporte des membres extérieurs à l'établissement. A plusieurs égards, la présence des acteurs externes peut favoriser la bonne gouvernance de l'établissement : ils sont en effet susceptibles d'équilibrer les pouvoirs entre les diverses autorités lorsque l'un ou l'autre des organes de gouvernance s'avère trop dominant (Bargh *et al.*, 1996 ; Shattock, 2003, cité in Eurydice, 2011) ; ils peuvent apporter aux établissements des perspectives extérieures, une expertise différente, un transparence supplémentaire, voire contribuent à la synergie entre sphère académique et environnement.

D'un autre côté, ce type de guidance peut soulever, au sein des établissements d'enseignement supérieur, des controverses, dans la mesure où il peut s'avérer « *peu compatible avec le mode de gestion collégiale traditionnel, tout particulièrement lorsque l'établissement et son corps professoral n'ont qu'une influence limitée ou indirecte sur cette haute instance de gouvernance* » (Eurydice, 2011, p. 45). Une composition mixte acteurs internes/externes à part égale, en quelque sorte un mécanisme hybride, entre guidance externe et gouvernance interne, apparaît comme une solution acceptable, « *moins considérée comme portant atteinte à l'autonomie des établissements* » (*Idem*).

D'une certaine façon, les établissements d'enseignement supérieur sont sommés de répondre au mieux aux exigences et aux besoins de la société. En effet, la multiplicité des acteurs, en particulier les financeurs, implique de rendre des comptes. L'université est désormais responsable des externalités positives sur son environnement, notamment concernant son impact sur la vitalité économique, sociale et culturelle d'une région (Côme, 2013). Sa légitimité passe par une réponse aux besoins sociaux.

De ce fait, les universités « *doivent rendre compte des retombées de ses diplômes en termes d'insertion professionnelle* » (*Idem*, p. 3), d'autant que les collectivités locales vont en partie financer les activités des universités. Ces dernières sont *in fine* des prestataires de services publics, de même qu'elles reçoivent des fonds publics. « *A ce titre, la société et tout particulièrement les pourvoyeurs de fonds ont un intérêt légitime à savoir ce qui se passe au sein des établissements* » (Eurydice, 2011, p. 30).

Dans cette optique, des stratégies doivent être mises en place. Mais on l'a vu plus haut, l'université présente les caractéristiques d'une organisation professionnelle, et de ce fait, son système de production complexe, ainsi qu'une forte autonomie des acteurs rend difficile la définition de stratégies communes. « *Il s'agit donc davantage de stratégies individuelles que collectives, qui sont le reflet d'une accumulation de projets au fil du temps, du moins pour ceux qui aboutissent et s'installent dans la durée grâce essentiellement aux compromis divers et au pouvoir des individus qui les portent* » (Yatim, 2012, p. 98).

Parallèlement à ces stratégies internes relevant de la négociation ou du contournement, en mobilisant des relations personnelles (Vallée, 1996, cité in Yatim, 2012), des plans stratégiques, et des rapports se mettent en place, afin de définir clairement la vision et les orientations des établissements, ainsi que rendre des comptes sur les activités d'enseignement ou sur les autres activités, à travers un bilan des progrès réalisés, un inventaire des ressources et des données financières (Eurydice, 2011).

Dans la plupart des pays européens, où les établissements d'enseignement supérieur sont officiellement obligés d'élaborer un plan stratégique (tous sont concernés sauf la Belgique, la France, Chypre, Malte et la Pologne), ce dernier doit être aligné sur les priorités nationales ou sur les politiques stratégiques officielles (Eurydice, 2011). En France, si le Code de l'Éducation prévoit des contrats de performance facultatifs, le contrat quadriennal avec l'État s'avère cependant indispensable pour l'obtention de fonds publics…

La bonne gouvernance des universités, malgré les difficultés notamment dues à un mode complexe de prise de décision, par le caractère d'organisation professionnelle ou la multiplicité des parties prenantes, les luttes de pouvoir, etc., est nécessaire, dans un cadre d'autonomie de plus en plus important. Elle permettra aux universités au moins une réflexion indispensable sur leurs objectifs, leurs moyens et leurs résultats, et donc sur leur performance, au plus de jouer un rôle majeur sur le marché de l'éducation, prises *nolens volens* dans une logique de marché. La gouvernance n'est plus seulement un simple enjeu managérial, mais « *est devenue un enjeu théorique et politique, et donc pleinement un enjeu de gestion et de management public* » (Côme, 2013, p. 4).

I.4. Performance, objectifs et évaluation

Les différentes mouvances de l'environnement des universités (économiques, géopolitiques, technologiques, socio-culturelles et juridiques) (Bartoli & Blatrix, 2015) ont forcé ces dernières à évoluer, et à repenser leur mode de fonctionnement : « *ce sont bien leurs modes de fonctionnement internes qui se retrouvent directement mis en cause, et en présence d'enjeux d'une nature inévitablement différente de ceux des décennies passées* » (*Idem*, p. 84).

On retrouve ces enjeux dans le tétraèdre proposé par Bartoli et Blatrix (2015), « stratégie – structure – culture – comportement » (SSCC), représentant désormais le fonctionnement global des organisations publiques, ou « *développement intégré* » (*Ibidem*).

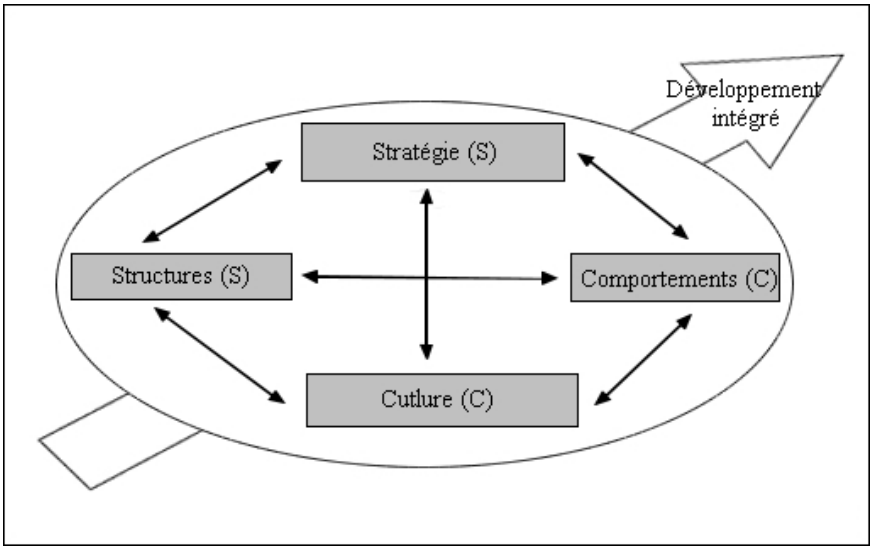


Figure 9 : Le tétraèdre SSCC

Source : Bartoli & Blatrix, 2015, p. 84.

Face à ces mouvances et aux nouveaux enjeux naissent des démarches d'adaptation des organisations, censées répondre à trois objectifs majeurs (*Idem*) : la capacité d'adaptation, favorisant la flexibilité, la capacité d'anticipation, qui met la veille en avant, et la capacité de compréhension et de pilotage, étroitement liée à l'évaluation. « *Flexibilité, veille et évaluation deviennent ainsi des variables clés* […]. *Ainsi stimulées, les organisations publiques entrent de plain-pied dans le champ du 'management stratégique'* » (*Ibidem*, p. 85). La question de la performance devient *de facto* centrale.

I.4.1. Enjeux de la performance

Étymologiquement, le terme de « performance » est issu de l'ancien français « parformer » qui signifie « accomplir, exécuter » (Le Nouveau Petit Robert, 1993). Au XVème siècle, dans la langue anglaise, apparaît « to perform », qui signifie à la fois l'accomplissement d'un processus, d'une tâche avec des résultats et un succès attendu (Pesqueux, 2004). L'idée principale qui en ressort, c'est celle de l'entreprise et de l'achèvement d'une action, sans cependant que soient évoqués la nature ou le niveau du résultat (Bartoli & Blatrix, 2015).

Sa polysémie rend la notion relativement floue : de quoi parle-t-on exactement ? Pesqueux (2004) part du sens strict du terme, soit la performance comme un résultat chiffré dans une perspective de classement, « *au regard d'un référentiel, d'une échelle de mesure* » (*Idem*, p. 6), et présente plusieurs définitions de la notion à travers plusieurs disciplines (la physique, le sport, artistique, philosophique, etc.) pour arriver au constat suivant : « *le mot est en quelque sorte 'attrape-tout' dans la mesure où il comprend à la fois l'idée d'action (*performing*) et d'état (performance comme étape franchie*) » (*Ibidem*).

Globalement, la performance, dans son acception gestionnaire, est liée à la performance comme résultat, comme action/processus, et comme succès, ce dernier étant relatif à l'objectif fixé, à son caractère ambitieux : une performance n'est pas, en soi, bonne ou mauvaise, mais dépend de son environnement et de fait devient l'objet de l'évaluation. On voit ainsi apparaître la nécessité d'une réflexion, à travers les sciences de gestion, sur les objectifs, les moyens et les résultats, questionnement si complexe et délicat que nombreux chercheurs y ont renoncé (Bartoli & Blatrix, 2015).

La performance, pour toutes les organisations, peut être représentée de manière simplifiée sous la forme d'un triangle, reliant objectif, résultat et moyen, impliquant de facto trois logiques : une logique d'efficience, entre moyens mis en place et résultat obtenu, une logique d'efficacité, entre résultats et objectifs, et une logique de budgétisation, qui relie objectifs et moyens :

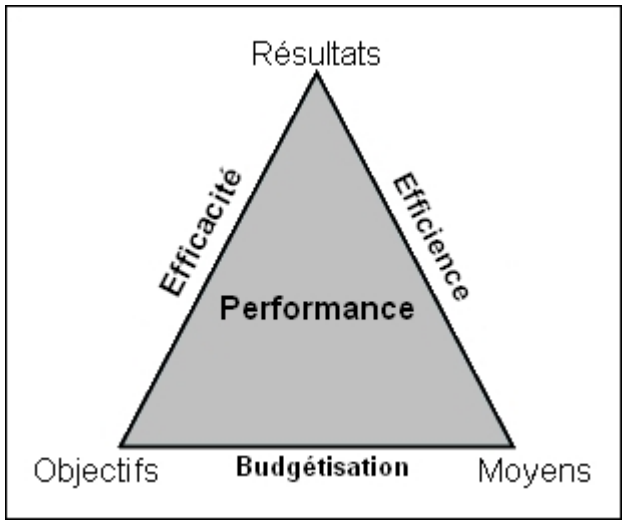


Figure 10 : Le triangle de la performance

Source : Bartoli & Blatrix, 2015, p. 113.

Le concept d'efficacité relie donc objectif et résultat. Il implique ainsi qu'un objectif ait été prédéfini ainsi que la mesure du résultat. « *Dans cette acception, l'efficacité ne semble présenter aucun caractère d'incompatibilité avec les spécificités publiques* » (*Idem*, p. 113). Les exemples sont nombreux dans le service public qui montrent l'efficacité notamment de plans ou d'actions au regard de l'adéquation objectif-résultat : Bartoli et Blatrix (2015) illustrent ce concept à travers la sécurité routière : « *on pourra estimer qu'un plan de signalisation a été efficace si l'objectif de réduction de 20% du nombre d'accidents annuel moyen de la zone concernée a été atteint ou approché* » (*Ibidem*).

Si cette démarche réflexive s'avère compatible, voire nécessaire, au développement des organisations privées tout comme publiques, certaines ambiguïtés persistent. Elles concernent en particulier la pertinence et le regard que l'on porte à l'objectif, la cohérence des moyens engagés, la priorité de l'action, la satisfaction des acteurs, les raisons de cette satisfaction, etc. (*Idem*). Pour ce qui est de la pertinence de l'objectif, il convient, dans une approche stratégique, de faire des choix qui traduisent une certaine cohérence par rapport à la mission et à la vocation de l'organisation, qui s'inscrivent dans le moyen ou le long terme, qui soient accompagnés d'une réflexion sur les résultats et la situation de départ, et qui enfin soit mesurable à travers des indicateurs (*Ibidem*).

L'efficacité peut s'observer d'une perspective « macro » comme d'une perspective « micro ». Pourtant, Bartoli & Blatrix (2015) nous mettent en gardent contre une vision trop exclusivement « macro » ou « micro » : en effet, dans la sphère publique, ces différents niveaux sont inter-reliés, et regarder uniquement l'un ou l'autre, c'est s'exposer au risque de s'éloigner des conditions de possibilité ou du sens fondamental de l'action, et de réfléchir comme si l'organisation vivait en vase clos. Les mêmes auteurs proposent enfin de responsabiliser les acteurs, vers une culture du résultat.

Le deuxième rapport du triangle de la performance concerne l'efficience, qui met en relation les résultats et les moyens. Dans la période actuelle où diverses crises s'enchaînent, et qui voit le resserrement des budgets, notamment ceux de l'État, ce concept devient central, et par voie de conséquence, une réflexion sur l'efficience devient nécessaire : « *les réalités économiques et la nécessité de faire des choix* » (*Idem*, p. 116) ont obligé peu à peu le service public à se poser la question de l'articulation efficacité/efficience, longtemps négligée, ou subordonnée à des opérations de suivis budgétaires.

A ce titre, l'exemple de la Nasa, évoqué par Jean Nizet (1992, cité in Bartoli & Blatrix, 2015), est tout à fait parlant : « *Pour ce qui est de son efficacité, la Nasa est parvenue à envoyer un homme sur la Lune avant la fin des années soixante, ce qui était l'attente essentielle qu'avait par rapport à elle le président Kennedy […]. Mais pour ce qui concerne son efficience, les observateurs s'accordent à dire que le coût de la conquête de l'espace fut extrêmement élevé, qu'il y eut des gaspillages* ». La négation de l'efficience dans l'organisation publique a conduit à « *d'invraisemblables gaspillages et* […] *contre-performances* » (Bartoli & Blatrix, 2015, p. 117).

Le principe de l'allocation des budgets basé sur des indicateurs issus des consommations des périodes précédentes (débouchant sur des situations quasi absurdes de dépenses artificielles et superflues en fin d'année, pour répondre à l'idée implicite que plus l'organisation dépensait, plus elle était censée produire (*Ibidem*)) apparaît comme n'étant plus légitime en contexte de crises, ou de restrictions budgétaires.

Enfin, la troisième arête du triangle représente la budgétisation, qui relie objectifs et moyens, sans forcément prendre en compte le résultat. Si elle peut garantir, dans une démarche stratégique, une certaine cohérence ou faisabilité de l'activité, elle se définit

cependant *a priori* (*Idem*), sans que le résultat n'entre véritablement en considération. Cette composante de la performance, prise seule, peut s'avérer doublement risquée : elle peut « *d'une part pousser au gaspillage, et d'autre part conduire aux défauts ou aux erreurs d'investissements* » (*Idem*, p. 118).

Si les trois démarches d'efficacité, d'efficience et de budgétisation sont nécessaires, pour une évolution des organisations publiques, elles ne sont pertinentes qu'associées sous la forme du triangle présenté plus haut. Isolément, elles peuvent conduire à des effets pervers, notamment en termes de dépenses inutiles, de cohérence, de pertinence, de satisfaction des clients comme des bailleurs de fonds, etc.

A ce sujet, contre un « tout performance » tentant au sein du secteur public, Pupion (2015) propose de coupler performance et éthique. Si des aspects éthiques existent déjà dans le service public à travers des lois ou circulaires qui « *expriment la primauté de l'intérêt général ; le respect des citoyens, l'importance des libertés individuelles, le sens de l'égalité et de la confidentialité…* » (*Idem*, p. 1), l'auteur met en avant le concept de bonne administration, soit « *la recherche de la meilleure façon de conduire la politique publique et de gérer l'administration publique* » (*Ibidem*), qui permettrait de passer de la « *vision étroite* » de la performance issue du NMP à une vision plus large qui prenne en compte les valeurs du service public.

En effet, les organisations publiques étaient traditionnellement plus guidées par les principes du droit que ceux de la performance, mais « *l'adéquation au cadre juridique ne garantit pas nécessairement le bon fonctionnement de l'organisation. Dès lors, l'intérêt de mettre en œuvre des principes de management au service de la mission fondamentale de l'organisation est apparu de manière plus évidente* », affirment Bartoli, Brenkert et Hermel (2011, p. 663), inspirés par Peter Drucker (1990). Ce qui soulève de nombreuses questions, dont celle de comprendre ce qu'englobe la performance publique, et son évaluation (output ? outcome ?).

Comme Pupion (2015), Bartoli, Brenkert et Hermel (2011) proposent une réflexion et l'intégration de principes éthiques dans la mise en place d'une évaluation sur la performance, bien que « *de nombreux exemples* [puissent] *illustrer les tensions qui surgissent parfois entre les mesures quantitatives de la performance et les principes éthiques inhérents aux*

conventions sociétales ou aux valeurs dominantes du management non marchand » (*Idem*, p. 664). Comment concilier les mesures *a priori* objectives de la performance et les valeurs d'ordre éthique qui impliquent la primauté des intérêts sociétaux, le respect du bien collectif, la responsabilité, l'équité qui définissent *in fine* le sens du service public ? Les auteurs proposent d'envisager une « *éthique de la performance* » (Idem, p. 666), soit « *une éthique perçue comme équitable envers toutes les parties prenantes, dont le coût ou les effets secondaires seraient minimes, et par conséquent qui inclurait une dimension de performance* » (*Idem*, p. 666-667).

De toute évidence, la question de la performance, liée aux notions d'évaluation comme de qualité, est désormais cruciale pour les universités en tant qu'organisation, qu'elle soit privée ou publique. Il s'agit ainsi de réfléchir, en particulier dans le cadre de la satisfaction des bailleurs de fonds et plus largement de ses usagers, qui sont aussi citoyens et contribuables (Bonnenfant, 2012), tout comme de ses membres, dans la logique de rendre des comptes, sur les objectifs, les résultats attendus et les moyens alloués/à allouer.

1.4.2. Université, employabilité et compétence

Comme mentionné *supra*, réfléchir à la performance, c'est s'interroger à la fois sur les objectifs, les résultats et les moyens. La performance est devenue nécessaire au sein des universités, prises entre logique de service public et logique marchande, à travers la Stratégie de Lisbonne. Il s'agit ainsi dans ce contexte de savoir concilier les valeurs publiques, les usagers (étudiants et leur famille) tout comme les autres parties prenantes, en particulier les divers bailleurs de fonds (État, région, collectivités territoriales, entreprises) qui demandent des comptes, des résultats.

Il nous semble pertinent, dans cette optique, de partir des missions des universités afin de pouvoir réfléchir à un triangle de la performance. Cependant, les missions des universités sont nombreuses. Recherche, formation, valorisation, insertion professionnelle (Côme, 2013), ces deux dernières missions s'apparentant à la professionnalisation/employabilité. A cela s'ajoutent le développement de la citoyenneté, l'attractivité des universités, l'innovation, etc. Toutes ces missions sont en pleine (r-)évolution, suivant les évolutions de l'économie de la connaissance, et de la société et ses besoins plus globalement.

Une mission nous intéresse ici tout particulièrement, en ce qu'elle représente un véritable lien entre l'université et son environnement (du sens le plus étroit au sens le plus large) : la mission d'employabilité. Théoriquement, cette mission est susceptible de produire des externalités positives fortes sur l'environnement, en termes d'emplois et de compétitivité. Si la question attenante de la mission de professionnalisation n'est pas nouvelle, celle de l'employabilité et de l'insertion des diplômés sur le marché du travail est beaucoup plus récente.

L'université a toujours été professionnalisante. Bien qu'« *à certaines époques en retrait de l'histoire, discrète, réservée* » (Rocher, 1990, p. 7), elle n'a cependant jamais cessé d'être chargée de la formation/reproduction d'élites ou d'intelligentsia et par conséquent d'être liée à son environnement. Déjà au XIIe siècle, les écoles, ancêtres des universités telles que nous les connaissons actuellement, ont connu un renouvellement, qui s'explique en partie par « *le renouveau économique, la croissance urbaine, l'accélération des échanges* » (Charle & Verger, 2007, p. 9), mais aussi par le fait que l'Église avait besoin de lettrés compétents, capables de gérer les affaires.

Plus tard encore, aux XIVe et XVe siècles, on constate la même corrélation besoin des États (ou de l'Église)/évolution des universités, le même lien université/environnement à travers la professionnalisation : « *les universités passèrent de plus en plus sous le contrôle des villes et des États qui attendaient d'elles à la fois la formation des lettrés et des juristes compétents dont avaient besoin leurs administrations en plein développement* » (*Idem*, p. 19).

Au fil de l'Histoire, d'autres exemples nous montrent clairement la mission de professionnalisation des universités. Retenons les cas de l'Allemagne du XIXe siècle (après la défaite d'Iéna, la Prusse fonde trois universités, Berlin, Bonn et Breslau, afin de moderniser la formation de ses élites ou d'asseoir sa supériorité sur certains territoires) ou de la France de Napoléon, où l'enseignement supérieur va subir des transformations, dans le but notamment de « *donner à l'État et à la société postrévolutionnaire les cadres nécessaires à la stabilisation d'un pays bouleversé, contrôler étroitement leur formation en conformité avec le nouvel ordre social et empêcher la renaissance de nouvelles corporations professionnelles* » (*Idem*, p. 71).

Par ce rapide tour historique, on constate une place et un rôle variables de l'université selon les époques, mais globalement, une grande caractéristique se dégage : l'université joue un rôle prépondérant dans la professionnalisation, elle sert d'outil aux sociétés. Ainsi, la question de se demander si l'université est « utile » au marché ne se pose plus. Oui, elle participe bel et bien de la construction d'une société ainsi que de ses représentants, et ce depuis ses débuts. Dénoncer le côté utile de l'université n'est donc pas forcément pertinent. Pour autant, les critiques restent salutaires, dans la mesure où elles pointent du doigt certains agissements et permettront probablement d'éviter des excès dommageables, liés à l'utilitarisme[12].

Quoi qu'il en soit, « *moins que jamais donc, l'enseignement supérieur ne peut être vu comme un ensemble coupé du monde* » (Charle & Verger, 2007, p. 124), et en ce sens, l'employabilité devant favoriser la compétitivité de la zone Europe s'avère essentielle. A travers sa mission d'employabilité, plus encore que de professionnalisation, l'université affirme son rôle d'acteur économique primordial pour répondre au mieux, rapidement, aux demandes des marchés.

Cela implique pour elle de reconnaître ses liens avec le monde des entreprises, favorisés en particulier par une gouvernance plus ouverte sur les parties prenantes et sur son environnement. Par employabilité, on entend le dépassement de la « simple » mission de professionnalisation, en ce qu'elle implique une réflexion sur l'insertion des diplômés, dans l'optique de réduire l'écart grandissant entre qualification des diplômés et marché du travail (Commission des Communautés européennes, 2006 ; Côme, 2013).

Il ne s'agit plus seulement de former des professionnels, mais des professionnels compétents et experts, adaptés au marché, à travers la combinaison « *de compétences générales utiles sur le marché du travail et des compétences disciplinaires spécifiques – favoriser une culture de entrepreneuriale* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011, p. 15). Encore faut-il, pour rester dans l'utile sans tomber dans l'utilitarisme, développer également des compétences générales et disciplinaires larges… L'employabilité donne ainsi une place prépondérante à la compétence, plus qu'aux savoirs. « *L'étudiant, s'il veut s'insérer*

[12] Nombreux sont les ouvrages dénonçant la marchandisation de l'université. Citons Laval, Vergne, Clément & Dreux, 2011, *La nouvelle école capitaliste*, notamment sur la question de l'employabilité et de la valeur de la connaissance, ou un travail de Michel LEROY, *Universités : Enquête sur le grand chambardement*, Éditions Autrement, Paris, 2011, qui se penche particulièrement sur les conséquences possibles de la réforme de la LRU.

correctement sur le marché du travail, doit détenir un fort potentiel de compétences […] Le *diplôme doit être pour l'employeur la garantie d'une acquisition de compétences* » (Côme, 2011a). On comprend bien la nécessité de traduire les diplômes, ainsi que les parcours de formation, en termes de compétences.

Dans un rapport de 2007 adressé au ministre de l'Éducation nationale français, la situation est ainsi résumée : « *Dans cette société en perpétuelle mutation, il convient donc de s'adapter graduellement aux nouvelles conditions, de développer des capacités de réactivité aux changements technologiques, économiques, de s'approprier les savoirs nécessaires pour résoudre les nouveaux problèmes qui se présenteront dans la vie professionnelle, citoyenne et privée, tout en faisant preuve d'une maîtrise sur ces évolutions et de compréhension critique du monde qui se construit* » (Houchot *et al.*, 2007, p. 8). On parle ici de « *savoirs nécessaires pour* », qui renvoie finalement à la notion de compétence.

Un des objectifs majeurs de l'université est donc de se « moderniser » en prenant en compte les besoins de ses diverses parties prenantes, notamment, pour les étudiants, au niveau d'une insertion professionnelle adaptée aux besoins des organisations actuelles, ce qui n'était pas le cas jusqu'à il y à peu (Attali, *et al.*, 1998). Les organisations misent de plus en plus sur leur capital immatériel (Pesqueux, 2006b) et la notion de compétence se substitue désormais à celle de qualification, on passe peu à peu « *de l'évaluation professionnelle des personnes au profit d'une évaluation générale de la personne (d'où la montée en puissance du « bilan de compétences »)* » (*Ibidem*).

Orienter la formation et la professionnalisation des étudiants vers la compétence et l'employabilité devient un objectif incontournable pour les universités : « *si une réforme majeure de l'enseignement supérieur n'était pas entreprise rapidement et durablement, le pays perdrait toute chance d'utiliser au mieux le formidable potentiel de sa jeunesse, et peu à peu, glisserait sur la pente d'un irréversible déclin* » (Attali, *et al.*, 1998, p. 7). L'enjeu est donc bien réel et va faire évoluer en profondeur les systèmes d'enseignement. De la gouvernance et des priorités stratégiques à la salle de classe, se tourner vers la compétence implique de repenser tout un système, essentiellement basé sur la connaissance.

Il existe une quantité de définitions de la compétence, selon les disciplines (sciences des organisations, sciences de l'éducation, psychologie, etc.) et les paradigmes adoptés. Mais

l'examen de certaines de ces définitions nous apparaît utile pour éclairer cette notion relativement floue. Nous essaierons ici, à l'instar du travail de Masson et Parlier (2004) pour l'ANACT, de circonscrire la notion en nous appuyant sur la pluralité des approches possibles et des auteurs qui font figure de référence. Ainsi, nous limiterons notre choix aux travaux du psychologue Leplat (1998), au sociologue Zarifian (1999) et à l'expert en ressources humaines, formation et management, Le Boterf (1997), comme aux réflexions du MEDEF, et des organisations syndicales (CFDT, CFE-CGC, CFTC, CGT-FO) issues d'une convention-cadre avec l'ANACT.

Leplat (1998) distingue quatre caractéristiques de la compétence : elle est opératoire et finalisée (elle est indissociable des activités par lesquelles elle se manifeste, elle est contingent) ; la compétence est apprise (on devient compétent à travers une construction personnelle et sociale entre apprentissages théoriques et empiriques) ; elle est structurée (elle comprend ainsi les savoirs, les savoir-faire, etc.) ; enfin, elle est abstraite (ce qu'on peut observer n'est pas la compétence en soi, mais ses manifestations, à travers les comportements et les performances).

Zarifian (1999) présente la compétence comme une intelligence pratique des situations, révélée par l'autonomie, la prise de responsabilité et la communication. « *Le contenu et l'organisation de travail ne sont pas seulement des dimensions dans lesquelles les compétences sont mobilisées, ce sont aussi celles dans lesquelles elles se développent* », ajoutent Masson et Parlier (2004). Le Boterf (1997) insiste pour sa part sur le caractère opératoire de la compétence : il s'agit ici de savoir mobiliser et combiner des ressources personnelles (savoirs, savoir-faire opérationnels et sociaux) et extérieures à l'individu (infrastructure, outils de travail, documentation, etc.). De ce point de vue, la compétence devient une capacité à intégrer des savoirs dans l'optique de réaliser des activités.

Pour résumer, la compétence serait une intelligence de l'individu, combinant différents types de savoirs, savoir-faire mobilisés et de ressources liées à l'environnement de travail. Elle est finalisée sur des objectifs d'activités et se construit en situation. Autrement dit, de manière simplifiée, la compétence serait un savoir-agir, qui implique la capacité à mobiliser les savoirs et les ressources dans l'optique de réaliser une activité.

Le MEDEF (cité in Masson & Parlier, 2004) considère la compétence comme « *une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportement s'exerçant dans un contexte précis. La compétence se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partie de laquelle elle peut être validée. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer* ». Ici, la notion de qualification, si elle n'est pas remise en cause, est placée « *à distance* » (*Ibidem*) : acquise par la formation et l'expérience, elle n'est qu'une promesse de performance, « *seule la compétence garantit celle-ci* » (*Ibidem*). Les classifications professionnelles sont elles aussi mises à distance, puisque c'est l'entreprise qui est chargée de la manager. Encore une fois, seule la compétence semble compter. Pezet (2002, cité in Pesqueux, 2006b) évoque un véritable modèle de gouvernement des entreprises. Une doctrine de la modernité (Pesqueux, 2006b) ? On rejoint ici d'ailleurs, en partie, un principe du KM qui lie l'individu et l'organisation dans le développement des compétences.

Pour leur part, les organisations syndicales mettent l'accent sur des enjeux qu'il faut prendre en compte : « *les garanties collectives, la reconnaissance des compétences et des qualifications dans les entreprises et les branches ; le développement des compétences et des qualifications des salariés tout au long de la vie et leur transférabilité ; la transformation des organisations pour répondre aux mutations en cours et à l'évolution des compétences et des métiers ; l'évolution du management pour permettre une plus grande autonomie et responsabilité des salariés* » (*Ibidem*). On retrouve l'idée d'autonomie et de responsabilité, mais la compétence semble ici aussi importante que la qualification, ce qui rééquilibre l'importance des établissements formateurs et des entreprises. Ces déclarations en appellent aux organisations pour une évolution et une adaptation de la formation, et du management.

Dans un souci d'employabilité, il semble primordial pour les diplômés au sortir des universités de prendre en compte le fait que la première source de pouvoir dans les organisations est liée à la possession d'une compétence ou d'une spécialisation (Crozier & Friedberg, 1977). Ce que Pesqueux (2008) appelle le « *knowledge worker* » est à la fois recherché, tout comme redouté : il représente à la fois un expert, capable de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation, mais du fait de son monopole (il peut être le seul à disposer d'une compétence ou d'une spécialisation voulue), la détention (quasi) exclusive de sa connaissance, du point de vue du KM, le rend difficilement contrôlable. En outre, il lui sera plus facilement possible de « marchander » à l'intérieur de l'organisation et d'échanger sa

connaissance s'il se retrouve en position de « demandeur ». Ici, le KM prend tout son sens, dans la mesure où l'apprentissage organisationnel (en complémentarité de l'apprentissage académique) va réduire les « dangers » de pouvoir ainsi que la perte des compétences, et de compétitivité, dans le cas où le travailleur du savoir quitterait l'organisation.

Finalement, la mission d'employabilité des universités consisterait à doter les étudiants de compétences académiques et professionnelles nécessaires à leur insertion sur le marché du travail (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011), tout en ayant conscience que les diplômés continueront d'accroître leurs compétences au sein de l'organisation. L'université doit représenter une base, complétée par l'organisation. Les différentes parties prenantes de l'université sont de fait toutes mobilisées, en complémentarité. C'est d'ailleurs ce que prône un rapport d'Eurydice (2010) sur les compétences, par l'instauration de partenariats et le renforcement de la coopération entre les parties prenantes à tous les niveaux, ou encore la planification et la régulation de l'offre d'éducation et de formation concernant la compétence.

Dans un monde en constante évolution, les préconisations d'Eurydice apparaissent complexes. Il s'agit pour les universités non seulement de former les étudiants aux compétences nécessaires à leur employabilité tout en les anticipant. Le travail même de l'enseignant peut être ici en partie remis en cause, en ce qu'il ne suffit plus de transmettre des savoirs, mais de les intégrer dans le cadre de compétences. La question de la formation (et de l'évaluation du travail) des enseignants est alors à poser.

L'évaluation ne doit pas concerner seulement le travail des enseignants de toute évidence, mais bien toutes les activités de l'organisation. Des démarches de qualité sont mises en place. Elles doivent aider à rendre les universités performantes, en particulier face à l'importance et à la complexité de l'appréhension de la notion de compétence et de la mission d'employabilité afférente. A la lumière de l'exemple d'une des missions de l'université, on comprend la complexité d'engager des démarches stratégiques dans un but de performance, tant l'objectif de l'employabilité, tout comme la notion de compétence semblent difficiles à évaluer, d'autant que, concernant la compétence, l'université n'apparaît que comme une base : mais alors, jusqu'à quel point les diplômés doivent-ils être compétents en sortant de l'université ?

En France, par exemple, au niveau du premier cycle, une Licence Pro (professionnalisante) a été mise en place (*cf. infra*), ainsi qu'une orientation

professionnalisante pour les Licences générales, dans le cadre d'un Plan pour la réussite en Licence. Ce remodelage repose « *sur un équilibre – théorique et supposé – entre l'acquisition de connaissances disciplinaires et pluridisciplinaires et de compétences transversales, le tout devant s'articuler au projet personnel et professionnel élaboré par l'étudiant* » (Gayraud, Simon-Zarca & Soldano, 2011, p. 20). Il s'agit *in fine* de formaliser des objectifs pédagogiques et d'identifier des champs de métier – ce qui se fait déjà dans les formations universitaires à débouchés spécifiques comme les BTS ou DUT par exemple. Mais au niveau des Licences générales, à la construction de quelles compétences les enseignements de Licence prétendent-ils contribuer ?, se demandent justement Gayrau, Simon-Zarca & Soldano (2011). On touche ici à un paradoxe majeur : la Licence étant essentiellement généraliste, son aspect professionnalisant reste flou (*Idem*). Notons enfin que dans tous les pays européens, des démarches tournées vers la compétence sont engagées dans la refonte des diplômes (Eurydice, 2010).

1.4.3. Évaluation et démarche qualité à l'université

« *L'évaluation est un outil indispensable pour les pouvoirs publics dans la mesure où, à la différence des acteurs économiques qui reçoivent des signaux clairs et immédiats de la part du marché, pour ajuster leur offre de formation et de services, l'administration publique reçoit en retour, de la société civile, des informations fragmentaires et parfois trompeuses au travers de la presse ou de manifestations collectives* » (Monnier, 1987, cité in Bartoli & Blatrix, 2015, p. 146).

Si l'évaluation est effectivement nécessaire, dans la mesure où elle va permettre « *à l'organisation publique de modifier régulièrement son action pour répondre au mieux aux besoins d'intérêt général* » (*Ibidem*), elle n'en est pas aisée pour autant. Une bonne guidance des politiques publiques exige une évaluation en termes d'outputs (sur les résultats) et d'outcomes (sur les apports plus larges) : il s'agit alors de mettre en relation l'organisation et la politique publique dont elle fait partie (Yatim, 2012).

Pour les universités, l'évaluation pose « *des problèmes opérationnels spécifiques mais aussi des problèmes communs à toute politique publique* » (Yatim, 2012, p. 100). En ce qui concerne les problèmes opérationnels, comme le fait remarquer Xavier Wauthy (2006), la

difficulté réside dans le fait que la performance de l'université est très difficilement mesurable : l'enseignement et la recherche appartiennent plutôt au registre du qualitatif plus que du quantitatif ; de plus, la « *qualité de la performance mesurée par l'output dépend* […] *de la qualité de l'input* [notamment constitué par les étudiants] *lui-même, de sa variété ou de son homogénéité* » (Wauthy, 2006, p. 34). L'étudiant est *in fine* à la fois « *client et matière première* » (Vinokur, 2006, p. 114). Le système de production complexe des universités rend son évaluation difficile.

De plus, Yatim (2012) souligne la complexité de l'évaluation des outcomes, au regard des considérations politiques : l'université est liée aux autorités de tutelle, et de ce fait liée à l'évaluation notamment des relations qui les relient. Ce qui pose « *la question de la légitimité des évaluateurs et à l'acceptation de leurs critères d'évaluation* » (*Idem*, p. 100). Finalement, qu'entend-on par évaluation ? Que veut-on évaluer ? Et comment évaluer ? Bartoli et Blatrix (2015) tentent d'y apporter des réponses.

L'évaluation ne porte pas toujours sur les mêmes aspects. En effet, il est possible de recourir à une évaluation des moyens (portant sur le budget, les effectifs, etc.), une évaluation de réalisations (sur les résultats immédiats d'une action), une évaluation d'impact (regardant le degré de réalisation des objectifs initialement présentés), une évaluation d'efficience ou une évaluation de satisfaction (sur la base de sondages) (Nioche, 1982, cité in Bartoli & Blatrix, 2015). Regarder l'un ou l'autre des résultats provenant d'évaluations de nature différente est susceptible d'apporter des résultats bien différents eux aussi, voire contradictoires. Ici, le lien de l'organisation avec l'autorité de tutelle est décisif puisque l'autorité de tutelle peut choisir de se focaliser sur un type d'évaluation plutôt qu'un autre, ce qui nous renvoie à la complexité d'évaluer les outcomes.

Aucune méthodologie-type, ni aucune approche uniforme n'est à constater en matière d'évaluation en France (Bartoli & Blatrix, 2015). L'évaluateur dispose de plusieurs familles de méthodes pour construire sa grille d'analyse : l'approche à partir des objectifs officiels, l'approche à partir des moyens, l'approche par les effets, l'approche par les processus ou l'approche systémique (Monnier, 1987, cité in Bartoli & Blatrix, 2015), les deux dernières approches étant plus globales. Ici également, on rejoint l'idée de la légitimation de l'évaluateur et de ses choix d'évaluation.

Une démarche d'évaluation qui se veut la plus complète devrait composer avec les différentes natures et méthodologies possibles. Il convient également de multiplier les niveaux d'étude, de porter attention aux effets pervers d'une action qui est susceptible de se répercuter négativement dans d'autres domaines, car la performance d'une politique publique s'inscrit dans une logique systémique, de faire la part des choses concernant les moyens alloués, dans un contexte où la logique comptable et financière analytique, en France en tout cas, est traditionnellement faible (Bartoli & Blatrix, 2015). « *L'ampleur de la tâche et la complexité de la situation ne doivent pas produire d'effet paralysant* » (*Idem*, p. 151).

Conscients de la difficulté que représente l'évaluation de l'université, les différents pays européens ont mis en place des agences d'évaluation nationales, et à un niveau supranational, dans le cadre de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, une Association européenne pour le management de la qualité dans l'enseignement supérieur, l'ENQA, a été créée en 2000. Nous présentons ici brièvement, sans volonté d'exhaustivité, quelques objectifs et lignes directrices prônées par cette Association, basé sur un rapport de l'ENQA de 2005, traduit en français par le Comité National d'Évaluation.

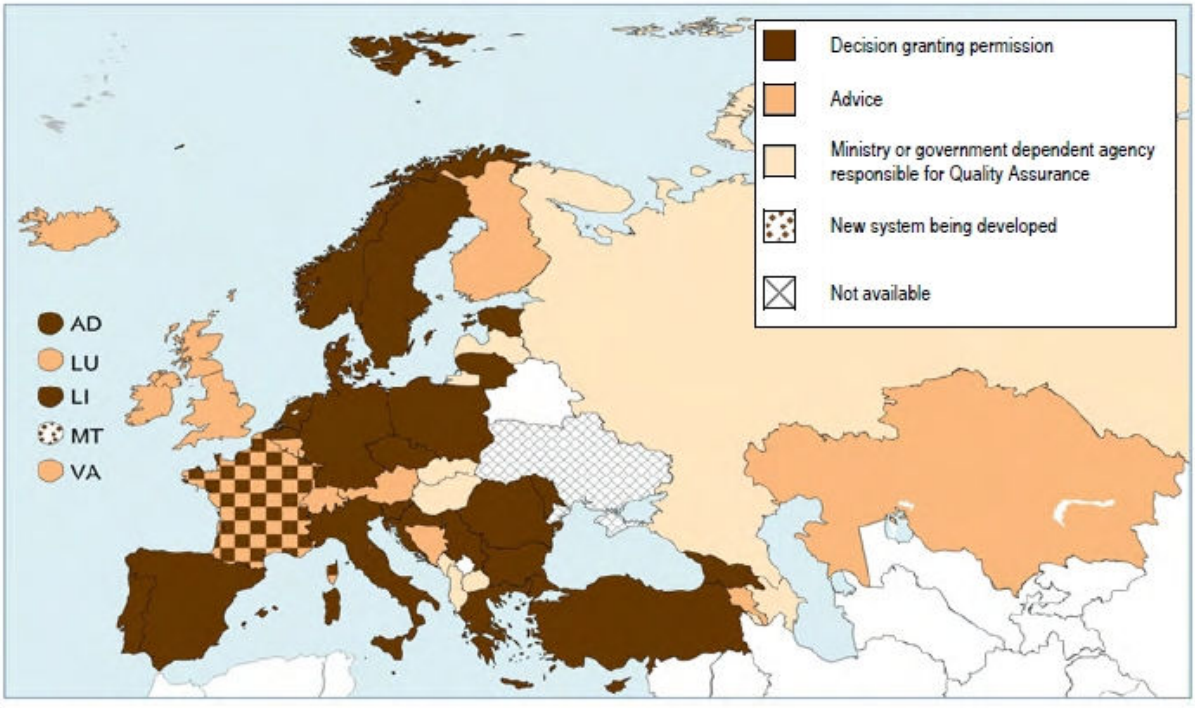
Confrontée à l'hétérogénéité des systèmes d'enseignement supérieur européens, le rapport de l'ENQA met « *en avant des principes génériques plutôt que des exigences spécifiques* » et porte davantage « *sur ce qui devrait être fait plus que sur la manière de faire* » (2005, p. 10). Il s'agit d'un outil offrant des repères pour un management de la qualité dans un souci d'applicabilité pour tous les établissements européens, non un rapport prescriptif : les agences nationales et les établissements restent autonomes.

Les objectifs de ce rapport qui fait désormais référence se situent principalement au niveau de la satisfaction et de l'augmentation des attentes des établissements, des étudiants, des employeurs et autres parties prenantes, ainsi qu'à l'esquisse d'un cadre de référence pouvant *in fine* homogénéiser et rendre lisibles les pratiques de management de la qualité pour les différentes parties prenantes. Une combinaison de management de la qualité interne et externe est préconisée.

De manière générale, l'évaluation interne doit concerner les liens entre enseignement et recherche d'un établissement, sa stratégie en matière de qualité, son organisation, l'implication des étudiants dans le management de la qualité, etc. Peuvent aussi être

concernés le corps enseignants, les diplômes, les systèmes d'information, etc. Pour l'évaluation externe, qui va porter sur les mêmes centres d'intérêt, le rapport préconise la participation des étudiants et l'utilisation d'experts étrangers, ainsi que des agences d'évaluation qui soient reconnues par les autorités publiques, tout en restant indépendantes.

Sept années après la publication de ce rapport, Eurydice tente de faire le point sur la situation (2012). Il ressort de cette étude que pratiquement tous les pays de la zone Bologne ont mis en place un système d'assurance qualité externe, mais les approches présentent des différences significatives, en particulier concernant les priorités de l'assurance qualité (24 pays appliquent l'assurance qualité à des combinaisons établissements/programmes, 7 seulement pour les programmes et 4 pour les établissements), et le pouvoir donné aux agences : certains autorisent des établissements ou des programmes à fonctionner, d'autres évaluent et rendent des comptes, avec un rôle plus consultatif que de contrôle. A l'heure actuelle, la plupart des systèmes européens sont « *plutôt par nature des systèmes de surveillance* » (Eurydice, 2012, p. 61).



Carte 2 : Principaux résultats de l'évaluation externe par les agences de l'assurance qualité

Source : Eurydice, 2015, p. 91.

Concernant le rôle des évaluations par les agences sur le financement des établissements d'enseignement supérieur, il n'est pas homogène sur l'ensemble du territoire européen : en Bulgarie, à Chypre, en Allemagne ou au Liechtenstein, bien que ces agences aient le pouvoir d'accorder la permission de fonctionnement, l'évaluation n'a aucun effet sur le financement des établissements autorisés à fonctionner. En revanche, « *certaines évaluations fournies par les agences axées sur l'amélioration peuvent avoir des conséquences sur le financement. C'est le cas notamment en France, au Luxembourg et au Royaume-Uni* » (*Ibidem*).

Une tendance intéressante se dessine en parallèle : de plus en plus de pays accordent à leurs établissements le droit d'être évalués par des agences situées en dehors du pays. Ce qui peut souligner le développement d'une confiance dans le cadre de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (*Ibidem*). Pourtant, il n'est pas évident que cette pratique se banalise, car au fond elle peut remettre en cause les responsabilités nationales en termes d'assurance qualité, notamment dans les pays où les agences ont assez de pouvoir.

Enfin, pour conclure ce rapide tour d'horizon européen, il semble pertinent d'observer l'importance que revêt la participation des étudiants, partie prenante essentielle dans l'enseignement supérieur, dans l'assurance qualité. Cinq indicateurs sont retenus, avec un poids équivalent : participation des étudiants dans les structures de gouvernance des agences nationales d'assurance qualité ; en tant qu'observateurs ou membres à part entière d'équipes d'évaluation externe ; dans la préparation des rapports d'autoévaluation ; dans le processus décisionnel pour les évaluations externes ; et dans les procédures de suivi. Si Eurydice propose une vue très générale de ces participations (2012), on constate étonnamment un recul entre 2009 et 2012 de la participation des étudiants dans les pays européens : quand dans 19 pays en 2009, les étudiants participaient aux cinq points susmentionnés, ils ne sont plus que 11 en 2012 ; 16 pays en 2009 pour quatre niveaux sur les cinq mentionnés pour 11 pays en 2012… Des progrès considérables restent alors à accomplir.

Le management de la qualité voulu au niveau européen se répercute au sein des pays où chacun dispose d'une voire plusieurs agences d'évaluation nationales. En France, il s'agit de l'HCERES (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, avant : AERES). Cette agence fait partie des autorités administratives indépendantes, agissant au nom de l'État, ces dernières ont un réel pouvoir mais ne relèvent pas de l'autorité du gouvernement, ce qui peut lui garantir une certaine légitimité. L'HCERES évalue les

établissements d'enseignement supérieur et leurs regroupements, les organismes de recherche, et, à la demande de l'établissement dont elles relèvent, les unités de recherche. L'agence évalue également les formations et les diplômes des établissements d'enseignement supérieur, et entre autres, les programmes d'investissement et les structures de droit privé *a posterori*, recevant des fonds publics (*hceres.fr*, 2016).

L'HCERES prône un processus d'évaluation englobant une autoévaluation et une évaluation externe. Ces deux phases se déroulent successivement et s'articulent l'une à l'autre. L'autoévaluation d'un établissement consiste à examiner le degré de réalisation des objectifs fixés au début de, ou pendant la période de référence, afin d'élaborer de nouveaux objectifs stratégiques et des moyens à mobiliser (HCERES, 2016a). Il semble qu'on soit ici dans une évaluation d'impact, voire de moyens. Cet exercice d'autoévaluation conduit « *l'établissement à formuler un diagnostic sur ses forces et ses faiblesses, à cerner les contraintes qui sont les siennes, à analyser en quoi son environnement est porteur d'opportunités ou de risques* » (*Idem*, p. 4). D'une certaine manière, il s'agit là d'un outil entrant indirectement dans le cadre d'une démarche d'apprentissage organisationnel, tout comme de légitimation de la politique de l'établissement par les acteurs (*Idem*).

Pour cette autoévaluation, chaque établissement est libre de choisir la méthode d'analyse sur laquelle il va s'appuyer (*Idem*). Aucun indicateur ni outil, par exemple en matière de collecte de données, n'est imposé *a priori* par l'HCERES. Cette liberté peut entraîner des effets pervers de l'évaluation (*cf. supra*), et rend la démarche hautement politique, notamment dans un contexte où l'université est en partie entrée dans une logique marchande et où attractivité et concurrence deviennent des enjeux majeurs. Que veut-on montrer ? Et que veut-on amoindrir/cacher ? « *L'établissement est libre de déterminer ses critères d'évaluation et ses indicateurs en fonction de sa stratégie ; il en tire son propre diagnostic* » (HCERES, 2016a, p. 8).

L'HCERES propose dans ses Repères (2016a) une liste de sources d'indicateurs pouvant servir à l'autoévaluation : les indicateurs nationaux définis dans le Projet Annuel de Performance (de mission, de performance, bureautique, d'efficience de la gestion des ressources humaines, immobilière, etc.), les indicateurs de suivi des actions du contrat, les indicateurs de pilotage définis par l'établissement, etc. Il est à noter qu'une majorité des indicateurs sont quantitatifs. D'autres modèles qualité existent : le Prix Deming de la Qualité

(fr-deming.org, 2016), avec ses dix catégories d'indicateurs, plutôt qualitatifs ; celui du *Malcolm Baldridge National Academy*, le modèle de l'*European Foundation for Quality Management*, les normes ISO 9000, les indicateurs de l'Unesco, de l'OCDE (Tavenas, 2003), etc.

Tous ces indicateurs comportent quelques similitudes (Sylin & Delausnay, 2006) : entre autres un intérêt pour le mode de direction (politique, management, leadership, etc.) et pour le traitement des informations et leur analyse. « *De manière générale, l'ensemble des modèles présentés va au-delà de la seule prise en compte des résultats de l'organisation* » (*Idem*, p.1). Cependant, tous ces modèles n'accordent pas la même importance aux données quantitatives et statistiques ou encore aux normes prédéfinies.

Sylin et Delausnay (2006) invitent à s'appuyer sur des modèles extérieurs, sans oublier d'adapter ces modèles aux réalités de la structure, au risque de compromettre l'implantation de la démarche. Il s'agit de tenir compte du contexte de gestion et de la culture organisationnelle de l'établissement. Ce qui rejoint la démarche proposée par l'HCERES, à savoir une proposition d'indicateurs, tout en laissant la liberté aux établissements de construire leur grille d'analyse. « *Chaque établissement construit son autoévaluation en fonction de la spécificité de ses missions et de leur poids relatif dans ses activités* » (HCERES, 2016a).

Un second type d'approche de la gestion de la qualité consiste en la création « *au sein de la structure des outils de questionnement nécessaires à la démarche* » (*Idem*), une construction *ad hoc* que l'HCERES ne recommande pourtant pas : « *l'autoévaluation n'est sans doute pas le moment pour forger de nouveaux outils de pilotage et de suivi* » (2016a, p. 6). Pour les deux approches, une appropriation des outils reste primordiale, qui oblige à réfléchir aux finalités de la démarche qualité entreprise ainsi que les enjeux de gestion de l'institution (Sylin & Delausnay, 2006).

Ces deux approches de la gestion (interne quand elle est *ad hoc*, externe quand elle est essentiellement basée sur les référentiels et modèles proposés) de la qualité sont susceptibles chacune de remplir au sein de l'établissement évalué deux finalités différentes, de l'ordre de la gestion et du management. En effet, on peut supposer avec Sylin et Delausnay (2006) que « *des démarches qualité construites dans une optique de contrôle correspondent en fait à de*

la gestion interne, au sens de techniques de contrôle de la qualité et de l'institution, alors que des démarches qualité construites dans une optique d'évaluation correspondent plutôt à du management interne, au sens d'un dépassement des résultats du contrôle pour parvenir à intégrer ces derniers dans une réflexion stratégique portant sur l'institution toute entière » (2006, p. 4).

Une deuxième phase d'évaluation fait suite à la phase d'autoévaluation : l'évaluation externe, qui s'appuie sur un référentiel rendu public, tout en s'inscrivant « *dans le respect des spécificités et des choix de l'établissement* » (HCERES, 2016a, p. 5). En effet, cette évaluation constitue un service, elle n'est ni prescriptive, ni normative et se fonde sur l'autoévaluation, dans le cadre de l'autonomie des établissements. Elle vient, si les résultats corroborent, légitimer l'autoévaluation de l'établissement (HCERES, 2016a). Le cas échéant, elle est censée identifier les manques. Sa caractéristique principale est d'être intégrée, en ce qu'elle associe les activités de recherche et de formation dans une analyse stratégique d'ensemble « *faisant le lien entre gouvernance, pilotage et exercice des missions* » (HCERES, 2016b), ces dernières étant basées sur le Code de l'Éducation et représentent les six domaines constituant la grille d'analyse (*Idem*).

L'évaluation externe porte essentiellement sur trois niveaux d'analyse de stratégies : l'identification des enjeux et des objectifs de l'établissement ; l'analyse de la mise en œuvre opérationnelle pour atteindre ses objectifs et les résultats obtenus ; sont évaluées également les capacités à connaître et à suivre les activités, à modifier les objectifs, mettre en œuvre des processus d'amélioration, etc. (*Idem*). Un dernier niveau enfin, transversal aux trois autres, traite des modes de mobilisation interne (chaînes de décision, dispositifs de concertation, circuits de diffusion de l'information, etc.).

Ces évaluations *ex post* se combinent avec, en France, l'accréditation des établissements. En effet, dans le cadre du renouvellement d'une accréditation, l'évaluation nationale conduite par l'HCERES est prise en compte (Arrêté du 22 janvier 2014). C'est dire toute l'importance que revêt la démarche qualité dans le système d'enseignement supérieur des universités françaises, tout comme des autres pays européens qui se basent également selon des modalités similaires ou différentes, en ce qui concernent l'autorité responsable de l'accréditation (ministère, agences d'évaluation), sur la qualité.

Ainsi, comme le souligne Vinokur (2006), les démarches qualité, couplées aux indicateurs et évaluations de performance, répondent aux besoins de la gestion interne de l'établissement dans le cadre d'une autonomie élargie, tout comme aux besoins d'échanges externes, avec les différentes parties prenantes (État, collectivités, étudiants, financeurs, etc.). Au vu de ces besoins en pleine expansion, s'est développé un véritable marché de la qualité (Vinokur, 2006), souvent indépendant des institutions, mais dépendant des logiques de marché, avec le risque pour les universités d'être entraînées sur cette voie et de s'éloigner des missions de service public.

L'assurance qualité permet, dans une logique de service, de pallier l'impossible normalisation du service et garantit d'une certaine manière au client « *qu'il sera traité selon un référentiel de bonnes pratiques* » (*Idem*, p. 111). Mais ce qui rend spécifique l'enseignement supérieur, et qui rend par là même la question de l'évaluation plus majeure encore, c'est que l'output est directement relié à un autre marché : celui du travail. L'assurance qualité et son évaluation visent donc à la fois la mesure tout comme la promotion d'une qualité, dans un environnement de plus en plus concurrentiel (*cf. infra*), et de besoin de satisfaction des parties prenantes (en effet, à travers les informations liées à la qualité, l'étudiant sera en mesure de rechercher l'université qui pourra lui offrir ce dont il a besoin, et l'employeur ou le financeur recevra des signaux par la même occasion). La démarche qualité entre donc bien dans les exigences de performance et dans une certaine mesure rééquilibre les pouvoirs, majoritairement détenus par le centre opérationnel jusqu'alors, au sein des organisations entre les parties prenantes, à condition de prendre garde aux effets pervers.

Conclusion partielle

Les universités, étroitement liées à leur environnement mouvant, sont désormais des piliers de l'économie de la connaissance. Recevant, analysant, produisant et transmettant la connaissance, elles se retrouvent, vu le caractère ambigu de cette dernière, en tant que bien public impur à forte valeur ajoutée, assujetties à deux logiques : celle du marché comme celle de service public.

La connaissance engendre des profits, qui se mesurent en outputs/outcomes. Dans une logique de marché, comme de service public, puisque les fruits de la recherche sont des biens

collectifs d'intérêt général, l'université est de plus en plus sommée de rendre des comptes aux bailleurs de fonds comme aux usagers. La notion de performance devient alors centrale, ainsi que celle de résultats : car si elle engendre des profits, elle implique aussi des coûts. Il s'agit de trouver un équilibre dans cette logique hybride : sans être trop bureaucratique ni asservi au marché.

Cet équilibre peut-être atteint par de nombreux biais, comme celui, nécessaire, de réfléchir aux missions/objectifs qui incombent aux universités, en adoptant en particulier une attitude de responsabilité sociale, ce qui permettra par ailleurs d'éviter l'écueil souvent évoqué de l'utilitarisme. L'université ne peut pas n'être dictée que par les seules lois du marché.

Puisque la performance devient nécessaire à l'université, les notions de bonne gouvernance, d'autonomie, d'efficacité, d'efficience, mais aussi d'évaluation ou de qualité, empruntées au Nouveau Management Public, vont venir bousculer le fonctionnement de cette institution du savoir particulière, caractérisée par Mintzberg comme une organisation professionnelle. Cette dernière se caractérise globalement par un centre opérationnel puissant et par une grande autonomie laissée aux professionnels. Poussée par un contexte innovationnel fort, l'organisation professionnelle peut se muer en organisation innovatrice où le mécanisme de coordination dominant va passer de la standardisation des qualifications à l'ajustement mutuel.

Au sein de l'organisation professionnelle, tout comme de l'organisation innovatrice, se pose ainsi la question des stratégies, qui semblent *in fine* relever plutôt de l'individu que de l'organisation toute entière, du fait en partie de l'autonomie laissée aux professionnels du centre opérationnel. Si la stratégie d'un établissement d'enseignement supérieur s'avère pourtant nécessaire à son évaluation, il semble pourtant difficile d'instaurer une planification stratégique. Certains auteurs proposent ainsi de faire et donner du sens aux processus décisionnels, à travers le rôle de l'administrateur notamment, et en englobant tous les acteurs de l'organisation.

Trois principales limites sont inhérentes à l'organisation professionnelle : celle du problème du contrôle des individus, à qui une large autonomie est offerte, celle d'une coordination qui peine à tenter de régler des cas problématiques, puisque la coordination est basée sur une standardisation des qualifications, et donc relativement rigide, celle de sa

difficile réaction aux situations d'innovations.

Pourtant, dans l'environnement mouvant actuel, l'organisation doit apprendre à se mouvoir, à s'adapter, etc. Ainsi, une autonomie est mise en place, au moins pour le cas français, par la responsabilisation des universités. Elle est censée permettre à ces dernières de réagir plus facilement aux évolutions de son environnement, en lui apportant des réponses adaptées aux besoins nécessaires et changeants. Si cette tendance à l'autonomisation grandit, elle reste encore limitée, notamment du fait des dépendances aux nombreux bailleurs de fonds. Au niveau européen, on constate une disparité des situations d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, sans véritable cohérence en termes de zones.

Pour éviter les déséquilibres décisionnels, la bonne gouvernance est préconisée. Elle va permettre d'englober toutes les parties prenantes, tout en évitant une situation monopolistique du pouvoir (par ailleurs, seuls deux pays européens, la Grèce et la Roumanie, n'offrent pas de place aux membres extérieurs dans les organes de gouvernance). Ce transfert de responsabilités de l'État aux établissements est censé donner les moyens à ces derniers de faire évoluer leur mode de gouvernance et de satisfaire les parties prenantes.

La performance, à travers les concepts d'efficacité, d'efficience et de budgétisation, reliant ainsi, sous la forme d'un triangle, résultats, objectifs et moyens, est devenue une nécessité, notamment en ce qu'elle va permettre une démarche réflexive sur les activités de l'organisation. Il s'agit en effet de réfléchir aux objectifs, aux résultats et aux moyens alloués, et de les concilier, toujours dans le cadre de la satisfaction des différentes parties prenantes.

Un des objectifs majeurs des universités actuelles réside dans la professionnalisation/employabilité des diplômés. Si l'université a toujours été liée plus ou moins directement à l'idée de professionnalisation, celle de l'employabilité est plutôt nouvelle et implique une réflexion sur l'insertion des diplômés sur le marché du travail. A travers l'employabilité, l'université affirme son rôle d'acteur économique majeur. Il est question désormais de former non plus des professionnels, mais des professionnels compétents. De ce fait, la notion de compétence, que l'on peut résumer comme un savoir-agir, devient centrale. Des efforts sont fait pour aller dans ce sens, à travers les démarches qualité ou la création de diplômes professionnalisants. Quoi qu'il en soit, le remodelage vers la compétence interroge, voire remet en cause, au moins en partie, toute l'université, des pratiques de gouvernance aux

pratiques de classe.

Une bonne guidance des universités passe par une évaluation, pour répondre au mieux aux besoins d'intérêt général. Mais cette évaluation n'est pas sans poser problème. Qu'évaluer, en particulier dans le cas où l'output dépend de l'input, et où le quantitatif ne suffit pas à cerner la réalité ? Il s'agit d'adopter une démarche d'évaluation orientée vers la qualité qui compose avec les différentes natures et méthodologies possibles. Devant les difficultés d'évaluer les établissements d'enseignement supérieur, les pays européens ont mis en place dans la plupart des cas des agences nationales d'évaluation. Toutes n'ont pas le même rôle : certaines autorisent le fonctionnement d'établissements ou de programmes, d'autres offrent des services de conseil, d'autres encore sont plus mixtes.

En France, l'HCERES évalue les formations, les diplômes, les établissements, etc., sur la base d'une autoévaluation réalisée par l'établissement en question. Cette autoévaluation, s'appuyant sur des indicateurs choisis par l'établissement, en faveur d'une démarche qualité, est l'occasion d'une autoréflexion sur les pratiques, dans le but également de parvenir à intégrer les résultats dans une réflexion stratégique large. Finalement, l'assurance qualité, en plus d'un instrument de mesure, devient outil de promotion dans une logique de marché, tout comme un outil de satisfaction et de rééquilibrage entre les parties prenantes, à condition de porter attention aux effets pervers.

Ce qui ressort globalement de ce chapitre concernant l'université comme organisation située entre marché et service public, c'est que :

- l'université, à travers ses liens étroits avec la connaissance qui est devenue un enjeu central dans l'économie actuelle, doit désormais prendre en compte à la fois les enjeux de la logique de marché tout en restant au service du public ;
- l'université est une organisation professionnelle, avec un centre opérationnel dominant en termes de pouvoir. Cela implique des limites concernant le difficile contrôle de ses professionnels, eu égard à leur autonomie, une coordination peu efficace lors de cas problématiques à régler ou encore un manque de souplesse face aux situations d'innovations, ce qui peut s'avérer délicat dans le cadre de l'implémentation du Processus de Bologne ;
- l'université fait figure de « boîte noire » : il convient de combiner vision d'ensemble et vision détaillée, à partir des acteurs, pour s'approcher le plus proche possible de la réalité ;

- les principes du Nouveau Management Public appliqués à l'université doivent apporter des solutions aux évolutions que connaît l'université actuelle, notamment à travers la satisfaction de toutes les parties prenantes ;

- l'université est de plus en plus autonome et responsable de ses stratégies, qui se situent habituellement plus au niveau individuel qu'au niveau de l'institution ;

- faire et donner du sens peut apporter des éléments de réponse dans l'optique de développer la planification stratégique en englobant toutes les parties prenantes ;

- l'employabilité est devenue un objectif fondamental des universités, et implique une véritable réflexion sur la notion de compétence ;

- à condition d'éviter ses effets pervers, l'évaluation est un outil qui va permettre une réflexion au sein des établissements d'enseignement supérieur tout en leur permettant de promouvoir la qualité mise en œuvre en leur sein.

Chapitre II – Processus de Bologne : principes, évolutions et instrumentation

Ce chapitre est centré sur le Processus de Bologne, des prémisses de sa naissance à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Il tente de retracer la chronique annoncée de sa naissance à travers différents accords, et son évolution à travers les bilans des réunions interministérielles qui le construisent et le font progresser, en fonction des besoins des époques. Le deuxième objectif de ce chapitre est de mettre en lumière les deux logiques qui s'imbriquent sur plusieurs niveaux de mise en place pour caractériser le Processus : une logique stratégique, basée sur une réflexion sur les finalités et les objectifs ou « lignes d'action », et une logique opérationnelle, qui traduit ces finalités et objectifs en instruments.

La première partie de ce chapitre (*II.1. Vers une Europe des universités : des premiers pas à la concrétisation*) revient de manière chronologique et sélective sur les étapes significatives qui ont conduit à la création de l'EEES. On y voit s'accélérer les démarches de rapprochements universitaires, au sein d'une Europe aux systèmes d'enseignement supérieur hétérogènes, par l'intermédiaire de différentes conventions, différents traités. En effet, le besoin d'une université attractive et dynamique pour servir en particulier les visées de la Stratégie de Lisbonne se fait de plus en plus pressant. C'est dans ce contexte que naît le Processus de Bologne.

Le deuxième point du chapitre (*II.2. Processus de Bologne et ambitions de départ*) s'attache à présenter les six objectifs de départ affichés dans la Déclaration de Bologne (1999), six objectifs devant à terme permettre un espace européen de l'enseignement supérieur. Il s'agit pour les pays signataires de permettre la lisibilité des diplômes, des architectures des études, du système d'évaluation (à travers un système de crédits), etc., pour *in fine* développer la mobilité intra-européenne universitaire et professionnelle. Globalement, ces objectifs ont pour but une harmonisation des pays signataires qu'il ne faut pas confondre avec une uniformisation qui serait préjudiciable à tous les niveaux.

Dans la troisième partie du chapitre (*II.3. Lecture du Processus de Bologne à travers les textes officiels*), nous proposons un aperçu des différentes réunions interministérielles de

2001, à Prague, à 2015, à Yerevan, en nous concentrant sur les apports significatifs de chaque réunion. Au fur et à mesure des rencontres, tantôt colorées par des revendications économiques, tantôt teintées d'ambitions plus politico-culturelles, l'Espace européen de l'enseignement supérieur prend forme et s'élargit : il ne s'agit plus d'un processus d'harmonisation qui concerne uniquement l'Union européenne, puisqu'il englobe actuellement 48 pays, de l'Islande au Kazakhstan.

Enfin, la dernière partie de ce chapitre (*II.4. Des finalités de l'EEES à ses instruments*) tente de montrer, à l'aune d'exemples d'instruments mis en place à différents niveaux (supranational, national, et surtout local), le passage de la logique stratégique à la logique opérationnelle à travers l'instrumentation des finalités et des lignes directrices du Processus. La traduction des objectifs en instruments semble être une stratégie adaptée aux défis, encore faut-il ne pas tomber dans ses pièges et confondre objectifs et instruments.

II.1. Vers une Europe des universités : des premiers pas à la concrétisation

Le Processus de Bologne n'est pas né *ex nihilo*. Il est le produit d'une longue histoire de rapprochement européen, par le biais de l'université ; il est également la concrétisation à la fois de la prise de conscience assez récente par l'Europe de la nécessité d'être compétitive à travers un enseignement supérieur fort et cohérent et du constat d'une hétérogénéité des systèmes universitaires au sein des pays européens. Un instrument rassembleur, permettant une harmonisation sans vouloir l'uniformisation, était donc nécessaire.

II.1.1. Les balbutiements d'un rapprochement universitaire européen

On peut considérer d'abord que l'université, dès le Moyen Âge, a participé au rapprochement européen, par l'intermédiaire de la mobilité des étudiants et enseignants : au XIVème siècle déjà, les populations universitaires étaient très mobiles, « *puisqu'aucune frontière ne s'opposait à la circulation des hommes ni à la validité universelle des diplômes* » (Charle & Verger, 2007, p.21). Pour autant, il convient de noter que, en pratique, « *cette mobilité ne doit pas être surestimée* » (*Ibidem*). Elle concernait majoritairement les étudiants des grandes universités (Paris, Bologne) et se concentrait principalement autour de l'axe

Italie-France.

Vient ensuite une très longue période où la mobilité se trouve perturbée et diminuée par les différentes ruptures politiques ou religieuses au sein de l'Europe, avec les nationalismes et les guerres. Les tensions entre les différentes nations vont quasiment anéantir ces expériences. Il faut attendre le XXème siècle et surtout la fin de la Seconde Guerre mondiale pour voir apparaître, pas à pas, la volonté claire d'une européanisation, en d'autres termes d'un rapprochement social, culturel, mais aussi économique et politique au niveau du continent européen. La mobilité intra-européenne et, *a fortiori*, l'enseignement supérieur deviennent alors une véritable pièce maîtresse de cette volonté. Ce rapprochement va à son tour, et progressivement, influencer la création d'un outil de (ré)conciliation susceptible de faire des universités une force pour le développement de l'Europe, dans une économie de marché en développement et qui se mondialise.

Les quelques lignes suivantes présentent, de manière non exhaustive et chronologique, certains efforts significatifs du rapprochement européen à travers des accords concernant l'enseignement supérieur et affirment par là même le rôle et l'importance des universités dans la construction européenne. Nombreux furent les accords et les acteurs du rapprochement européen au niveau universitaire depuis les années 1950 environ. Notre choix s'est tourné vers les avancées les plus représentatives à nos yeux, et ne se justifie que par l'arbitraire de notre appréciation.

Le Conseil de l'Europe, réunissant, depuis sa naissance à Londres en 1949, la Belgique, le Danemark, la France, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni, va jouer un rôle majeur dans la construction européenne et va instiguer de nombreux traités et conventions dans l'optique de favoriser la paix en Europe en réalisant « *une union plus étroite entre ses membres afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun et de favoriser leur progrès économique et social* » (Conseil de l'Europe, 1949).

Ce progrès va passer par l'université, par l'intermédiaire de trois conventions essentielles : en 1953, 1956 et 1959. La *Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires* en 1953 va tout d'abord octroyer officiellement, comme son nom l'indique, le droit à l'accès aux établissements universitaires à

tout élève ayant terminé avec succès ses études secondaires, dans le cadre des pays membres du Conseil de l'Europe. La prise de conscience du rôle essentiel de l'université est désormais intégrée, en ce qu'elle « *constitue une des principales sources de l'activité intellectuelle d'un pays* » (Conseil de l'Europe, 1953, Préambule).

S'ensuivent deux autres conventions qui vont mettre en exergue d'une part la problématique de l'équivalence des périodes d'études (*Convention européenne sur l'équivalence des périodes d'études*, 1956) et d'autre part la question de la reconnaissance mutuelle des niveaux d'études (*Convention européenne sur la reconnaissance académique des qualifications universitaires*, 1959). Ces actes sont fondamentaux dans la mesure où ils représentent les soubassements d'un espace européen d'enseignement universitaire, ils encouragent et facilitent en effet la mobilité à travers des programmes d'échanges et une reconnaissance réciproque des diplômes.

En 1957, l'Europe prend une autre ampleur : le Traité de Rome est ratifié. Il devient l'acte fondateur de la construction de l'Union européenne et met notamment en place une politique commune économique. A ce sujet, on peut s'étonner du fait qu'aucun mot ne concerne directement les domaines de l'éducation ou du culturel… Seules les questions de reconnaissance sont évoquées dans l'article 57 : « *Afin de faciliter l'accès aux activités non salariées et leur exercice, le Conseil, statuant conformément à la procédure visée à l'article 189 B, arrête des directives visant à la reconnaissance mutuelle des diplômes, certificats et autres titres* ». Alors que des efforts de rapprochement avaient été effectués en amont au moyen du monde universitaire, la construction européenne semble dès lors faire un pas en arrière en évinçant les préoccupations socioculturelles, et de fait éducatives, du projet. Restent les ambitions économiques. Avec le recul, ce choix dans l'orientation de la construction européenne laissera à certaines des figures importantes quelques regrets. Jean Monnet n'a-t-il pas prononcé ces mots : « *Si c'était à refaire, je commencerais par la culture* ».

Si les efforts de rapprochements universitaires ont été mis de côté pendant plusieurs années, du moins au niveau européen, des traités bilatéraux ont vu malgré tout le jour, à l'image du Traité de l'Élysée en 1963 entre la France et l'Allemagne. Ce traité prévoit en particulier une coopération rapprochée des universités, ainsi que de nombreux échanges, favorisés par la mise en place de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ). Un acte capital entre deux grandes puissances européennes, qui se révèlera d'une certaine façon

visionnaire, influençant probablement les décisions futures d'une construction européenne finalement décidée à englober des problématiques plus larges.

A cela s'ajoutent de nombreuses études de l'Unesco. Concrètement, à la fin des années 1960, début des années 70, l'Unesco va s'attacher à explorer la comparabilité et l'équivalence des études, des diplômes et des qualifications, dans le but de développer par la suite des recommandations, voire des conventions internationales. Le but étant très (trop) ambitieux (Teichler, 2003), l'Unesco s'est alors tournée vers des conventions régionales au niveau européen (*Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les états de la région Europe*, 1979) afin de permettre une mobilité plus accrue et d'offrir aux habitants de la « région Europe » le bénéfice de l'accès aux ressources des États contractants, « *notamment en les autorisant à poursuivre leur formation dans les établissements d'enseignement supérieur de ces autres États* » (Unesco, 1979).

En parallèle, un programme d'action, réunissant plus de 500 universités et établissements d'enseignement supérieur de « l'Europe des neuf », voit le jour en 1976, sous l'impulsion de la Communauté européenne, lancé à la suite du programme d'action en matière d'éducation adopté par le Conseil et les ministres de l'Éducation, qui va concrétiser la mobilité à travers des aides financières incitant les pays à établir des relations et des coopérations interuniversitaires. Ce programme offrira des bourses à des étudiants désirant effectuer une partie de leurs études dans des universités d'un autre État membre de l'UE. Bien que la Communauté européenne soit satisfaite du développement de ce type de programmes, elle regrette pourtant que la coopération, en 1987, « *reste encore embryonnaire et fragile* » (Commission européenne, 1987). Pour pallier ce constat et « *dépasser le stade des expériences pilotes* » (*Ibidem*), cette initiative fera place au lancement quelques dix années plus tard d'un célèbre programme, plus large, et plus largement financé : le programme Erasmus (1987).

Coïncidant avec un rapprochement politique et social des pays de l'Union européenne (on se souvient notamment du Président français Mitterrand et de son homologue le Chancelier allemand Helmut Kohl se tenant la main en signe de réconciliation symbolique des deux pays, en 1984), le programme Erasmus devient le symbole de la mobilité estudiantine en Europe. Parfois menacé de coupes budgétaires, le programme connaît néanmoins un véritable succès,

posant l'étudiant comme un réel acteur de la construction européenne ; l'UE, après avoir démarré sur des bases économiques, semble devenir sociale. Pour reprendre les mots du Monde, le programme Erasmus, « *c'est la 'success story' de l'Union européenne* » (Floc'h, 2012). « *Erasmus a été plus efficace qu'aucun autre programme pour unir les jeunes Européens* » (*Ibidem*), ajoute Androulla Vassiliou, alors Commissaire européenne pour l'éducation, la culture et la jeunesse, à Copenhague, le 9 mai 2012, dans le cadre du 25ème anniversaire du programme. En 2012-2103, déjà trois millions d'Européens auront bénéficié des bourses de mobilité.

Désormais, depuis 2014, ce programme, rebaptisé Erasmus+, englobe différents programmes européens aux objectifs similaires (soutien des actions en faveur de l'enseignement supérieur, enseignement, formation professionnelle, éducation de la jeunesse, etc.). Ainsi, Tempus, Jeunesse en action, Edulink, Erasmus Mundus, etc., sont réunis, avec pour but de croiser « *les différents domaines de l'éducation, la formation et la jeunesse, en supprimant les frontières artificielles entre les différents formats de projets et actions, en encourageant les nouvelles idées, en attirant de nouveaux acteurs du monde du travail et de la société civile et en favorisant de nouvelles formes de coopération* » (Commission européenne, 2016, p. 9). Quatre objectifs opérationnels, contribuant à la réalisation d'un espace européen de l'enseignement supérieur, sont annoncés :

- « *l'amélioration de la qualité et le renforcement de la dimension européenne de l'enseignement supérieur ;*

- *l'accroissement de la mobilité des étudiants, des enseignants et du personnel universitaire ;*

- *le renforcement de la coopération multilatérale entre établissements d'enseignement supérieur et entre établissements d'enseignement supérieur et entreprises ;*

- *la transparence et la reconnaissance des qualifications acquises dans l'enseignement supérieur et la formation professionnelle supérieure en Europe* » (Agence Erasmus).

Ces objectifs se retrouveront désormais plus ou moins directement au centre de chacun des futurs accords ou déclarations tournés vers la construction de l'Europe des universités,

dont le Processus de Bologne.

II.1.2. La nécessité croissante d'une université européenne forte

Lors d'une réunion extraordinaire tenue les 23 et 24 mars 2000 à Lisbonne, le Conseil européen fait ce constat : « *L'Union européenne se trouve face à un formidable bouleversement induit par la mondialisation et par les défis inhérents à une nouvelle économie fondée sur la connaissance. Ces changements touchent tous les aspects de la vie de chacun et appellent une transformation radicale de l'économie européenne […] Compte tenu de la rapidité et de l'accélération du changement, l'Union doit agir dès maintenant pour tirer pleinement parti des nouvelles possibilités qui se créent. Il faut donc qu'elle se fixe un objectif stratégique clair et qu'elle adopte un programme ambitieux en vue de mettre en place les infrastructures nécessaires à la diffusion des connaissances, de renforcer l'innovation et la réforme économique, et de moderniser les systèmes de sécurité sociale et d'éducation* » (Conseil européen, 2000).

A travers cette déclaration, le Conseil européen reconnaît donc la nécessité d'une transition de son économie en économie basée sur la connaissance ; cette transformation doit se faire au travers de nouvelles lignes stratégiques (d'où l'appellation « Stratégie de Lisbonne ») ; elle doit se faire rapidement, en urgence (il faut « *agir dès maintenant* »), car les changements actuels mondiaux présentent un caractère rapide, et s'accélèrent ; enfin, le Conseil s'accorde sur le besoin d'appuyer notamment les entreprises d'innovation, et la modernisation des systèmes de sécurité sociale et d'éducation, systèmes essentiels au bon fonctionnement d'une Union tant économique que sociale.

En filigrane de cette réunion, l'image d'une économie européenne qui, à l'époque de cette réunion extraordinaire, connaît nombre difficultés : l'écart entre les États-Unis d'Amérique et l'Union européenne en termes de création de richesse se creuse en faveur des USA, le chômage de masse est important (plus de 15 millions d'individus recensés au premier trimestre 2000) et inégalement réparti sur le territoire européen, la société est vieillissante, le secteur des services est sous-développé, le manque de personnel qualifié ne cesse de s'aggraver, etc. (Conseil européen, 2000 ; Allemand, 2013). Dans l'optique de réaliser l'objectif stratégique fixé, (« *devenir l'économie de la connaissance la plus compétitive et la*

plus dynamique du monde » à l'horizon 2010), l'Union européenne doit suivre une ligne d'action englobant des aspects interdépendants de transition et de modernisation.

Ainsi, le Conseil européen, dans ses conclusions, invite à : créer un espace européen de la recherche et de l'innovation, instaurer un climat favorable à la création et au développement des PME, favoriser le développement de marchés financiers efficaces, coordonner les politiques macroéconomiques, favoriser l'éducation et la formation, mener une politique active pour l'emploi, etc. (Conseil européen, 2000). Globalement, il est décidé que la relance de la croissance économique passera principalement par l'innovation, cœur de l'économie de la connaissance, et que les dimensions sociales seront entretenues et modernisées.

On l'a vu plus haut (*cf.* Introduction générale), la connaissance constitue le corollaire de l'innovation, en tant que fondement et ressource. De ce fait, elle est amenée à tenir une place majeure dans l'accomplissement des objectifs de l'UE. On la retrouve par exemple à travers la volonté de création de l'espace européen de la recherche et de l'innovation, ou de développement des domaines éducatifs et de formation. Compte tenu des besoins en innovation, en recherche, en main-d'œuvre qualifiée/hautement qualifiée de l'Union européenne, les établissements d'enseignement supérieur se retrouvent, en toute logique, au centre de ce grand défi. Ils sont en effet les seules institutions susceptibles de remplir à la fois les missions de formation, de recherche et d'employabilité. « *Économie de la connaissance, société du savoir, économie de l'immatériel font désormais de l'enseignement supérieur un acteur déterminant de l'économie mondiale* » (Rouet, 2011b, p. 22).

L'importance de la recherche et de l'innovation avait déjà été mise en lumière, notamment à travers la publication des *Livres* de la Commission européenne, d'abord le Livre *Blanc « Croissance, Compétitivité, Emploi »* (Commission européenne, 1993), ensuite le *Livre Vert sur l'Innovation* (Commission européenne, 1995) qui attire l'attention sur le déficit d'innovation de l'Europe. Cette fois, l'Union européenne, à travers la Stratégie de Lisbonne, ne se contente plus d'avertir : elle fixe comme objectif dans l'ensemble de l'Union la part de R&D à 3% du PIB en 2010.

Les universités deviennent une des clés de voûte de la Stratégie de Lisbonne, comme elles ont pu l'être, mais de manière plus discrète, par exemple, pour la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA), en 1950. En effet, l'article 55 du traité stipule que : « *La*

Haute Autorité doit encourager la recherche technique et économique […] *Elle organise à cet effet tous contacts appropriés entre les organismes de recherche existants* […] ». Comme nous le fait remarquer l'historien Philippe Mioche, dans son ouvrage consacré à la CECA (2004), cette communauté va positionner l'université comme porteur d'innovations, et créer des conditions favorables à la mise en réseau des universités de la CECA. Cette place dédiée à l'université est souvent méconnue, mais elle représente une pierre angulaire du visage de l'université actuelle.

Les différents impératifs de compétitivité de l'Europe au plan mondial impliquent nécessairement une université européenne forte, autrement dit une université proposant une recherche dynamique, un enseignement à la fois large, ouvert, et adapté aux besoins d'employabilité de ses étudiants, une certaine attractivité, une mobilité facilitée en son sein, etc. L'université européenne doit être réactive, dynamique pour favoriser l'innovation à tous les niveaux, dans une économie où la rapidité d'échanges et de réaction est essentielle. Si ce parti pris s'entend désormais comme une évidence, sa mise en pratique s'avère complexe, car les différents systèmes universitaires européens ont chacun suivi des histoires et des trajectoires diverses. L'ensemble apparaît alors (très) hétérogène.

II.1.3. Mise en lumière de l'hétérogénéité des systèmes universitaires européens

Deux programmes de rapprochement européen, pour répondre à un futur élargissement européen après la chute du bloc de l'Est, vont particulièrement, selon Pierre Bailly (2012), mettre en lumière la diversité flagrante des systèmes d'enseignement supérieur : PHARE et (surtout) Tempus.

Créé en 1989, le programme PHARE (ou Pologne-Hongrie : Assistance à la Restructuration des Économies) pose les premières pierres d'une coopération avec l'Est, en vue d'une future intégration européenne, en aidant les administrations des pays candidats à acquérir les capacités nécessaires pour mettre en œuvre l'acquis communautaire et à aligner leur industrie et leur infrastructure de base sur les normes communautaires en mobilisant les investissements nécessaires, autrement dit il s'agissait d'un programme d'assistance technique axé sur le transfert de compétences et de savoir-faire (*cf.* Parlement européen, fiche thématique 33). Les programmes transfrontaliers, plus que les programmes plurinationaux ou

de partenariat Phare, ont mis en relief les disparités des différents systèmes universitaires. En suivant l'objectif d'« *accélérer le processus de transformation et de rapprochement des pays d'Europe centrale et orientale* » (*Ibidem*), les pays partenaires ont été contraints de confronter leurs systèmes et ont constaté de fait leur hétérogénéité.

Tempus, pour sa part, a été mis en place en 1990 par la Commission européenne. Ce programme va s'attacher plus particulièrement aux institutions d'enseignement supérieur : « *L'ambition affichée du programme était* [en outre] *d'aider* [par le biais de coopérations] *les universités des pays concernés à modifier les formations et les enseignements en économie et gestion afin de leur permettre de répondre aux contraintes du nouvel environnement économique et social capitaliste assurant une transition douce* » (Bailly, 2012, p. 157). Ces coopérations ont mis en lumière les différences dans les systèmes universitaires européens, bien que les universités des PECO aient une conception de l'université assez proche du modèle humboldtien. Les différents élargissements européens provoquent la multiplicité des systèmes et leur rencontre soulève des questions d'équivalence et révèle petit à petit les failles d'une logique de rapprochement européen sans outil fédérateur supranational.

S'il est encore besoin d'illustrer la diversité des systèmes d'enseignement supérieur à l'intérieur même de l'espace européen, citons le double cas de la France et de l'Allemagne qui scinde l'Europe des universités en deux : d'un côté le modèle allemand, humboldtien, où enseignement et recherche vont de pair (modèle largement suivi en Europe), de l'autre, le modèle français, où grandes écoles et facultés se partagent la formation des étudiants et où la recherche possède une institution indépendante de l'université, le Centre National de la Recherche Scientifique (Charle & Verger, 2007).

Ces particularités ont vu le jour dans les différents besoins de modernisation des deux pays, en effet : « *Le système universitaire allemand de Humboldt associe l'enseignement et la recherche en vue de former les cadres qui assureront la modernisation et le développement de l'Allemagne. Le système français, issu de la Révolution, vise à former la classe dirigeante par le système des écoles, avec l'abolition des universités en 1796, pour ne laisser que différentes facultés professionnelles (médecine, droit). Les universités françaises renaissent en 1896 sans mettre en cause la prééminence des écoles dans la formation des élites* » (Bailly, 2012, pp. 158-159).

Toutes ces spécificités locales, révélées notamment par les efforts de coopération et d'européanisation, forment une carte des systèmes universitaires relativement hétérogène, et sont susceptibles de représenter un obstacle à une harmonisation facile et d'entraver dans une certaine mesure la construction d'un espace européen plus global. Ces facteurs inhérents à l'Europe vont participer à la volonté de voir apparaître un outil fédérateur.

II.1.4. La Magna Charta Universitatum et la Déclaration de la Sorbonne

Deux dernières étapes significatrices vont mener à la ratification du Processus de Bologne, la *Magna Charta Universitatum* et la Déclaration de la Sorbonne. Jusqu'alors, les coopérations se sont développées en fonction des besoins des différents acteurs ou institutions sans volonté marquée de construire un espace européen d'enseignement supérieur. Désormais, avec la signature de la *Magna Charta Universitatum* en 1988, la réflexion sur un tel espace est engagée.

Réunis en 1988 à l'occasion du 900ème anniversaire de l'université considérée comme la plus ancienne d'Europe, l'Université de Bologne, près de 400 recteurs d'universités européennes vont signer une charte, la *Magna Charta Universitatum*. Elle s'adresse aux États qui doivent véritablement prendre conscience du « *rôle que les universités sont appelées à jouer dans une société qui se transforme et qui s'internationalise* » (*Magna Charta Universitatum*, 1988, Préambule). La concrétisation de cette prise de conscience doit passer non seulement par le développement de la sphère économique, mais aussi d'autres domaines (culturel, scientifique et technique) afin de maintenir l'Europe à son rang de puissance, d'autant qu'elle est globalement entrée dans une période de récession économique.

Deux années avant la signature de la Convention de Schengen et sept années avant l'ouverture des frontières au sein de l'espace européen, les universités saisissent donc l'occasion pour anticiper une mobilité devenue nécessaire à la construction européenne et au renforcement de leur vocation de recherche, de formation et d'employabilité. Elles « *encouragent la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants et considèrent qu'une politique générale d'équivalence en matière de statuts, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux), et d'attribution de bourses, constitue l'instrument essentiel garantissant l'exercice de leurs missions contemporaines* » (*Idem*, p. 2).

Basée sur des principes d'autonomie, d'égalité, de tolérance et d'humanisme, comme sur des moyens « *efficaces et donc adaptés à la situation contemporaine* » (*Ibidem*), la charte sollicite les États afin d'élaborer une « *politique générale* », sous-entendu commune et interétatique. Les accords bilatéraux, les traités ou les programmes de rapprochement épars ne suffisent plus désormais. Le besoin d'un outil fédérateur est implicitement évoqué. La charte a pour mission d'inspirer « *chaque État et les organisations internationales concernées* » (*Ibidem*), autrement dit les recteurs d'université en appellent indirectement aux institutions et États européens. C'est donc dans une logique inhabituelle, où l'initiative ne revient pas à des instances étatiques mais aux universités directement, qu'une communauté universitaire internationale (d'abord européenne puis élargie) va voir le jour, avec pour finalité plus ou moins affichée de faire levier sur les autorités gouvernementales pour que l'université participe pleinement au développement européen.

La dernière étape significative avant la création du Processus de Bologne sera matérialisée par la signature, dix ans après la *Magna Charta Universitatum*, de la Déclaration de la Sorbonne (1998) par quatre ministres, alors en charge de l'Enseignement supérieur en Allemagne (Jürgen Ruettgers), en France (Claude Allègre), en Italie (Luigi Berlinguer) et au Royaume-Uni (Tessa Blackstone). Cette fois sous l'impulsion des États membres, mais toujours pas de la part des institutions européennes, cette déclaration va à son tour promouvoir la convergence des systèmes d'enseignement supérieur, la mobilité interuniversitaire, tout en réitérant le rôle essentiel de l'université dans la construction européenne, qui n'a été jusque là que trop basée sur l'économique : « *si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir* »(Déclaration de la Sorbonne, 1998).

Ce document représente l'impulsion ultime, ainsi que la trame de construction du futur Processus de Bologne. Il met notamment en évidence la responsabilité de l'État face à ses universités, ses étudiants, ses citoyens : « *Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence* » (*Ibidem*). Sont évoqués également les futurs principes moteurs du Processus de Bologne, tels que la formation tout au long de la vie, la mobilité, la reconnaissance mutuelle des diplômes, des qualifications.

Concrètement, les quatre États signataires s'engagent à rendre leur système d'enseignement supérieur plus lisible pour leurs partenaires et proposent des solutions assez concrètes (sont mentionnées par exemple la naissance d'un cycle pré-Licence, et d'un cycle post-Licence, composé d'un Master, avec possibilité d'un doctorat ensuite, ainsi que l'idée de la validation des acquis par des crédits – les futurs ECTS) et appellent les autres États (membres de l'UE ou non) à rejoindre cette initiative.

Cette déclaration se veut l'occasion « *solennelle de* [s'] *engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforcions* [*sic*] *les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens* » (*Ibidem*). Elle marque véritablement le début de l'action collective au plan européen des universités et va ouvrir la voie à la transformation des différents systèmes d'enseignement supérieur en vue d'une harmonisation et de la création d'une Europe des universités.

Le 19 juin 1999, vingt-neuf pays[13] se rencontrent à Bologne lors d'une conférence interministérielle et vont alors entériner le Processus de Bologne, issu de la signature de la Déclaration du même nom. Cette déclaration deviendra le document référence pour établir un cadre commun de modernisation et de réforme des systèmes d'enseignement supérieur des pays signataires (Eurydice, 2009). La mise en place de l'espace européen d'enseignement supérieur est désormais en marche.

II.2. Processus de Bologne et ambitions de départ

La naissance du Processus de Bologne est une étape fondamentale dans la construction européenne qui « *devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union européenne et ses citoyens* » (Déclaration de Bologne, 1999). Dans une époque où les universités européennes attirent moins d'étudiants non-européens, où la mobilité se voit

[13] Les 29 pays signataires en 1999 sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Islande, l'Irlande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la Roumanie, le Royaume-Uni, la République Slovaque, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la République tchèque. Notons qu'à ses débuts, le Processus de Bologne rassemble des pays uniquement européens, membres de l'UE ou non.

parfois freinée par des problèmes de reconnaissance de diplômes et où l'employabilité, dans le cadre de l'UE, se révèle difficile (Min. de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Luxembourgeois, 2004), la mise en place d'un projet d'espace européen d'enseignement supérieur est tout à fait pertinente. Une Union qui persisterait à avancer parmi ces obstacles deviendrait de moins en moins compétitive et attractive, ce qui nuirait fortement à son développement. Il semble que la Déclaration de Bologne arrive à point nommé.

II.2.1. Les objectifs de départ

Elle place définitivement l'enseignement supérieur comme un acteur de la construction d'une « *Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques* » (Déclaration de Bologne, 1999). C'est tout un pan de la construction européenne qui manquait jusqu'alors. S'accorder sur la création d'un espace européen d'enseignement supérieur passe avant tout par l'harmonisation des différents systèmes universitaires des pays concernés. Ainsi, six points principaux, à valeur d'objectifs, vont fonder ce processus de coopération en vue de l'harmonisation nécessaire.

LES 6 OBJECTIFS DE DÉPART DU PROCESSUS DE BOLOGNE

- adoption d'un système de diplômes aisément lisibles et comparables ;
- adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cycles principaux, avant et après la licence ;
- mise en place d'un système de crédits, comme celui du système ECTS ;
- promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des personnels administratifs ;
- promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité ;
- promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur.

Figure 11 : Les six objectifs de départ du Processus de Bologne

Source : Déclaration de Bologne, 1999.

En premier lieu, les pays signataires s'engagent à adopter un « *système de diplômes facilement lisibles et comparables* ». Bien que des efforts aient été entrepris dans ce sens quelques années auparavant, notamment par le Conseil de l'Europe, la lisibilité des différents diplômes universitaires pose encore problème à l'époque. Une lisibilité, mieux une comparabilité des diplômes doit globalement favoriser l'entrée sur le marché du travail européen des étudiants sortants. Le premier objectif est donc basé sur l'employabilité, une des missions majeures des universités. En d'autres mots, elle doit préparer les étudiants à s'intégrer sur le marché de l'emploi.

Renforcer l'employabilité des étudiants européens doit conduire à l'amélioration de « *la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial* » et, dans une logique intraeuropéenne, à l'amélioration de la situation économique et par conséquent de la compétitivité européenne même. Pour ce faire, un « *Supplément au diplôme* » sera mis en œuvre. Cet outil doit permettre une reconnaissance des diplômes d'un étudiant au niveau international, et une capacité d'insertion professionnelle plus importante. Outre ses avantages pour l'étudiant, ce supplément offre aux universités une plus grande visibilité, en proposant un cadre commun accepté dans les pays signataires.

En parallèle à ce supplément, et en tout logique, afin que ce dernier soit mis en place, il convient d'adopter un système universitaire harmonisé. Comment permettre la transparence des diplômes sans effort analogue au niveau de la structure des études ? Par conséquent, chacun à sa manière, les signataires de Bologne s'engagent à mettre en œuvre une refonte des structures des études, fondée sur « *deux cycles principaux* », pré- et post-licence. La licence, susceptible d'être obtenue en 3 ans minimum, devient une sorte de seuil, qui « *correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché européen du travail* ». On apprendra plus tard que cette évolution des systèmes, probablement par son caractère visible, deviendra un argument majeur contre le Processus.

Les 29 pays de la Déclaration (ré)affirment leur volonté de promouvoir la mobilité en favorisant également l'accès aux études et aux possibilités de formation aux étudiants du futur espace européen d'enseignement supérieur, et la reconnaissance et la valorisation, pour les enseignants-chercheurs et les personnels administratifs, des périodes de recherche, d'enseignement ou de formation « *dans un contexte européen* ».

Afin d'encourager cette mobilité, véritable flux essentiel à la construction européenne, un système de crédits doit être mis en place, un système équivalent à « *celui du système ECTS*[14] », développé déjà quelques années auparavant, dans le cadre du programme Erasmus. Ce système représente l'outil nécessaire à la transparence et la reconnaissance des études dans tous les États ayant ratifié le Processus. Le transfert d'expériences d'apprentissage, d'acquis, permet une mobilité plus souple entre États. Dès lors, les objectifs des formations seront exprimés en termes de crédits, sur la base de la charge de travail que peut représenter une unité d'enseignement.

De manière générale, 25 à 30 heures de travail représentent un crédit, et une année d'étude, en France, donne droit à 60 crédits, sous réserve de répondre aux exigences pédagogiques de l'unité d'enseignement. Un tel système facilite sans aucun doute la mobilité, mais suit une logique parfois ambiguë : bien qu'un *Guide d'utilisation ECTS* soit mis à disposition des étudiants et des personnels enseignants et administratifs (Communautés européennes, 2009), jouant le rôle de cadre descriptif préconisateur, ce système de crédit reste principalement quantitatif. En effet, l'autonomie des universités étant un pilier de l'EEES, les institutions d'enseignement supérieur restent souveraines dans la décision d'attribution du nombre de crédits, sans accréditation officielle. Ainsi, certains diplômes peuvent, en théorie mais aussi en pratique, ne pas être basés sur le principe des 60 crédits annuels. « *La responsabilité de l'assurance qualité incombe en premier chef à l'institution* » (*Idem*, p. 27) nous apprend ce Guide.

C'est donc d'abord sur un principe de confiance qu'est basée l'attribution des crédits. Pour autant, des organismes externes de garantie de qualité vont être mis en place parallèlement, qui visent à faire appliquer les « *normes et lignes directrices d'assurance qualité dans l'espace européen d'enseignement supérieur* ». La garantie de la qualité représente un pilier du Processus, car sans « *critères et méthodologies comparables* », le système ne tient pas. Par conséquent, il fait l'objet du cinquième point de la Déclaration, qui souligne la nécessaire promotion de la coopération européenne dans ce domaine.

Enfin, puisque le Processus est autant un projet de soutien et de développement économique qu'une entreprise humaniste, le sixième et dernier objectif s'intéresse à la

[14] ECTS est une abréviation de l'expression *European Credits Transfer System*, en français : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

promotion de la « *nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur* ».

De toute évidence, puisque ces objectifs appellent une refonte importante des différents systèmes d'enseignement supérieur européens, ils ne peuvent pas être mis en application rapidement. Ainsi, des rencontres interministérielles dans le cadre du Processus vont avoir lieu tous les deux ans « *pour évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place* ». Il s'agit bien, comme son nom l'indique, d'un processus, et un suivi régulier semble primordial.

II.2.2. Harmoniser sans uniformiser

Pour clore cette partie sur la naissance du Processus de Bologne, arrêtons-nous sur le plus grand enjeu tout comme la plus grande difficulté du Processus de Bologne, qui résident probablement dans l'essence même de son objectif : harmoniser sans uniformiser. On le sait, globalement, sans harmonisation, pas d'Espace européen d'enseignement supérieur ; sans cet Espace, pas d'université européenne forte ni d'accomplissement des objectifs de Lisbonne. Un équilibre doit être trouvé dans la mission d'harmonisation pour ne pas niveler les spécificités de chaque système national d'enseignement supérieur.

Les mots de Claude Allègre, initiateur de la Déclaration de la Sorbonne et ministre français de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie à l'époque de son discours devant la conférence des recteurs européens (1999), reflètent bien l'idée d'harmoniser, de faire chanter en chœur chaque timbre unique de chaque nation dans l'orchestre de l'Europe : « *L'harmonie, c'est la finalité de l'orchestre dans lequel certains jouent du tambour, d'autres de la trompette, du piano ou du violon. Chacun son instrument, chacun une partition différente, mais il y a une 'harmonie'. L'Europe, pour moi, ressemble à cet orchestre* » (Ministère de l'Éducation nationale, 1999).

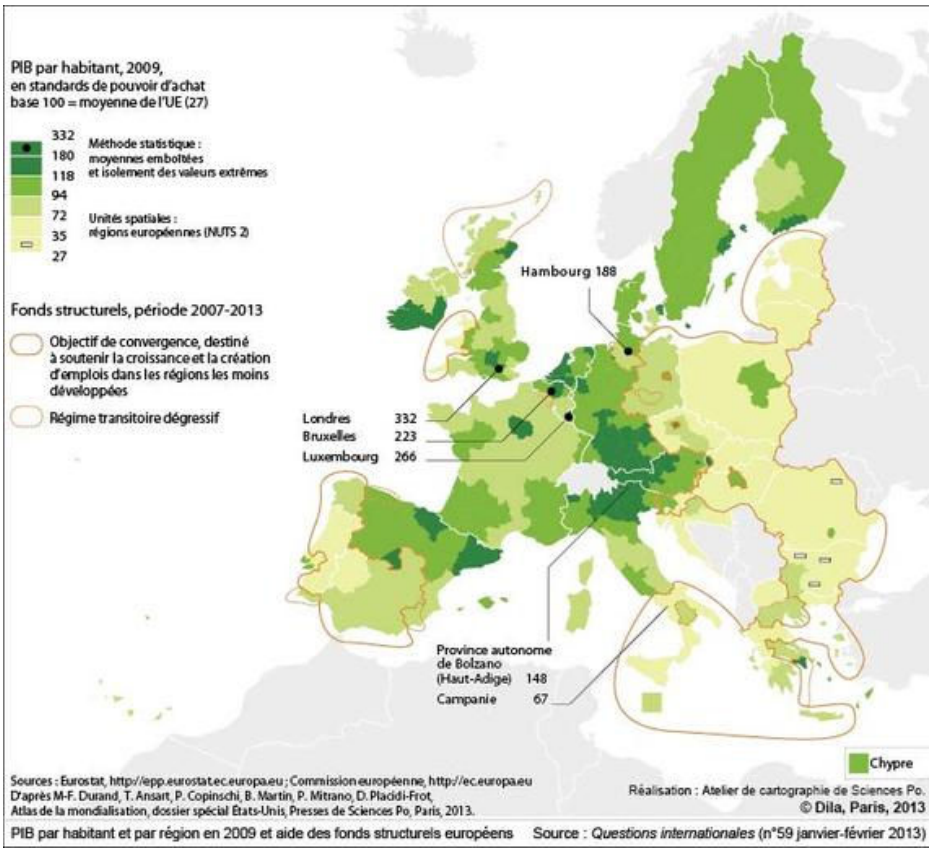
Après avoir présenté sa vision d'une Europe des universités harmonieuse, Allègre nous met en garde également contre le risque d'uniformisation : « *Si l'Europe demain perdait sa diversité de culture et de réactions différentes par rapport aux problèmes que nous vivons, elle s'appauvrirait. Nous n'avons pas envie, les uns et les autres de perdre nos identités. Le système éducatif, dans chaque pays, a souvent été le fruit de luttes majeures. En France, il est*

né de conflits très durs avec l'Église catholique et la laïcité a été une conquête extrêmement importante. Dans d'autres pays, l'histoire est autre. C'est pourquoi il faut refuser toute tentative de 'fabriquer' l'Europe en passant sur le ventre des nations » (*Ibidem*).

Harmoniser implique en effet de garder les spécificités de chaque pays signataire du Processus de Bologne, autant que possible, de préserver les particularités également de chaque université. Il s'agit bien, au fond, de faire converger les différents systèmes d'enseignement supérieur dans le cadre de Bologne, sans pour autant créer un système universitaire unique et uniforme. Les disparités des différents systèmes sont en effet essentielles, pour plusieurs raisons.

D'abord, comme le rappelle Allègre, « *Le système éducatif, dans chaque pays, a souvent été le fruit de luttes majeures* ». Ainsi, faire disparaître les caractéristiques des systèmes d'enseignement supérieur nationaux reviendrait à négliger les histoires des constructions de ces systèmes ainsi que les spécificités politico-culturelles des pays, voire, à terme, à favoriser le réveil des nationalismes. Ce qui va à l'encontre des valeurs promulguées par l'Europe, dont la devise « *in varietate concordia* » (en français, « unie dans la diversité ») est représentative. Bien que le processus de création d'un espace européen d'enseignement supérieur ne soit pas directement né de l'initiative des autorités européennes, il en porte l'esprit et considère, suivant la Commission européenne, que les nombreuses cultures, traditions et langues constituent une richesse, un atout.

L'uniformisation s'avèrerait tout à fait préjudiciable au niveau politico-culturel tout comme au niveau économique. Il est désormais communément admis que les universités participent en grande partie du développement de leur environnement (qu'il soit régional ou national) et on sait que le territoire européen n'est pas homogène. En effet, la carte des régions européennes montre des disparités : au-delà même des frontières des pays européens, certaines régions connaissent un dynamisme économique pendant que d'autres souffrent d'un fort taux de chômage. Aussi, les besoins sont différents selon les régions. Il suffit de regarder la carte des PIB en Europe pour s'apercevoir au premier regard des écarts, tant d'un État à l'autre qu'à l'intérieur même des États.



Carte 3 : PIB par habitant dans l'UE en 2009

Source : Eurostat.

Ainsi, une université uniforme sur l'ensemble du territoire des pays signataires du Processus ne serait pas en mesure de répondre aux problématiques régionales, et partant d'accomplir sa mission d'employabilité. « *L'université devrait marquer par sa présence le milieu qui l'entoure, la ville et la région, contribuer à leur croissance et leur épanouissement* » affirment à raison Marasová & Mešková (2011, p. 99). Elle pose son empreinte dans une région, elle fournit des clés pour l'emploi, en relation plus ou moins proche du tissu des entreprises (Meyer, 2011).

Par ailleurs, les régions semblent bien avoir intégré la valeur ajoutée des universités dans leur environnement et participent de plus en plus à leur financement et développement (Côme, 2011a ; Meyer, 2011 ; Marasová & Mešková, 2011). Récemment, la loi « Fioraso » (ou *Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche*, 2013) insiste bien sur le rôle des collectivités territoriales comme moteur de l'enseignement supérieur et sur la cohérence géographique d'intérêt territorial à développer.

Pour ces raisons majeures, l'harmonisation s'avère préférable. Il s'agit de composer avec les disparités culturelles, sociales, économiques des pays signataires pour faire de l'Europe des universités une Europe performante et compétitive. Pour reprendre les termes de Béatrice Durand, enseignante à l'Université de Halle, « *Le processus d'harmonisation ne signifie pas que l'on supprime ce qui existe pour le remplacer par quelque chose qui serait uniforme partout en Europe, mais que l'on s'efforce de créer des passerelles entre les systèmes existants, de manière que les étudiants et aussi les enseignants puissent circuler d'un pays à l'autre* » (Benyahia-Kouider, 2003).

De toute évidence, l'harmonisation va faciliter la mobilité entre les différents acteurs de l'université (étudiants, enseignants, personnel non enseignant, etc.), mais elle va permettre également de monter des diplômes joints, elle va permettre une recherche riche de collaborations, la coopération en vue d'une garantie de la qualité, probablement une prise de conscience de l'européanité (malgré les différentes appréciations, politique, économique, sociale, culturelle, qu'on lui donne). Dit autrement, l'harmonisation va permettre de remplir les objectifs fixés à Bologne, qui vont évoluer au fur et à mesure des rencontres interministérielles et des différentes évolutions. Car le Processus de Bologne est en mouvement.

II.3. Lecture du Processus de Bologne à travers les textes officiels

Cette partie retrace l'évolution des six grands objectifs du Processus de Bologne à travers les 8 réunions interministérielles majeures, ayant pour but, toutes les deux ou trois années, depuis 1999, à la fois de faire le bilan de la mise en place du Processus et de proposer des priorités pour les années suivantes. Nous nous appuierons ici sur les textes officiels des différents communiqués et déclarations issus de ces rencontres.

II.3.1. Évolutions des objectifs du Processus de Bologne (1999-2009)

La Déclaration de Bologne s'achève sur cette remarque : « *Convaincus que la création réussie d'un espace européen de l'enseignement supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à ses besoins en évolution constante, nous*

avons décidé de nous réunir à nouveau d'ici deux ans pour évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place ». Ainsi, les ministres responsables des pays signataires vont se rencontrer toutes les deux ou trois années pour mesurer les avancées d'implémentation du Processus de Bologne et proposer des pistes d'amélioration et de nouveaux objectifs à atteindre, transformant de cette manière les objectifs de la Déclaration de Bologne en véritable processus de mise en place.

Les villes qui vont accueillir les réunions interministérielles sont : Prague en 2001, Berlin en 2003, Bergen en 2005, Londres en 2007, Louvain et Louvain-la-Neuve en 2009, (Budapest et Vienne en 2010, en tant que « *conférence-anniversaire du Processus de Bologne* » (Communiqué de Louvain, 2009)), Bucarest en 2012 et Yerevan en 2015. Les prochaines réunions auront lieu en 2018 et en 2020, mais les noms des villes devant accueillir ces rencontres n'ont pas encore été communiqués (la conférence en 2018 aura lieu en France, selon toute apparence). Globalement, il semble que le choix des villes est souvent symbolique (Lips, 2016).

Ainsi, Prague a-t-elle été choisie comme représentante des 10 pays qui allaient accéder à l'UE trois années plus tard, (« *Le choix de Prague pour réunir cette conférence symbolise* [la] *détermination* [des ministres réunis] *à impliquer l'Europe tout entière dans le processus de l'élargissement de l'Union européenne* » (Communiqué de Prague, 2001)), tout comme Bucarest en 2012, symbole d'un nouvel élargissement communautaire. Enfin, Yerevan incarne l'intégration dans le Processus de Bologne des pays du voisinage européen. A travers ces choix, les liens entre le Processus et les questions de construction européenne apparaissent clairement. Le Processus serait-il instrumentalisé ?

Prague, 2001

La première réunion post-Bologne se déroule donc à Prague en 2001, dont le but est de « *dresser le bilan des progrès accomplis et de définir les axes prioritaires du processus pour les années à venir* » (*Ibidem*). Elle accueille 4 nouveaux pays membres depuis Bologne : Chypre, la Croatie, la Turquie et le Liechtenstein (devenu membre entretemps). Il est à noter que la Commission européenne devient membre également. Un groupe de suivi du Processus (BFUG) est créé ; il rassemble les pays signataires, le Conseil de l'Europe, la Commission européenne, et diverses associations (dont l'ESIB, rebaptisée plus tard ESU, pour *European*

Sutdents Union).

Alors que leur implication n'était pas prévue dans la Déclaration de la Sorbonne ni dans celle de Bologne, les étudiants seront invités aux réunions, en tant que partenaires observateurs (Rouet, 2011c). Également, les établissements supérieurs sont désormais impliqués, par l'intermédiaire de l'EUA et de l'EURASHE. De cette réunion, deux autres points sont à retenir : la dimension sociale du Processus est soulignée, impliquant l'importance de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, et la nécessité d'un espace européen de l'enseignement supérieur attractif.

Berlin, 2003

La conférence de Berlin, en 2003, a été l'occasion d'accueillir sept nouveaux États signataires (l'Albanie, Andorre, la Bosnie-et-Herzégovine, l'ancienne République yougoslave de Macédoine, la Russie, le Saint-Siège et la Serbie-et-Monténégro). Il est décidé également que les pays ayant ratifié la Convention culturelle européenne seraient automatiquement éligibles pour leur entrée dans le Processus (Communiqué de Berlin, 2003). Globalement, six priorités élargies y sont fixées pour les deux années à venir : le développement de l'assurance qualité aux niveau institutionnel, national et européen ; le démarrage de la mise en œuvre de la structure en deux cycles ; l'inclusion du niveau doctoral en tant que troisième cycle d'étude ; la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études incluant la délivrance automatique et gratuite du Supplément au diplôme ; l'élaboration d'un cadre global des qualifications pour l'EEES ; et le développement de liens étroits entre l'EEES et l'Espace Européen de la Recherche.

Ainsi, le Processus introduit clairement une liaison avec la Stratégie de Lisbonne « *en liant les trois espaces de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'économie, ce qui induit la mise en place de systèmes d'évaluation de la qualité et de reconnaissance des diplômes* » (Rouet, 2011c, p. 197). En outre, Le Centre européen de l'Unesco pour l'enseignement supérieur rejoint le BFUG.

Bergen, 2005

En 2005, à Bergen, cinq nouveaux membres adhèrent, il s'agit de l'Arménie, de l'Azerbaïdjan, de la Géorgie, de la Moldavie et de l'Ukraine (Communiqué de Bergen, 2005). Les frontières du Processus de Bologne dépassent définitivement les frontières de l'UE et englobent désormais les pays du voisinage. Correspondant à la mi-parcours de la mise en place du Processus de Bologne, tout comme de la Stratégie de Lisbonne, « *cette déclaration devient plus technique, les priorités sont plus précises et correspondent à des actions concrètes* » (Rouet, 2011c, p. 197).

Les rapports de l'EUA (*Tendances IV,* réalisé à partir d'un travail d'enquête sur 62 universités du Processus, propose des conclusions et des pistes de réflexion concrètes) et de l'ESIB (*Bologne vu par les étudiants*, ainsi que le *Black Book of the Bologna Process,* critiquant notamment la véritable place de l'étudiant dans l'EEES, tout en posant le problème de la démocratie au sein des établissements (Rouet, 2011c) : « *au Portugal, Bologne est servi aux étudiants comme un plat dans un fast-food* […] *les étudiants n'ont pas vraiment la possibilité de participer à la cuisson du plat de Bologne* […] *Dans le meilleur des cas,* [ils] *sont présents à la cuisson* […] *et on leur demande s'ils l'aiment* » (Black Book, 2005, p. 43)) ont probablement influencé ce tournant.

De manière générale, c'est vers la garantie de la qualité, avec notamment l'adoption des « *références et lignes d'orientation pour la garantie de la qualité dans l'EEES comme le propose l'ENQA* » (Communiqué de Bergen, 2005) et vers la reconnaissance des diplômes et la résolution des problèmes « *identifiés par les réseaux ENIC/NARIC* » (*Ibidem*), à travers des plans d'actions nationaux, dont la mise en place d'un cadre national de qualification à l'horizon 2007, que sont dirigées les nouvelles priorités.

Notons, enfin, qu'à partir de cette réunion, les établissements d'enseignement supérieur sont reconnus définitivement comme ayant un rôle central dans la mise en œuvre du Processus, d'autant que des « *nécessaires réformes législatives sont désormais largement mises en place* » (*Ibidem*). En effet, les établissements doivent devenir autonomes, responsables, adopter une nouvelle gouvernance et « *installer les procédures mises en place pour la qualité et la transférabilité des diplômes* » (Rouet, 2011c, p. 197-198). Les établissements d'enseignement supérieur sont donc officiellement les acteurs en charge de

l'implémentation locale du Processus.

Londres, 2007

C'est tournés vers l'accomplissement de l'objectif de l'assurance qualité et du développement de l'EEES que les ministres se rencontrent à Londres en 2007 pour un deuxième bilan. Le Monténégro, alors reconnu comme un État indépendant de l'EEES, porte à 46 le nombre de pays membres. Pour ce qui est des cadres de qualifications, l'objectif est loin d'être atteint (Rouet, 2001c). « *Nous prenons note des développements initiés pour mettre en œuvre des cadres nationaux des qualifications, mais des efforts beaucoup plus importants sont nécessaires* », affirment les ministres (Communiqué de Londres, 2007). Ces Cadres des qualifications sont effectivement essentiels, dans la mesure où ils doivent permettre une véritable comparabilité, une transparence des diplômes, qui sont censés améliorer la mobilité et l'employabilité. Conscients du défi à relever, les ministres en appellent au Conseil de l'Europe pour « *apporter son soutien* ».

Lors de cette réunion, l'accent a également été porté sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, et sur le besoin existant de rendre plus flexibles les parcours de formation dans les différents pays signataires. Ainsi, à l'aide du BFUG, les ministres espèrent améliorer la validation des acquis, tout comme, de manière plus générale la dimension sociale du Processus.

Concernant le développement de l'EEES, les ministres font le constat relativement positif suivant : « *dans l'ensemble, de réelles avancées ont été réalisées au cours des deux dernières années* » (*Ibidem*), mais soulignent que des efforts doivent être encore entrepris dans le but de « *faire évoluer l'enseignement supérieur vers un enseignement centré sur l'étudiant* » (*Ibidem*). Au fond, à travers le Processus de Bologne, on va passer « *d'une éducation centrée sur l'enseignement à un processus d'apprentissage centré sur les résultats des étudiants, d'où l'évidence de la participation des étudiants qui seule peut assurer ce changement de paradigme* » (Rouet, 2011c, p. 181).

Dans la mesure où le processus d'harmonisation du Processus se rapproche de plus en plus des objectifs économiques (*Idem*), présents notamment dans la Stratégie de Lisbonne, que le projet humaniste et européen de la Sorbonne, qui ne posait pas foncièrement la

question de la participation des étudiants, et se mue en projet économique, les étudiants, dans un souci démocratique, deviennent des acteurs primordiaux, puisqu'usagers de l'enseignement supérieur.

D'ailleurs, ces derniers ne vont pas tarder, en réponse à ces évolutions, à montrer leur mécontentement : « *En 2008 et 2009, dans toute l'Europe, au moins à l'Ouest, la tendance est à la contestation, l'Université brûle* » (*Ibidem*). Globalement, le Processus de Bologne est considéré comme responsable de la marchandisation de l'éducation et de la privatisation de l'enseignement supérieur. « *Le savoir tend à être mis entièrement au service des intérêts économiques* » (Réseau Europe, cité in Rouet, 2011c, p. 181). On le verra pourtant plus avant, le Processus de Bologne n'est pas seul responsable de ces manifestations de colère, les États signataires du Processus, à travers des instrumentalisations, le sont au moins tout autant.

II.3.2. Bilan des 10 premières années et naissance de l'EEES

L'Espace européen de l'enseignement supérieur naît officiellement en 2010, lors du Sommet de Vienne-Budapest. La réunion de Louvain/Louvain-la-Neuve, une année auparavant est l'occasion de faire un sérieux bilan et de proposer des avancées qui seront examinées à Bucarest (2012) puis Yerevan (2015).

Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009

La réunion de Louvain/Louvain-la-Neuve revêt une importance particulière : elle doit faire le bilan des dix premières années de mises en place du Processus et, par la même occasion, fixer les objectifs et « *établir les priorités de l'espace européen de l'enseignement supérieur* » (Communiqué de Louvain, 2009) pour les dix années à venir, c'est-à-dire jusque 2020, soit la même année-butoir que pour la Stratégie de Lisbonne, rebaptisée en 2010, « Europe 2020 ». Le parallèle ne s'arrête évidemment pas là : les objectifs du Processus et d'« Europe 2020 » s'entrecroisent.

Bien que le Processus de Bologne ne soit jamais explicitement évoqué dans les textes d'« Europe 2020 », il représente pourtant un outil essentiel à la réalisation des nouvelles priorités économiques et sociales pour 2020 : à savoir une croissante intelligente, une

croissance durable et une croissance inclusive. Il s'agit de s'appuyer ici sur une éducation de qualité, capable d'une recherche performante, de « *promotion du transfert d'innovation et de connaissance* » (Commission européenne, 2010, p. 13), d'utilisation des nouvelles technologies, etc., pour *in fine* développer la croissance et l'employabilité au sein de l'Union.

Les ministres du Processus de Bologne rappellent en Préambule du Communiqué de Louvain, qu'il est « *essentiel que l'enseignement supérieur européen apporte son concours à la réalisation d'une Europe qui soit éminemment créative et innovante* ». Dans un contexte de crise financière et économique, tous les établissements d'enseignement supérieur sont appelés à rester « *attentifs aux besoins de la société* ». « *Implicitement* », nous dit Gilles Rouet, « *la création de l'espace européen de l'enseignement comme de celui de la recherche participe pleinement à la réalisation des objectifs économiques de la Stratégie « Europe 2020 ». S'agit-il d'une instrumentalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche ou bien d'une recherche de synergie dans la cadre d'un projet de politique légitime ?* » (2011c, p. 196). Cette question rhétorique est ici symbole des enjeux de l'enseignement supérieur actuel, à la fois outil et moteur de la croissance économique.

La conférence de Louvain est l'occasion de retrouver un discours plus politique par rapport aux précédentes rencontres en installant le Processus dans un contexte global. Ainsi, l'Australie, le Brésil, le Canada, la Chine, l'Égypte, l'Éthiopie, Israël, le Japon, le Kirghizstan, le Mexique, le Maroc, la Nouvelle-Zélande, la Tunisie et les États-Unis sont-ils invités en tant qu'observateurs. Par ailleurs, le Kazakhstan, invité également, deviendra membre officiel du Processus l'année suivante. Le Processus doit devenir un outil d'amélioration du dialogue politique mondial et de « *coopération accrue grâce au partenariats avec d'autres régions du monde* » (Communiqué de Louvain, 2009). « *L'enjeu n'est plus la construction européenne, mais bien la place de l'Europe dans le monde, et pas seulement sur un plan économique* » (Rouet, 2011c, p. 198).

Ce qu'il faut retenir de cette rencontre, c'est que 1) le bilan des dix premières années du Processus est mitigé, notamment en ce qui concerne les cadres nationaux de qualification, dont l'échéance a dû être repoussée à 2012 ; 2) l'objectif de mobilité, qui doit « *être la marque distinctive de l'espace européen de l'enseignement supérieur* » d'autant qu'elle « *renforce l'internationalisation universitaire et culturelle* » (Communiqué de Louvain, 2009), est porté à 20% des diplômés de l'EEES à l'horizon 2020 ; 3) l'accent est mis, enfin,

sur l'éducation, sur « *l'importance de la mission d'enseignement des établissements* » (*Ibidem*), sur la formation tout au long de la vie, pour servir l'employabilité et l'insertion professionnelle.

A partir du Sommet de Budapest-Vienne de 2010, l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur voit le jour. Nous présentons ici les réunions qui ont lieu depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui, à Bucarest et à Yerevan. Il apparaît à première vue que ces deux réunions n'apportent pas autant de nouveautés ni ne portent autant d'évolutions que les réunions des dix premières années : aveu de semi-échec ou preuve d'un Processus de Bologne bien implémenté ?

Budapest-Vienne, 2010

Cette réunion interministérielle extraordinaire marque la naissance officielle de l'Espace européen d'enseignement supérieur, et accueille, comme mentionné *supra*, le Kazakhstan en tant que 47ème membre. Hormis ces deux aspects, aucune décision n'est prise. Il s'agit ici plutôt de réaffirmer les grands principes de l'EEES, à travers « *la réforme des diplômes et des programmes d'études, la garantie de la qualité, la reconnaissance, la mobilité et la dimension sociale* » (Déclaration de Budapest-Vienne, 2010) ou encore la liberté académique, la formation centrée sur l'apprenant, la coopération.

Bucarest, 2012

Globalement, il semble que la réunion de Bucarest n'apporte rien de foncièrement nouveau à l'évolution de l'EEES. Partant du constat plutôt négatif que la crise économique et financière en Europe a « *un impact sur la disponibilité des financements appropriés et rend les perspectives d'emploi des diplômés incertaines* » (Communiqué de Bucarest, 2012), les ministres vont surtout, au fil des différents paragraphes, réitérer l'importance des « *établissements pour former des diplômés créatifs, innovants, responsables, et dotés d'esprit critique, qui sont nécessaires à la croissance économique et au développement durable de nos démocraties* » (*Ibidem*), l'importance de la dimension sociale, de la formation centrée sur l'étudiant, de la garantie de la qualité.

En filigrane, on voit poindre certains aveux de semi-échec. En effet, il est encore question, plus de dix ans après les déclarations de la Sorbonne et de Bologne, d'apporter plus de « *cohérence entre* [les] *politiques, en particulier pour achever la transition vers le système fondé sur trois cycles, l'usage des crédits ECTS, la délivrance du « supplément au diplôme », le développement de l'assurance de la qualité et la mise en œuvre des cadres des certifications, y compris la définition et l'évaluation des résultats des apprentissages* » (*Ibidem*). Il s'agit pourtant bien ici des tout premiers objectifs qui ne sont pas encore véritablement mis en place…

Les timides priorités (« *Travailler à améliorer* », « *Veiller à ce que* […] », « *Inviter les pays* […] » (*Ibidem*)) pour la période 2012-2015 concernent des améliorations portant majoritairement sur les axes habituels, avec un accent sur l'implication des étudiants tant dans leur formation que dans les structures de gouvernance, sur l'objectif d'insertion professionnelle, sur les cadres nationaux de qualification, la mobilité, etc. La nouveauté de cette réunion réside peut-être dans le fait que les objectifs pour 2015 soient classés selon qu'ils appartiennent au plan national de chaque pays membre ou au plan européen. On peut faire l'hypothèse que cette catégorisation des priorités est susceptible de faciliter la lecture et la priorisation des objectifs par les différents pays membres.

Yerevan, 2015

La rencontre interministérielle de Yerevan s'ouvre sur un constat plus positif, en comparaison du Préambule de Bucarest. En effet, les ministres sont « *fiers de reconnaître que la vision qui a inspiré [leurs] prédécesseurs à Bologne a donné naissance à l'EEES* » (Communiqué de Yerevan, 2015), où 48 pays, dont le Belarus en tant que nouveau membre de l'EEES, coopèrent à travers leurs différences politiques, culturelles et académiques. Pour autant, les ministres ne manquent pas de rappeler, quelques lignes plus bas, que l'ensemble des membres de l'Espace européen de l'enseignement supérieur est confronté à des problèmes de crise économique et sociale durable (dont le chômage, en particulier des jeunes, les flux migratoires, l'extrémisme ou la radicalisation).

La réunion de Yerevan apparaît d'emblée très orientée vers le politique et le culturel, plus que vers l'économique. Quand, pour la plupart des préambules, le contenu, voire les premiers mots étaient dédiés à la situation économique ou au rôle des établissements d'enseignement

supérieur dans le développement économique (Berlin, 2003 ; Bergen, 2005 ; Londres, 2007 ; Louvain, 2009 ; Budapest-Vienne, 2010 & Budapest, 2012), Yerevan semble dans une certaine mesure revenir aux déclarations plutôt politiques (Rouet, 2011c) de la Sorbonne et de Bologne. Y est notamment explicitement mentionnée « *la promotion de la compréhension interculturelle, de la pensée critique, de la tolérance politique et religieuse, de l'égalité des sexes, et des valeurs civiques et démocratiques* » (Communiqué de Yerevan, 2015).

Les réformes structurelles susceptibles de permettre l'adoption d'un système commun de diplômes ainsi que l'élaboration de normes d'assurance qualité constituent le point nodal de la rencontre. Sont évoqués également la nécessité de promouvoir l'innovation pédagogique, à travers la formation centrée sur l'étudiant, dans l'optique de développer au mieux les compétences des étudiants « *satisfaisant tant les aspirations personnelles que les besoins sociétaux* » (*Ibidem*), et le renforcement des liens avec les employeurs. Les étudiants sont invités à participer en tant que partie prenante dans la construction des curricula et l'établissement de l'assurance qualité. Enfin, la nécessité de mobilité et de formation tout au long de la vie a également été soulignée.

En résumé, à travers des déclarations tantôt de nature plutôt politico-culturelle, tantôt de nature plus économique, au gré des besoins et/ou turbulences dans l'espace européen, les pays membres du Processus de Bologne, ayant donné naissance à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, s'accordent sur la nécessité de participer à la construction d'une Europe des universités, au sens large du terme, puisque l'EEES dépasse largement les frontières de l'Union européenne, voire du continent, tout en reconnaissant les efforts et les progrès qu'il reste à accomplir pour que sa construction soit véritablement efficace.

En effet, certains des objectifs de départ ne sont toujours pas complètement atteints (mise en place des crédits, du Supplément au diplôme, etc.) et d'autres objectifs venus s'ajouter logiquement aux premiers demandent encore un travail important (dont la mise en place des cadres nationaux de qualifications, inhérents à la plupart des priorités de l'EEES – mobilité, reconnaissance des diplômes, employabilité, formation tout au long de la vie, etc.). Régulièrement, les ministres en appellent au Conseil européen directement ou au BFUG, pour accélérer et/ou améliorer l'implémentation du Processus, au risque de récupérations (Croché, 2009) ou d'instrumentalisations diverses (Rouet, 2011c).

Analyser les communiqués et déclarations des différentes réunions interministérielles permet de mettre en lumière certaines difficultés, comme certains objectifs sans cesse réitérés, ainsi que l'évolution des priorités. En outre, il apparaît que les établissements d'enseignement supérieur de l'EEES représentent des outils locaux politiques, économiques et culturels, dont la participation au Processus est régulièrement sollicitée, au service d'une Europe dynamique, avec en « contrepartie » de cette participation, l'espoir d'évoluer et de profiter des progrès économiques, politiques, sociaux et culturels de la « zone Bologne ».

Cette analyse nous permet d'avoir une vue d'ensemble des différentes évolutions du Processus, pour autant, l'étude serait incomplète sans un approfondissement aux niveaux national et surtout local, car si les grandes lignes sont édictées au niveau supranational, c'est bien au niveau local qu'on peut observer la mise en place du Processus, à travers notamment l'implémentation des différents instruments et l'appropriation qui en est faite par les acteurs locaux. C'est au niveau de l'université que la plupart des changements s'effectuent : il s'agit de faire évoluer les structures et les méthodes.

II.4. Des finalités de l'EEES à ses instruments

La mise en place de l'EEES passe à la fois par une logique stratégique, où des objectifs et des priorités sont fixées en fonction des rencontres interministérielles, selon les époques et les besoins, et par une logique opérationnelle qui voit les finalités et objectifs du Processus se décliner en instruments. Si cette démarche s'avère essentielle, elle est pour autant risquée : il s'agit de ne pas faire de l'instrument un objectif en soi de mise en place.

II.4.1. La traduction des finalités en instruments

Les réunions interministérielles ont permis de mettre en lumière les grandes finalités de l'université, que nous pouvons globalement recenser au nombre de quatre : la formation, l'employabilité, la recherche/innovation et l'attractivité. Il n'est pas étonnant de retrouver ici ces « missions », puisqu'elles rejoignent, en fin de compte, les exigences de performance des universités, tant en termes de logique de marché que de logique de service public, d'autant

qu'elles sont, au moins pour le cas français, formulées dans le Code de l'éducation (L 123-3).

Ces quatre « hyper objectifs » vont se décliner en lignes directrices (« guidelines »), et, on l'a vu plus haut, la liste de ces grandes lignes s'est étoffée au fil des années, et selon les besoins (économiques, mais aussi politiques, culturels ou sociaux). C'est notamment au travers des différents groupes de travail (« Working groups ») et de leurs missions que l'on peut se rendre compte de leur évolution (disparition, continuité, apparition) (*ehea.info*, 2016). Les lignes directrices, appelées par l'EUA « lignes d'action » (« action lines »), actuellement au nombre de 7, sont les suivantes :

- adoption d'un système d'études basé sur trois cycles : Licence, Master, Doctorat ;
- établissement d'un système de crédits ;
- développement et encouragement de la mobilité des étudiants, enseignants et personnel ;
- internationalisation des systèmes et institutions de l'enseignement supérieur ;
- développement de l'assurance qualité au niveau européen ;
- développement de la dimension sociale, participation et accès élargi à la formation tout au long de la vie ;
- reconnaissance des périodes d'études et des diplômes selon la Convention de Reconnaissance de Lisbonne (*eua.be*, 2016).

Suivant les réunions interministérielles, ces sept lignes n'ont pas toujours joui de la même importance, selon la nécessité ou l'état d'implémentation avérés par les rapports nationaux de mise en place. Parfois, une dimension particulière d'une ligne d'action est évoquée ou encouragée. Ainsi, concernant l'établissement d'un système de crédits, par exemple : « *Dans le Communiqué de Berlin, les pays signataires étaient encouragés à appliquer l'ECTS non plus seulement en tant que système de transfert, mais aussi en tant que système d'accumulation de crédits. Dans celui de Bergen, son application aux premier et deuxième cycles d'études est rappelée et soulignée dans le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur adopté lors de la conférence. Quant au Communiqué de Londres, il mettait l'accent sur l'application de l'ECTS en fonction de la charge de travail et des acquis de l'apprentissage* » (Eurydice, 2009, p. 25).

Chaque « ligne d'action » peut servir un ou plusieurs grands objectifs. De cette manière, le « *développement et l'encouragement de la mobilité des étudiants, enseignants et*

personnel » va contribuer à l'accomplissement des « missions » de formation, d'employabilité, de recherche, tout comme d'attractivité ; le « *développement de la dimension sociale, participation et accès élargi à la formation tout au long de la vie* » va plutôt servir aux « missions » de formation et d'employabilité, mais dans une certaine mesure à la recherche également, en sciences de l'éducation par exemple, ou à l'attractivité. Les frontières ne sont pas arrêtées, et ces articulations complémentaires représentent probablement une assise à la réussite de l'EEES.

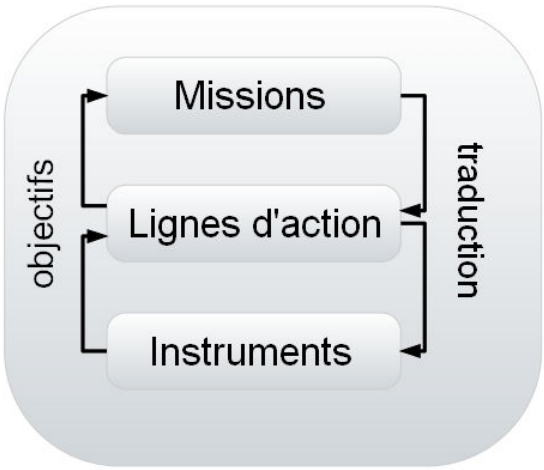


Figure 12 : Des missions aux instruments du Processus de Bologne

Source : auteur.

Les lignes d'actions sont *in fine* des traductions en objectifs des grandes responsabilités de l'enseignement supérieur européen. Ces mêmes lignes vont être, à leur tour, traduites en instruments, dont l'objectif est de suivre les lignes directrices pour réaliser les missions. Autrement dit, les instruments du Processus de Bologne doivent être des moyens pour accomplir la finalité de l'EEES. Deux logiques se complètent donc, la logique stratégique avec la logique opérationnelle, qui permettent de mettre en œuvre une nécessaire logique de performance, bien que les différents instruments du Processus ne soient pas toujours forcément mesurables.

Les instruments de Bologne sont nombreux et variés. Leur catégorisation s'avère complexe, dans la mesure, d'abord, où certains instruments sont spécifiques à des situations et besoins nationaux, et n'existent pas forcément dans tous les pays. En outre, l'imbrication des finalités et des objectifs pour un même instrument fait qu'une classification suivant une logique linéaire finalité-objectif-instrument se révèle impossible. De plus, la nature des

instruments diffère : quand certains relèvent de démarches (programmes en compétence ; assurance qualité, etc.), d'autres sont plus structurels (l'organisation en LMD – Licence, Master, Doctorat ; le système ECTS ; la semestrialisation ; les parcours flexibles de formation, etc.), ou prennent la forme de documents (Supplément au diplôme, entre autres). Aussi, certains instruments sont mesurables, au moins en termes de quantité (les programmes d'échanges, le nombre de Suppléments au diplômes octroyés, etc.), d'autres ne le sont pas. Enfin, tous ne sont pas initiés par les mêmes acteurs (Commission européenne, États, etc.), ni mis en place au même niveau (supranational, national, local) ou encore n'ont pas la même fonction (certificative, évaluative, informative, etc.).

A ce jour, nous n'avons trouvé aucune classification des instruments dans la littérature, tant les perspectives sont nombreuses, voire réductrices. Notre objectif ne sera donc pas de tenter une classification englobant toutes les particularités des instruments, mais plutôt de présenter les instruments, non pas en fonction de leur nature, de leurs objectifs, de leur caractère quantifiable, de leurs initiateurs ou de leur fonction, mais en mettant en lumière les niveaux de mise en place, qui correspond plus à la perspective de notre étude.

II.4.2. Sélection d'instruments et niveaux de mise en place

Nous ne regarderons que quelques instruments significatifs à nos yeux, selon qu'ils sont mis en place aux niveaux supranational, national ou local, tout en restant bien conscient du fait que les frontières entre ces niveaux sont poreuses. Nous ne voulons pas ici faire une liste complète des instruments, mais présenter certains instruments dans le but de proposer un aperçu de la manière dont le Processus de Bologne se concrétise à travers une traduction de ses objectifs en instruments divers, à divers niveaux. Ce qui nous importe ici, c'est de mettre en lumière, à l'aune de quelques exemples, l'instrumentation des objectifs.

Au niveau supranational

Le réseau ENIC/NARIC représente un instrument de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, dans la mesure où sa mission consiste à aider à la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études entrepris à l'étranger. Il réunit, comme son nom

l'indique, deux réseaux : le Réseau européen des Centres nationaux d'information sur la reconnaissance et la mobilité universitaire, l'ENIC, et le Réseau des Centres nationaux d'information sur la mobilité et les diplômes, le NARIC.

L'ENIC est né sous la coupe du Conseil de l'Europe et de l'Unesco, en 1994, afin d'élaborer des politiques et pratiques communes de reconnaissance des qualifications dans l'ensemble des pays européens. Il a notamment initié la Convention de Reconnaissance de Lisbonne (1997). Le réseau se compose de centres nationaux d'information dans chaque pays de l'EEES (mais le champ d'action est plus large encore : environ 55 pays y participent, dont les USA, la Nouvelle-Zélande, etc.). Leur mission est de fournir des informations sur la reconnaissance des diplômes, des titres, sur les différents systèmes éducatifs ou sur les possibilités d'études à l'étranger. En France, c'est le CIEP (Centre International d'Études Pédagogiques) qui est en charge de ces missions.

Le CIEP est également un centre NARIC (tous les centres NARIC sont aussi ENIC). Le réseau NARIC est « *semblable au Réseau ENIC ; mais il est le fait de la Commission européenne* » (*coe.int*, 2016). Les deux réseaux coopèrent de manière étroite et se réunissent plusieurs fois l'an pour traiter des questions de reconnaissance. A travers ces centres, la Commission européenne soutient les activités des centres NARIC en favorisant l'échange d'informations et d'expériences entre les pays, etc. A titre d'informations, en 2010, le CIEP a reçu 15000 demandes de reconnaissances et a délivré environ 10000 déclarations d'équivalence (CIEP, 2011). Il s'agit bien ici d'attestation de comparabilité d'un diplôme étranger par rapport à un diplôme français, car « *il n'existe pas d'équivalence juridique entre les titres et les diplômes obtenus à l'étranger et les diplômes français* » (enseignementsup-recherche.gouv.fr).

Ces deux outils s'appuient sur le Cadre Européen des Certifications, et servent notamment les objectifs de mobilité, d'internalisation et de reconnaissance des diplômes, mais ils servent également, implicitement, les quatre autres grands objectifs.

ENIC/NARIC	
Niveau(x) de mise en place	Supranational puis national
Spécificité à un pays	Non
Finalité(s) principale(s)	- Formation - Employabilité - Attractivité
Objectif(s) principal (-aux)	- Mobilité - Internationalisation - Reconnaissance
Nature	Réseau et agences
Mesurabilité	Non (ou très difficilement)[15]
Initié par	Conseil de l'Europe et Unesco / Commission européenne
Année de naissance	1994 (ENIC) ; 1984 (NARIC)

Tableau 4 : Réseaux ENIC/NARIC

Source : auteur ; ciep.fr.

Au niveau national

1/ Le RNCP : Le Répertoire National des Certifications Professionnelles est un instrument du Processus de Bologne au niveau français. Il est à rapprocher des autres cadres nationaux de certifications (NQF – *National Qualifications Framework*) existant dans l'EEES, dont l'importance avait été réitérée lors de la rencontre interministérielle de Londres 2007. Cet instrument doit favoriser l'employabilité, la mobilité, la reconnaissance des certifications et peut rendre plus attractifs, puisque proposant des formations plus lisibles, les établissements d'enseignement supérieur.

Le Répertoire est placé sous l'autorité du ministère français du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, par l'intermédiaire de la Commission nationale des certifications professionnelles en charge, entre autres, d'établir et de veiller au renouvellement et à l'adaptation des diplômes selon l'évolution des qualifications professionnelles (*cncp.gouv.fr*, 2016). Il contient plus de 9000 fiches descriptives de certifications qui se présentent sous le modèle suivant : intitulé de la certification, niveau, secteur d'activité, résumé du référentiel emploi, compétences reconnues du titulaire, modalités d'accès par la formation initiale et continue, l'alternance et la validation des acquis

[15] On pourrait, à la rigueur, mesurer ces instruments à travers le nombre de demandes de reconnaissance de diplômes, par quels acteurs, ou par le nombre de reconnaissances de diplômes, titres, etc. par année. Mais cela resterait réducteur.

de l'expérience (*vae.gouv.fr*, 2016).

Cet instrument offre un cadre intéressant puisqu'il propose une réflexion à partir des compétences acquises à l'obtention d'une certification. Une telle réflexion est désormais essentielle en ce qu'elle va participer, outre la validation des acquis, la formation tout au long de la vie, l'employabilité, la gestion des ressources, etc., à favoriser l'évolution de l'enseignement en plaçant l'étudiant au centre de la formation. De plus, il peut représenter une référence, par simple consultation du répertoire, dans la mise en place en place de tous les instruments du Processus de Bologne basés sur la notion de compétence. On peu regretter qu'à l'heure actuelle, le RNCP ne concerne que les certifications à visée directement professionnelles. Ainsi, les formations sanctionnant la maîtrise d'une langue, d'un logiciel, par exemple, ne sont pas enregistrées (*onisep.fr*, 2016).

RNCP	
Niveau(x) de mise en place	National (avec appui supranational)
Spécificité à un pays	Non
Finalité(s) principale(s)	- Formation - Employabilité - Attractivité
Objectif(s) principal (-aux)	- Mobilité - Internationalisation - Assurance Qualité - Reconnaissance
Nature	Répertoire informatif
Mesurabilité	Quantitativement et qualitativement
Initié par	État français
Année de naissance	2002 (en France)

Tableau 5 : RNCP

Source : auteur.

Au niveau local

1/ Le système LMD (Licence-Master-Doctorat) : impulsé par le Processus de Bologne, le système LMD naît, en France, par le Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002. Il s'agit principalement, à travers une réorganisation de l'architecture des études en trois grades principaux (Licence, Master et Doctorat), de favoriser les mobilités (estudiantine, au niveau

français et européen ; entre discipline et entre formations professionnelles et générales). Ce système n'est pas spécifique à la France : dans la plupart des pays de l'EEES il est également en place, avec, pour certains systèmes, des spécificités locales encore relativement marquées (Licence en 4 ans, division du Master en 2 années, avec sélection pour l'accès à la deuxième année, etc. (*onisep.fr*, 2016)).

Globalement, on passe, en France, d'un système plutôt morcelé, mais où la Licence et le Doctorat existaient déjà, à un système en « blocs », plus lisible : la Licence n'est plus découpée en 3 années, avec deux années de DEUG et une année de Licence, mais représente un bloc de 180 crédits ECTS, soit 60 crédits par année. Le Master n'est plus découpé en Maîtrise puis Diplôme d'études supérieurs spécialisées (DESS) à visée professionnelle, ou Diplôme d'études approfondies (DEA), orienté vers la recherche, et représente 120 crédits, soit également 60 crédits par année.

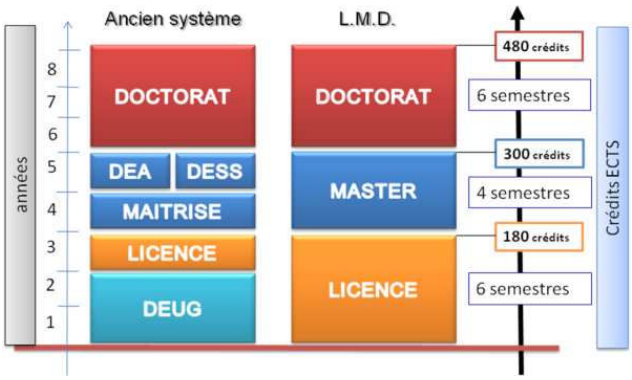


Figure 13 : Avant et après la mise en place du système LMD en France, schéma simplifié

Source : ares-infos.org.

Dans un rapport de juin 2005 sur la mise en place en France du système LMD (Soulas *et al.*, 2005), les auteurs se réjouissent, à peine trois ans après le décret n° 2002-482, d'un démarrage efficace : « *la France a démarré vite et bien* » (*Idem*, p. 43), en comparaison de certains autres pays européens, grâce notamment à « *la mobilisation des établissements d'enseignement supérieur* […] *spectaculaire* » (*Ibidem*). En effet, dans le cadre d'une autonomisation, les établissements d'enseignement supérieur français sont responsables de la bonne mise en place au niveau local. S'il reste encore des efforts à faire, ils doivent particulièrement s'opérer au niveau « *de la réflexion pédagogique* » et sont « *indispensables pour donner son plein effet à la réforme en cours* » (*Ibidem*).

Assurément, l'implémentation du système LMD n'est en rien une réforme esthétique. Elle demande une réelle réflexion à la fois en termes de compétence et de charge de travail de l'étudiant. Dans cette perspective, la semestrialisation des années est mise en place. Elle implique une réorganisation des enseignements, liée à l'attribution de crédits. Chaque semestre est censé se diviser en Unités d'enseignement, correspondant à des matières enseignées sous différentes formes, sanctionnées par des crédits capitalisables et transférables (*enseignementsup-recherche.gouv.fr*, 2016). En théorie, ce nouveau système doit permettre une mobilité plus aisée, à travers une reconnaissance facilitée par le système de crédits inhérent. Encore faut-il qu'il y ait consensus sur ce que représente une unité d'enseignement, la charge de travail, un crédit, etc., ce dans une logique d'autonomie des universités. Ce qui peut paraître complexe de prime abord.

Le système LMD s'avère être un point nodal de la mise en place du Processus de Bologne au niveau local. C'est sur la base d'une architecture lisible des diplômes, couplée à une assurance garantie, notamment au niveau pédagogique, que l'Espace européen de l'enseignement supérieur peut exister et progresser. Dans tous les cas, la réforme LMD modifie en profondeur l'enseignement supérieur. « *Une réforme douce est en marche* » (Soulas *et al.*, 2005, p. 36).

Système LMD	
Niveau(x) de mise en place	Local (avec un appui national possible)
Spécificité à un pays	Non
Finalité(s) principale(s)	- Formation - Employabilité - Attractivité
Objectif(s) principal (-aux)	- Lisibilité et convergence des systèmes - Mobilité - Internationalisation - Reconnaissance - Qualité
Nature	Instrument structurel
Mesurabilité	Non
Initié par	Processus de Bologne, puis par les États
Année de naissance	2002 (en France)

Tableau 6 : Le système LMD

Source : auteur.

2/ Le système ECTS (ou système de transfert et d'accumulation de crédits) : cet instrument « *centré sur l'apprenant* […] *repose sur la transparence des résultats et le processus d'apprentissage. Il vise à faciliter la planification, la délivrance, l'évaluation, la reconnaissance et la validation des certifications et unités de cours, de même que la mobilité des étudiants* » (Communautés européennes, 2009, p. 11). Il est « *basé sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant afin d'atteindre les objectifs du programme qui se définissent en termes de connaissances et de compétences à acquérir* » (*agence-erasmus.fr*, 2016).

Globalement, une année d'étude devrait correspondre à une durée d'environ 1500 à 1800 heures de travail et à 60 crédits, ce qui porte le crédit à environ 25 à 30 heures de travail. Cette charge de travail concerne « *la définition du temps nécessaire à accomplir toutes les activités éducatives, telles qu'assister aux cours, participer à des séminaires, étudier de manière indépendante et personnelle, se préparer et se soumettre aux examens, préparer des projets, etc.* » (*Ibidem*), mais cette définition reste floue. Sa mise en place peut s'avérer par conséquent complexe, d'autant que 1) les établissements d'enseignement supérieur restent autonomes (pas de cadre normatif précis) dans l'attribution des crédits, ou au plus entrent dans le cadre de réglementation nationale, et 2) ce système est susceptible de bousculer certaines cultures d'évaluation *ante*-ECTS.

En effet, mettre en place un système de crédits efficace implique, tout comme pour le Supplément, qui lui est complémentaire, une réelle réflexion en termes de compétences, connaissances, résultats de formation, charge de travail, etc. Il faut garder en mémoire ce qui avait été stipulé en particulier à Londres en 2007 : l'enseignement doit être centré sur l'étudiant. C'est dans cette logique novatrice que s'inscrivent les crédits ECTS : quand les approches traditionnelles étaient majoritairement axées sur l'enseignant, considérant les matières obligatoires, les connaissances et le processus d'enseignement lui-même comme les principaux éléments des programmes d'enseignement, l'enseignement axé sur l'étudiant place l'apprentissage au cœur de la conception des programmes (Communautés européennes, 2009). La compétence devient un enjeu central.

Un guide d'utilisation ECTS (*Ibidem*) a été édité, à l'intention des États et des établissements supérieurs. Il tente d'apporter si ce ne sont des définitions, tout au moins quelques éclaircissements sur les notions phares du système ECTS (résultats de formation,

charge de travail, compétences, etc.) en s'inspirant de diverses conventions ou cadres de référence (Convention de Lisbonne, par exemple, ou Cadre européen de certifications). Pour autant, puisque les établissements d'enseignement supérieur doivent rester autonomes, le cadre reste relativement approximatif. Il en ressort ainsi que, sans réflexion qualitative, en faveur des objectifs notamment de convergence et de mobilité, ainsi que des finalités de formation ou d'employabilité, le risque est grand que les ECTS ne soit qu'un système de mesure principalement quantitatif.

Système ECTS	
Niveau(x) de mise en place	Local (avec un appui international et national possible)
Spécificité à un pays	Non
Finalité(s) principale(s)	- Formation - Employabilité - Attractivité
Objectif(s) principal (-aux)	- Lisibilité et convergence des systèmes - Établissement d'un système de crédits - Mobilité - Internationalisation - Reconnaissance - Qualité - Dimension sociale
Nature	Instrument structurel
Mesurabilité	Quantitativement (qualitativement ?)
Initié par	Commission européenne
Année de naissance	1988/1989

Tableau 7 : Le système ECTS

Source : auteur.

3/ Les diplômes conjoints : ces types de diplômes constituent un enjeu majeur pour les pays signataires de Bologne. Lors du Sommet de Prague, en 2001, les ministres ont affirmé : « *Désireux de continuer à renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur et à favoriser l'emploi des diplômés, les ministres ont demandé aux établissements d'enseignement supérieur de multiplier tous les modules, enseignements et filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présenteraient une dimension européenne. Cela concerne particulièrement ceux qui reposent sur un partenariat entre institutions de plusieurs*

pays et permettent d'obtenir un diplôme conjoint » (Communiqué de Prague, 2001), et ont réitéré leur intérêt pour cet instrument à Bergen notamment : « [nous] *demandons vivement aux autorités nationales et autres parties prenantes de reconnaître les diplômes conjoints délivrés dans deux pays ou plus au sein de l'EEES* » (Communiqué de Bergen, 2005).

Un diplôme conjoint est un « *diplôme accordé par deux ou plusieurs établissements d'enseignement supérieur ensemble, pour un seul programme d'études développé ensemble et mis en œuvre par tous les établissements d'enseignement supérieur participants* » (Joiman, 2012). Il se différencie du double diplôme qui est, lui, délivré par chacun des établissements partenaires faisant référence à la participation de ou des autres établissements (*Idem*). Ce sont bien les établissements qui mettent en place ces diplômes, quoiqu'ils puissent être appuyés par une législation nationale favorable. « *En règle générale* », nous dit Andrejs Rauhvargers, « *les cursus conjoints se basent plutôt sur des accords entre établissements qu'entre des gouvernements ou à un niveau politique élevé* » (Rauhvargers, 2002, p. 25).

L'on attend beaucoup de cet instrument. En effet, c'est un instrument qui peut réaliser la plupart des objectifs, sinon tous, fixés par Bologne et par les autres réunions interministérielles, et des finalités : de la qualité, de la reconnaissance, de la mobilité, à la lisibilité et la convergence des systèmes ou encore la dimension européenne, en passant par l'employabilité, l'attractivité de l'EEES. C'est donc d'un instrument majeur qu'il s'agit ici. D'ailleurs, les établissements d'enseignement supérieur des pays de l'EEES l'ont bien compris, puisque l'étude de Rauhvargers nous indique que, en 2002 déjà, « *dans la vaste majorité des pays engagés dans le processus de Bologne, les établissements d'enseignement supérieur ont créé, au moins dans une certaine mesure, des diplômes conjoints avec des établissements partenaires* » (*Idem,* p. 27)[16].

On y apprend également que les coopérations établies entre partenaires relèvent majoritairement de l'initiative et de la volonté des établissements, bien que les accords interuniversitaires puissent être le produit d'accords intergouvernementaux antérieurs, ce qui, selon l'auteur de l'étude, reste relativement rare. Les diplômes conjoints ont ceci d'intéressant que la création des cursus donnant droit à ce type de diplôme implique nécessairement des

[16] On trouve difficilement de statistiques à ce sujet nous fait remarquer l'auteur de l'étude, et il semble que ce soit toujours le cas, près de quinze années après. Dans tous les cas, Rauhvargers nous affirme que la tendance est croissante.

efforts conjoints entre établissements partenaires en matière d'assurance qualité, de reconnaissance et de convergence des systèmes. Ainsi, des volontés et des efforts locaux sont susceptibles de conduire à des standards nationaux, de faire évoluer les législations nationales, voire d'aboutir à une élaboration ou à une révision des standards internationaux.

Diplômes conjoints	
Niveau(x) de mise en place	Local (avec un appui national possible)
Spécificité à un pays	Non
Finalité(s) principale(s)	- Formation - Recherche/innovation - Employabilité - Attractivité
Objectif(s) principal (-aux)	- Lisibilité et convergence des systèmes - Mobilité - Internationalisation - Reconnaissance - Qualité - Dimension sociale
Nature	Diplôme
Mesurabilité	Oui, quantitativement
Initié par	Les établissements d'enseignement supérieur
Année de naissance	x

Tableau 8 : Les diplômes conjoints

Source : auteur.

4/ Le Supplément au diplôme : Il s'agit d'un document qui accompagne un diplôme d'études supérieures. Il comporte des informations, présentées de manière normalisée, selon un modèle convenu par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'Unesco, disponible notamment sur le site de la Commission européenne (*ec.europa.eu*, 2016). On y trouve la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies par son titulaire, et il est délivré par les établissements d'enseignement supérieur.

Huit catégories d'informations distinctes composent le Supplément au diplôme donnant respectivement des informations sur le titulaire ; des informations sur le diplôme (intitulé tel qu'il apparaît sur le diplôme original, le titre si existant, et la mention « diplôme conjoint » le cas échéant, les domaines d'études et le nom du ou des établissement(s) ayant délivré le

diplôme ou encore la langue d'enseignement, etc.) ; des informations sur le niveau de qualification (en se référant au cadre national des qualifications, s'il existe dans le pays ; durée ou charge de travail officielle ainsi que le volume de travail réel, si possible en termes de crédits ; nature et durée ou charge de travail ou encore périodes d'études nécessaires pour accéder au programme décrit dans le Supplément) ; des informations sur le contenu et les résultats obtenus (notamment en termes de résultats de formation, de connaissances, de savoir-faire et de compétences) ; sur la fonction du diplôme (à quelles études universitaires ou professionnelles supérieures donne-t-il accès, ou le cas échéant, à quelle profession réglementée) ; des informations complémentaires (sur une possible mobilité, par exemple, etc.) ; la certification du document ; et des informations sur le système national d'enseignement supérieur.

En France, par exemple, le Supplément au diplôme a été introduit officiellement par le décret du 8 avril 2002, sous l'appellation « annexe descriptive au diplôme », « *afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises* » (art.2, alinéa 4). Le 15 décembre 2004, le Supplément au diplôme est devenu officiellement le « Supplément au diplôme Europass », lors de l'entrée en vigueur de la Décision du parlement européen et du Conseil. Le but étant de mettre en place un cadre unique pour la transparence des qualifications et des compétences en Europe.

A l'heure actuelle, selon les informations données sur le site de la Commission européenne, tous les diplômés de l'Espace européen de l'enseignement supérieur ont le droit de recevoir le Supplément automatiquement, gratuitement et dans une des langues principales européennes (français, anglais, allemand, etc.), sur demande la plupart du temps. Une enquête de l'agence 2E2F sur 135 établissements d'enseignement supérieur (Europe Éducation Formation France) réalisée en septembre 2012 nous indique que 81,5% des universités délivraient le Supplément. Celles qui ne le faisaient pas ont invoqué les raisons suivantes : manque de personnel, pas assez formés. Il est à noter que certains établissements remettent an cause la pertinence du document qu'ils jugent « *trop lourd* » à mettre en place ou « *pas forcément utile* » (Agence 2E2F, 2012).

Pourtant, les avantages du Supplément au diplôme sont nombreux et concernent à la fois les étudiants, tout comme les établissements délivrant le Supplément, voire plus largement l'EEES. En effet, il est reconnu dans toute l'Europe et permet de « *faire comprendre le*

contenu et la valeur [du] *diplôme auprès d'un employeur ou d'un établissement supérieur d'un autre pays* » (*agence-erasmus.fr*, 2016). Pour les établissements, il accroît la visibilité, encourage la transparence des qualifications, ou encore représente un vecteur de mobilité (*Ibidem*). Il est censé également offrir « *de meilleures perspectives d'emploi pour leurs diplômés, tant dans leur pays qu'à l'étranger* » (*ec.europa.eu*, 2016).

Le Supplément au diplôme représente un lien entre l'enseignement supérieur et le monde du travail, en ce qu'il tente d'expliciter de manière lisible les qualifications et compétences de l'étudiant diplômé. Cela implique donc nécessairement une véritable réflexion en termes de compétence, en s'appuyant sur les différents outils existant, tels les centre ENIC/NARIC, mais aussi, pour le cas français, sur le Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP), ou au sens plus large sur l'EQF, qui sont les références en la matière. Un Supplément au diplôme qui ne serait pas formulé en lien avec une réelle réflexion sur les compétences acquises par l'étudiant ne remplirait pas véritablement la mission d'employabilité conférée aux établissements d'enseignement supérieur…

Supplément au diplôme Europass	
Niveau(x) de mise en place	Local (avec un appui international et national possible)
Spécificité à un pays	Non
Finalité(s) principale(s)	- Formation - Employabilité - Attractivité
Objectif(s) principal (-aux)	- Lisibilité et convergence des systèmes - Mobilité - Internationalisation - Reconnaissance - Qualité - Dimension sociale
Nature	Document informatif
Mesurabilité	En termes de délivrance
Initié par	Commission européenne, Conseil de l'Europe & Unesco
Année de naissance	2002 (en France)

Tableau 9 : Le Supplément au diplôme Europass

Source : auteur.

5/ La Licence Pro (Professionnelle) : elle est conçue dans un but professionnalisant, autrement dit, avec l'objectif d'une insertion professionnelle directe et rejoint en cela une des grandes finalités de l'EEES. Elle représente, tout comme une Licence « classique », 180 crédits ECTS, mais a la particularité de permettre notamment aux détenteurs d'un niveau « Bac+2 » une qualification professionnelle supplémentaire, venant se greffer aux deux premières années d'études. En effet, il existe encore, en France, parallèlement au système LMD, la possibilité de valider un diplôme en deux années, équivalant à 120 crédits. Il s'agit en particulier des DUT (Diplôme Universitaire de Technologie), des BTS (Brevet de Technicien Supérieur), des DEUST (Diplôme d'Études Universitaires Scientifiques et Techniques), etc., très demandés par ailleurs sur le marché du travail (*onisep.fr*, 2016).

La Licence Pro offre la possibilité aux techniciens en situation d'activité professionnelle de développer leur carrière et peut être obtenue par la validation des acquis. Elle entre dans le dispositif de formation tout au long de la vie et des parcours flexibles de formation. Elle implique, tout comme la plupart des instruments du Processus de Bologne, une réflexion sur les compétences à acquérir et est ancrée tant dans la théorie que dans la pratique (*enseignementsup-recherche.gouv.fr*, 2016), dans la mesure où elle se peut être validée soit en alternance, suivant des modalités diverses entre l'apprenti et son employeur, soit par une formation suivi d'un stage en milieu professionnel et d'un projet tutoré. Ce sont notamment les Instituts Universitaires Techniques (IUT) qui sont chargés de sa mise en place. Après la Licence Pro, il est toujours possible de s'inscrire en master.

Licence Professionnelle	
Niveau(x) de mise en place	Local (avec un appui législatif national)
Spécificité à un pays	Non
Finalité(s) principale(s)	- Formation - Employabilité - Attractivité
Objectif(s) principal (-aux)	- Mobilité - Internationalisation - Reconnaissance - Qualité - Dimension sociale
Nature	Diplôme professionnalisant
Mesurabilité	Quantitativement
Initié par	État français
Année de naissance	1999 (en France)

Tableau 10 : La Licence Professionnelle

Source : auteur.

Le Processus de Bologne s'est donc doté de toute une gamme d'instruments pour atteindre et concrétiser ses finalités et ses objectifs. Certains se mettent en place au niveau supranational et se déclinent ensuite aux niveaux « inférieurs », d'autres se mettent plutôt en place au niveau local, par l'intermédiaire (et bien souvent la volonté) des établissements d'enseignement supérieur, soutenus la plupart du temps par les États, ou les institutions européennes. Si l'instrumentation apparaît comme un moyen intéressant de réaliser les objectifs fixés notamment lors des réunions interministérielles, elle peut pourtant s'avérer dangereuse si elle est vue comme un objectif en soi.

II.4.3. Les risques de l'instrumentation

Il apparaît difficile, voire impossible, de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur sans l'instrumenter. L'EEES ne peut pas rester dans le paradigme de l'idéal, il doit se matérialiser à travers des instruments, qui permettent de passer du discours à l'action. Le besoin d'une Europe forte, à travers une université attractive, dynamique, tournée vers l'étudiant, est bien réel et le Processus de Bologne ne saurait se résumer à des constatations sur les nécessités d'évolution des universités européennes.

Dès les tout premiers textes en faveur d'un système européen d'enseignement supérieur (Déclaration de la Sorbonne, 1998), des propositions concrètes de réalisation des finalités, au niveau des établissements d'enseignement supérieur, à travers des instruments, sont proposées (mise en place et utilisation d'un système de crédits, semestrialisation, architecture des cursus en deux niveaux pré- et post-Licence, etc.). Il y aurait donc des élites qui pensent, et des acteurs qui font ? Il y aurait des donc des idées, et des outils ? Des finalités et des moyens ? Il y aurait donc deux logiques ?

Sans la fondamentale rencontre entre la logique stratégique, à quelque niveau qu'elle soit, et la logique opérationnelle, *a priori* au niveau le plus local, il est fort à parier que les finalités du Processus de Bologne ne seront pas véritablement atteintes. Il s'agit alors de porter une attention toute particulière à la traduction qui sera faite des objectifs en moyens. Le risque est bien réel que les moyens mis en place ne soient perçus comme des objectifs en soi, entraînant la dénaturation de tout le Processus. Il faut qu'il y ait lien entre les finalités et les mises en

place des instruments : il faut qu'il y ait sens.

Ainsi, Francis Masse nous avertit : « *Il existe deux écueils à éviter : celui de réduire le changement à une approche outil et celui qui consiste à réformer sans penser à l'outil*[17] » (Masse, 2011, p. 97). Dans une telle perspective, il ne faut pas qu'il y ait divorce entre le but et le moyen. « *Les outils sont souvent discrédités car ils sont présentés comme des fins en soi, des buts à atteindre et non des moyens de les atteindre. L'outil devient le but.* […] *Les outils sont néfastes quand ils deviennent des objectifs mais non quand ils sont des soutiens aux objectifs* » (*Ibidem*). La mise en place des instruments requiert une compréhension des finalités et des moyens. Il faut comprendre, notamment pour « *ceux qui font* » (Trosa & Bartoli, 2011, p. 17), et faire comprendre, notamment pour « *les élites qui pensent* » (*Ibidem*), les tenants et les aboutissants du changement.

Pour ce qui concerne le Processus de Bologne, il en va de même : il s'agit ici aussi de ne pas confondre finalité et moyen, but et instruments. Et le risque est grand, d'autant que les instruments sont nombreux et que les liens finalité-lignes d'action-instruments ne sont pas, on l'a vu, linéaires. L'imbrication des instruments et des finalités (plusieurs instruments pour une finalité, plusieurs finalités pour un instrument) peut rendre la lecture du Processus complexe et par conséquent porter à confusion lors de sa mise en œuvre. Donner du sens à l'instrumentation du Processus apparaît comme un pré requis à sa bonne mise en place.

Le risque existe d'évacuer une réflexion pédagogique profonde nécessaire, en termes de compétences notamment, pour ne se concentrer que sur l'instrument en soi, de ne se focaliser que sur la mise en place des instruments et que la mise en place en soi devienne finalité et non plus moyen. La plupart des instruments du Processus de Bologne sont liés de près ou de loin à la notion de compétence. Ainsi, écarter cette notion de la mise en place du Processus aurait pour résultat un Espace européen de l'enseignement supérieur biaisé, non performant.

[17] L'auteur prend soin de mentionner que « *l'outil ici est pris dans un sens générique* » (Masse, 2011, p. 97).

Conclusion partielle

Globalement, il ressort de ce premier chapitre, portant sur la naissance du Processus de Bologne, sur ses évolutions et sur sa logique de mise en place, que :

1/ dans une économie de la connaissance et globalisée, l'Europe a besoin de se doter d'une université attractive et dynamique, capable de remplir ses missions de formation, de recherche et d'employabilité. Le Processus de Bologne devant donner naissance à un Espace européen de l'enseignement supérieur s'avère être une nécessité ;

2/ dans son entreprise de création d'un espace européen des universités, l'Europe est confrontée à une hétérogénéité des systèmes d'enseignement supérieur. Une harmonisation est donc indispensable. Elle implique une prise en compte des spécificités de chaque système, qui doivent répondre à des particularités locales, en faveur de l'employabilité notamment. Il s'agit d'harmoniser sans uniformiser ;

3/ plus de 15 ans après sa mise en route, le bilan du Processus de Bologne est relativement mitigé. Si l'on peut se réjouir, à l'instar des ministres des 48 pays de l'EEES, que ce dernier compte de plus en plus de partenaires et que certaines avancées sont significatives, notamment en termes de lisibilité des cursus et des diplômes et en termes de mobilité, il reste encore beaucoup d'efforts à fournir : certains objectifs de départ ne sont toujours pas mis en place de manière uniforme sur l'ensemble de la « zone Bologne » ;

4/ les établissements d'enseignement supérieur sont devenus au fil des réunions interministérielles des acteurs majeurs, voire les acteurs principaux, de la mise en place de l'EEES. Leur place n'est pas discutée : ils représentent, dans une démarche générale d'autonomisation, un maillon indispensable, soutenus par les institutions européennes et les États, à travers la création d'instruments d'évaluation ou un appui législatif, à la mise en place locale des instruments ;

5/ les finalités, les lignes d'action, ou grands objectifs, et les instruments sont imbriqués et ne suivent pas une logique linéaire. Ainsi, une finalité peut être atteinte à travers la mise en place de plusieurs instruments, un instrument peut servir à différents objectifs et finalités. Cette imbrication est susceptible de provoquer une lecture complexe du Processus (bien qu'un

premier effort ait été fait lors de la réunion de Yerevan de présenter les priorités selon qu'elles sont supranationales ou nationales) ;

6/ l'instrumentation est donc la logique qui a été choisie pour concrétiser les finalités de l'EEES. Si elle semble être une solution adaptée, elle comporte malgré tout un risque important de confondre finalité et instrument et de se focaliser sur la mise en place de l'objectif en soi plutôt que sur ce qu'il représente. Passer par le sens apparaît comme une solution face à cette difficulté ;

7/ la notion de compétence est au centre de la plupart des instruments. Dans un EEES où les problèmes de chômage durable persistent, la mission d'employabilité est fondamentale et doit passer par une réflexion liant universités et marché du travail. Ainsi, la réflexion en termes de compétence est nécessaire et rejoint l'objectif d'un enseignement centré sur l'étudiant. Si l'université est un lieu de recherche et d'innovation, elle est aussi le lieu où l'on prépare les futurs diplômés au marché du travail, européen en l'occurrence. L'intégration de la logique de compétence s'avère alors essentielle, et doit être mise en place de manière efficace.

Si ce chapitre tente de répondre à la question du « quoi », la question du « comment » reste à élucider. On est ainsi en mesure de se poser les questions suivantes : de quelle manière le Processus de Bologne se met-il en place localement ? Plus précisément, **de quelle manière les universités, à travers leurs acteurs, mettent-ils en place le Processus de Bologne au niveau local** ?

Une partie de ces réponses réside dans l'ambiguïté même du Processus de Bologne : en effet, le Processus de Bologne est, on l'a vu, nécessaire à maints égards, mais il est également non normatif : c'est dans le cadre de l'autonomisation des universités, et basé sur leur volonté, qu'il sera alors mis en place. Comment donc garantir une mise en place la plus performante possible sans que les universités y soient obligées au niveau supranational ? En cela, l'étude de l'implémentation des instruments au niveau local s'avère tout à fait intéressante. Nous essaierons d'apporter des éléments de réponse dans les chapitres suivants.

Chapitre III – Le Processus de Bologne, une approche par l'innovation

Le chapitre III de ce travail aborde le Processus de Bologne de façon novatrice, en ce que nous prenons le parti de considérer le Processus de Bologne comme une invention/innovation en cours, ce qui implique notamment de nous pencher sur les questions de séquences, mais aussi d'acteurs et de besoin de sens. La littérature concernant le Processus de Bologne passe cet aspect sous silence, et par là même, rend impossible, à notre avis, l'étude profonde de sa mise en place au niveau local en particulier.

Dans la première partie (*III.1. Approche par l'invention/innovation du Processus de Bologne*), nous postulons que le Processus de Bologne s'apparente au phénomène de l'innovation, et nous présentons les caractéristiques principales de l'innovation, majoritairement basées sur l'étude de Norbert Alter (2005). Nous tentons de définir l'invention et l'innovation, notamment à travers les travaux d'Alter et de Schumpeter, et de dégager les différentes phases du processus d'innovation. La question du sens apparaît déjà comme essentielle. Ce détour par l'approche innovation va nous permettre, pour la suite de notre travail, de prendre en considération et mettre en valeur certains aspects du Processus, qui parfois manquent à la littérature scientifique, notamment la question de sa légitimation nécessaire à travers une appropriation par ses acteurs.

Ainsi, dans la seconde partie (*III.2. L'acteur et le besoin de sens*), nous mobilisons une perspective sociologique, à travers les études d'Alter, d'Akrich, Callon et Latour, Simon, Crozier et Friedberg, qui nous mène à affirmer le rôle primordial de l'acteur dans les processus d'innovation, tout comme le besoin de sens afférent. En effet, l'invention devient innovation à la suite de prises de décision individuelle ou d'un groupe d'acteurs. Nous postulons avec les auteurs susmentionnés que l'acteur dispose d'une liberté, permettant, à travers ses choix, à une invention de passer à la forme d'innovation, dans le seul cas où il se l'approprie et lui donne du sens. Quelque soit la potentialité de l'invention. Pour illustrer la nécessaire légitimité de l'invention par l'acteur, nous proposons enfin de nous pencher sur l'invention dogmatique qui conduit souvent à détruire plus qu'à construire.

La troisième partie (*III.3. Innovation et secteur public*) s'attache à présenter, dans le cadre du secteur public, une typologie des innovations possibles pour constater notamment son aspect polymorphe et complexe. Face à ce constat, nous nous penchons sur un rapport (*L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, 2012), rédigé en grande partie par des acteurs de l'administration publique française, qui préconise, sur un plan organisationnel, individuel et inter-organisationnel, un management de l'innovation à travers plusieurs points majeurs : donner du sens, valoriser l'individu et l'action innovante, laisser une marge suffisante et faire évoluer les structures en faveur de l'activité innovante. Il s'agit de s'appuyer sur les fondements du management et de faire de l'innovation une priorité.

La dernière partie (*III.4. Pilotage du Processus de Bologne et manque de clarté*) revient au Processus de Bologne et s'occupe des questions de son pilotage. Elle tâche de présenter le fonctionnement du Processus sur différents niveaux, sans pour autant proposer une analyse politique ; l'objectif principal étant de montrer certaines faiblesses, certains déséquilibres (enchevêtrement de logiques différentes : non-normative, juridique et autonomisante ; logique top-down/bottom-up déséquilibrée ; jeux d'acteurs, etc.) provoquant des ambiguïtés et un manque de clarté, susceptibles de dénaturer le Processus tout entier.

III.1. Approche par l'invention/innovation du Processus de Bologne

Nous prenons le parti ici de regarder le Processus de Bologne sous le prisme de l'invention/innovation, que nous empruntons à Norbert Alter, notamment à travers son ouvrage *L'Innovation ordinaire* (2005) et la sociologie de l'innovation. Cet aspect du Processus de Bologne qui semble méconnu, voire ignoré dans la littérature scientifique nous permettra, pour la suite de notre travail, de mettre en lumière certaines caractéristiques du Processus, dans l'optique de tenter de comprendre la manière dont le Processus est mis en place localement, autrement dit les mécanismes qui sont susceptibles de lui donner du sens.

Plusieurs constats concernant la mise en place de l'EEES ont provoqué chez nous la curiosité et nous ont poussé à nous diriger vers une approche « invention/innovation » :

a) d'abord, les différentes étapes qui ont vu naître l'EEES, depuis la *Magna Charta Universitatum* jusque Yerevan, en passant par la Déclaration de Bologne, toutes les réunions

attenantes, les réflexions, les tentatives de priorisation, etc., représentent un ensemble officiellement nommé « *Processus* » de Bologne. Qualifier ces démarches de *processus* nous a d'emblée rappelé une des phrases qui ouvrent l'étude d'Alter : « *L'innovation est toujours une histoire, celle d'un processus* » (Alter, 2005, p. 7). Presque comme une évidence, le Processus de Bologne s'apparenterait alors à un processus innovationnel ;

b) aussi, le Processus de Bologne s'avère, à maints égards, inédit (Lips, 2016). Inédit par son projet, inédit par la façon dont il a vu le jour : bien qu'il s'agisse d'un projet au niveau européen, ce sont la plupart des États européens, par l'intermédiaire de leur ministère soit de l'Éducation, soit de l'Enseignement supérieur, qui sont à l'origine de la Déclaration de Bologne, et non les grandes institutions européennes, non invitées pour les premières réunions constitutives, pourtant habituellement chargées de construire l'Europe à tous niveaux ;

c) inédit ensuite dans sa mise en place et son pilotage, nous y reviendrons plus tard : les grandes lignes édictées à un niveau supranational sont appliquées au niveau local, en passant par des politiques nationales, de manière relativement autonome, impliquant des stratégies différentes selon les contextes. Le pilotage se fait sur plusieurs niveaux :

Niveaux de pilotage	**Mise en place**
Supranational	Édiction de lignes directrices
National	Politiques et stratégies
Local	Stratégies et management

Tableau 11 : Niveaux de pilotage et mise en place du Processus de Bologne

Source : auteur.

d) Inédit enfin car basé sur le volontarisme des États signataires : les lignes directrices ne représentent en aucun cas des obligations mais des directions à suivre afin d'harmoniser au mieux l'EEES. Le Processus de Bologne est en effet un traité intergouvernemental non normatif : il n'existe pas de sanctions directes pour un pays qui accuserait un retard dans la mise en place des instruments du Processus. L'enjeu du Processus est autant celui d'une université européenne forte que la construction et l'intégration européennes, voire la place de l'Europe dans le monde (Rouet, 2011c). Nous sommes loin ici d'une logique de sanction et des contraintes des critères de convergence d'une Union économique.

Dans cette sous-partie, nous nous attacherons à présenter les concepts de l'invention et de l'innovation qui nous paraissent centraux pour notre travail. La question du passage de l'invention à l'innovation, la logique processuelle, l'appropriation nécessaire d'une innovation, l'importance des acteurs, etc. : autant de dimensions sur lesquelles reposent la « *destruction créatrice* » (Schumpeter, 1942) et, *a priori*, le Processus de Bologne. Nous présenterons également un rapide état des lieux de la littérature scientifique sur l'innovation dans les services publics afin de positionner notre recherche par la suite.

III.1.1. De l'invention à l'innovation

Avant de nous pencher sur les mécanismes principaux de passage de l'invention à l'innovation, attachons-nous d'emblée à définir ces deux termes, qui, s'ils sont souvent utilisés l'un pour l'autre, sont en réalité profondément différents. Tant dans le langage courant que sur les lèvres des responsables politiques, des administrateurs (Béchard, 2001), ou encore « *parfois aussi* […] *des sciences sociales* », nous dit Alter (2005, p. 8), on utilise « *indistinctement le terme d'invention ou celui d'innovation pour se référer à une situation ou un objet nouveau, caractérisés par la rupture qu'ils représentent par rapport à l'état antérieur* » (*Ibidem*).

Définir l'innovation est une tâche particulièrement ardue, vu sa complexité, son caractère polymorphe, tout comme le fait qu'elle concerne toutes les sciences et, plus largement encore, toute la société – on l'a vu plus haut, l'innovation est devenue le moteur de toute l'économie de la connaissance. L'entreprise de définition s'avère d'autant plus ardue que, lorsqu'on se tourne vers les différentes définitions dans la littérature scientifique, on se heurte à un foisonnement (un excès ?) de tentatives. Une étude de Françoise Cros, il y a près de 20 ans (en 1997), recensait déjà, en sociologie des organisations, en économie, en anthropologie des sciences et des techniques, en psychologie sociale, en sciences de l'éducation, etc., plus de trois cents définitions (Béchard, 2001) !

Les travaux de J.A. Schumpeter, pionnier de la réflexion sur l'innovation, permettent un point de départ à la tentative de définition de l'invention et de l'innovation. L'invention, selon l'auteur, serait la conception de nouveautés de diverses natures : nouvelle marchandise,

nouvelle méthode de production, nouvelle matière première, etc. (Schumpeter, 1942, p. 144). Alter nous offre des exemples plus concrets et plus modernes (2005, p. 8) : « *Pour cette fin de siècle, on peut ainsi définir comme nouveaux biens le maïs transgénique ou le laser, la communication par satellite ou les planches à voile* ». Les inventions concernent également de nouvelles formes d'organisation, citons l'entreprise en réseau ou l'entreprise virtuelle (*Ibidem*).

L'innovation peut aisément être assimilée à une invention lorsqu'on la considère de la manière la plus simple : « *innovation signifie nouveauté, faire des choses nouvelles ou faire de façon nouvelle ce que l'on a toujours fait* » (Poole, 2006, p. 1). Sans précision supplémentaire, rien ne sépare l'innovation de l'invention. Ainsi, Poole spécifie-t-il sa définition : l'innovation serait en réalité « *l'application de ressources et de découvertes technologiques, institutionnelles et humaines à des procédés de production débouchant sur de nouvelles pratiques, de nouveaux produits et marchés, de nouvelles institutions et organisations à l'efficacité renforcée* » (*Ibidem*).

Aucun véritable accord n'existe sur la définition de l'innovation, des controverses demeurent, en lien avec l'ampleur du changement qu'elle représente ou qu'elle induit (Osborne & Brown, 2011). Sorensen & Torfing (2011, cité dans Touati & Denis, 2013, p. 2) propose une définition relativement consensuelle : « *l'innovation serait un processus impliquant la génération, l'adoption et la diffusion de nouvelles idées qui produirait un changement "qualitatif" dans le contexte particulier d'une organisation* ». Globalement, il ressort de ces différentes définitions que l'idée d'« *application* » est susceptible de distinguer l'innovation de l'invention, que le changement est de l'ordre de la performance, et que certaines phases jalonnent le processus d'innovation.

Ainsi, la différence, à notre avis, fondamentale et *sine qua non* qui existe entre invention et innovation résiderait dans l'affectation de l'invention à un usage social, dans l'« *élaboration de nouvelles combinaisons* » (Schumpeter, cité in Alter, 2005, p. 14) entre les ressources et leur rapport au marché ou à l'usage social : le processus d'innovation « *permet de transformer une découverte, qu'elle concerne une technique, un produit ou une conception des rapports sociaux, en de nouvelles pratiques* » (Alter, 2005, p. 7).

La définition de Poole ou de Sorensen & Torfing nous paraissant trop restrictives (notamment en ce qu'elle présuppose pour l'une une combinaison technologique, institutionnelle « *et* » humaine – nous pensons que l'apport technologique n'est pas forcément nécessaire) et trop normatives (l'« *efficacité renforcée* », « le *changement "qualitatif"* » : s'il peut s'agir bien du but recherché, n'est en rien une évidence, même si elle peut être souhaitée : il ne faut pas assimiler objectifs et résultat !). De plus, l'amélioration de la performance n'est pas forcément la motivation principale des innovateurs et, comme le montrent certains auteurs (Alter, 2005 ; Hartley, 2005) l'innovation ne va pas forcément de pair avec l'amélioration de la performance), c'est donc une définition, relativement large, et plutôt socio-économique, celle que propose Alter, que nous choisissons pour notre travail.

Dès lors, l'articulation entre invention et innovation, le passage entre ces deux « univers » (Alter, 2005) devient un objet d'étude tout à fait intéressant, puisqu'incertain. Comment passe-t-on de l'univers « *de la découverte, qui se caractérise par une certaine indépendance vis-à-vis des contraintes externes* » à celui « *de la logique de marché et/ou d'usage social, qui représente le moyen de tirer profit des inventions* » (*Idem*, p. 8) ? Comment met-on en place l'invention ? Comment l'invention devient-elle innovation ? Quelles stratégies ? Quelles difficultés ? Y a-t-il un modèle de réussite ? Quels rôles pour les différents acteurs ? *Quid* du sens affecté par les acteurs ?

Pour des raisons très diverses, le passage entre l'invention et l'innovation peut prendre beaucoup de temps. Par exemple, « *les temporalités qui voient naître les innovations sont plus longues quand il s'agit de modifier les mentalités et les représentations que lorsqu'il s'agit d'innovations technologiques* », affirme Dufoulon (2016, p. 299). Des facteurs objectifs, d'autres plus complexes à identifier et expliciter interviennent dans la mise en place d'une innovation. Deux exemples historiques, repris de White et de Bloch (Alter, 2005), respectivement le développement de deux inventions : la charrue à roues et le moulin à eau, montrent clairement qu'une invention peut mettre des siècles à s'installer profondément dans les pratiques sociales, rencontrant des obstacles de natures différentes : « *juridiques, symboliques, stratégiques, économiques ou culturelles* » (*Idem*, p. 11).

C'est finalement tout le contexte économique et social d'une invention qui va faire d'elle une innovation, ou non. En effet, une innovation, qu'elle soit technique ou plus organisationnelle, doit s'intégrer dans un ensemble social. *In fine*, elle « *représente le processus*

par lequel un corps social s'empare ou ne s'empare pas de l'invention en question » (*Idem*, p. 13). Nous reprenons ici les termes « ensemble social » et « corps social » d'Alter dans leur plus large acception : qu'il s'agisse d'un village (relativement à la charrue à roues), d'une région ou d'un pays (relativement au moulin à eau), ou d'une organisation (car les innovations organisationnelles obéissent aux mêmes contraintes que les autres).

Nous retiendrons, finalement, nous fondant sur Alter (2005), trois différences fondamentales entre invention et innovation :

a) l'invention et l'innovation ne sont pas soumises à la même *temporalité* : si l'invention peut être circonscrite dans le temps, même si des améliorations ou des développements viennent s'y greffer plus tard, si elle représente un moment, que l'on peut repérer, dater, l'innovation obéit plutôt à la logique processuelle : en effet, « *le corps social ne s'empare jamais totalement, immédiatement et définitivement de l'invention qui lui est proposée ou à laquelle on tente de le soumettre* » (Idem, p. 13) ;

b) l'invention, d'après Alter, est « *généralement considérée comme le 'bien'* » (*Ibidem*), comme un progrès face aux contraintes, comme favorisant l'efficacité. L'innovation n'entre pas dans ces jugements de valeur, dans ces *a priori* : elle incarne la manière dont « *les hommes affectent, en situation, un sens à ce bien* ». Si un corps social n'attribue pas de sens à une invention, elle restera en l'état et ne se muera jamais en innovation ;

c) enfin, dans la lignée de ce qui vient d'être affirmé, une invention, peu importe sa qualité intrinsèque, qu'elle représente un faible déplacement technologique, organisationnel, etc., ou à l'inverse une révolution, ne se diffusera ni ne se transformera en innovation si aucun usage possible ne lui est affecté, « *compte tenu du système social dans lequel elle intervient* » (*Ibidem*).

Une innovation est donc un processus, réalisé dans un corps social, à la condition qu'il lui soit donné du sens et affecté un usage possible. Autrement dit, si les individus ne s'approprient pas une invention, il n'y aura pas de passage à l'innovation ni de réalisation ou mise en place. Autrement dit encore : si on souhaite qu'une invention se transforme en innovation et se mette en place socialement, il faut que les acteurs de sa possible implémentation lui attribuent sens et légitimation.

Si on applique ces raisonnements au Processus de Bologne, on peut considérer une des trois réunions fondatrices du Processus comme étant l'invention, qu'on peut par ailleurs dater aisément, et le reste du Processus comme le passage de l'invention à l'innovation, vers des mises en place nationales et locales. La question du sens, de l'appropriation et de la légitimité du Processus restant encore, à ce moment de la recherche, à résoudre…

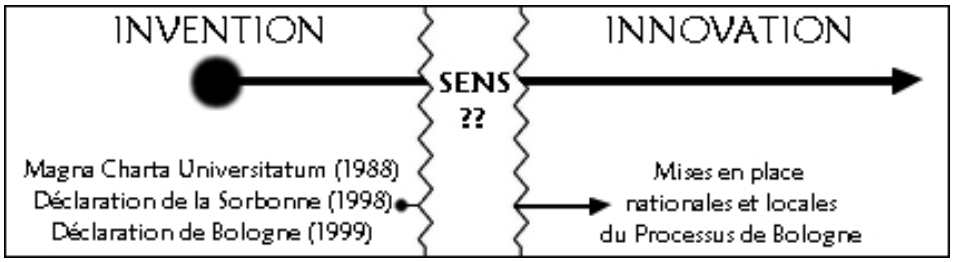


Figure 14 : Le passage de l'invention à l'innovation

Source : auteur.

III.1.2. Innovation, mouvement circulaire et phases d'adoption

L'innovation n'est ni un phénomène stable, ni un phénomène sûr, ou linéaire, encore moins statique. Elle est en mouvement, un mouvement que l'on pourrait qualifier de circulaire, auquel s'ajoute la dimension temporelle, sous la forme de séquences, dont le nombre et la nature font débat, même si, dans l'ensemble, certaines phases majeures convergent.

Revenons, comme point de départ à notre réflexion, sur l'expression désormais consacrée par Schumpeter, la « *destruction créatrice* » (1942), bien que l'auteur ait utilisé cette expression dans une perspective plus économique que nous ne le ferons ou que ne l'ont fait de grands philosophes, tel Nietzsche[18]. Le fait que l'innovation soit tant destruction que création nous montre clairement qu'elle est inscrite à la fois dans un processus, en tant que mouvement dialectique, et dans une certaine ambiguïté.

[18] *Cf.* un article très intéressant de Reinert, Hugo, & Reinert, Erik S., « Creative Destruction in Economics: Nietzsche, Sombart, Schumpeter », in Forthcoming in Backhaus, Drechsler, J. & W. (editors): *Friedrich Nietzsche 1844-2000: Economy and Society,* Series *The European Heritage in Economics and the Social Sciences*, Boston, Kluwer, disponible sur <http://www.othercanon.org/papers/index.html>, (25.02.2016).

Le propre de l'innovation est de créer du nouveau, mais pas *ex nihilo* (sans l'invention et la mise en place de réseaux de télécommunications préalables, pas de téléphone portable ; sans invention de la roue, pas de charrue à roues, etc.) : elle repose sur les règles, les techniques préalablement établies, pour les effacer. Une sorte de mouvement de développement simultané de destruction et de création se met alors en marche. « *…im Jasagen ist Verneinen und Vernichten Bedingung*[19] », disait Nietzsche dans *Ecce Homo* (1908). L'innovation détruit, « *ouvre et enrichit* […]*, elle défait des positions acquises pour laisser place à de nouveaux acteurs, elle donne un autre sens au monde* » (Alter, 2005, p. 1). Elle se situe entre les règles et/ou techniques préétablies et le fait de les détruire.

Cette dialectique de la destruction/création s'accompagne d'un paradoxe, pourtant nécessaire à son mouvement : les pratiques innovantes transgressent et détruisent les règles que les innovateurs jugent inefficaces, pour en créer de nouvelles, mais ce sont bien souvent ces dernières qui viennent plus tard, une fois l'innovation mise en place, sanctionner les activités innovatrices suivantes, et ainsi de suite. L'innovation se retrouve par conséquent *cernée* au milieu de règles qui tantôt servent de points de départ tantôt de freins. Il en va de même pour les innovations techniques qui s'appuient sur l'existant pour le dépasser tout en étant limitées par les possibilités techniques du moment.

Ce mouvement circulaire est toujours assorti d'un mouvement séquentiel qui représente « *dans le temps, les formes d'appropriation d'une invention par le corps social* » (*Idem*, p. 39). L'innovation peut être considérée comme un résultat, mais aussi (surtout ?) comme un processus (Schumpeter, 1942 ; Alter, 2005 ; King, 1992 ; Damanpour & Aravind, 2012 ; et bien d'autres.). Cette prise en compte de l'innovation comme un processus constitue une avancée majeure scientifique, et permet de discerner les mouvements, et d'éviter de regarder l'innovation comme figée.

Sandra Dubouloz, dans sa thèse de doctorat sur l'innovation organisationnelle (2013), propose une recension assez complète des études sur les phases d'adoption d'une innovation, « *des processus les plus synthétiques de Damanpour et Schneider (2006) et Damanpour (1991) aux processus les plus développés (jusqu'a 7 phases) de Meyer et Goes (1988) et Damanpour et Wischnevsky (2006)* » (*Idem*, p. 77). Dans une perspective diachronique, trois phases émergent, qui rejoignent globalement les phases présentées dans Alter (2005),

[19] « *…l'affirmation implique la négation voire l'annihilation* », (trad. par l'auteur), chapitre 16.

inspirées par Schumpeter, Becker, Callon, etc. :

- une première phase, qui correspond à l'initiation de l'innovation et à la décision de l'adopter : elle englobe différentes phases mineures, mais non moins importantes, comme la perception d'un problème, la prise de conscience d'un besoin, la recherche de solution, « *la collecte d'informations sur ces solutions, la formation des attitudes face à ces solutions et leur évaluation pour aboutir a une prise de décision (Damanpour, 1991)* » (*Ibidem*) ;

- une seconde phase, celle de mise en œuvre ou d'implémentation, à travers de laquelle on peut « *apprécier si les membres de l'organisation acceptent d'utiliser cette innovation ou font preuve de résistance face à son usage* » (*Idem*, p. 78) ;

- enfin, une troisième phase, qui correspond à la « *routinisation ou à la poursuite de l'usage* » (*Ibidem*) de l'innovation. C'est lors de cette phase que l'innovation remplace les règles ou techniques préalables et peut devenir un frein aux futures autres innovations Cette phase est également définie comme une phase d'institutionnalisation par les auteurs de la sociologie de l'innovation (Alter, 1998) : l'innovation est intégrée dans un cadre formalisé, organisé.

Dubouloz nous propose une synthèse des différentes phases, selon les auteurs étudiés, sous la forme d'un tableau :

Le processus d'adoption d'une innovation selon le modèle par phase

Auteurs \ Phases	1	2	3	4	5	6	7
Hage et Aiken (1970)	Evaluation		Initiation		Implémentation		Routinisation
Zaltman *et al.* (1973)	Prise de conscience	Formation des attitudes	Décision		Implémentation initiale		Implémentation durable et soutenue
Meyer et Goes (1988)	Prise de conscience	Prise en considération et discussion	Evaluation	Décision	Essai	Acceptation	Extension
Tornatzky et Fleischer (1990)	Prise de conscience d'un problème		Sélection	Engagement dans l'adoption	Implémentation		Routinisation
Damanpour (1991)	Initiation et décision				Implémentation		Poursuite de l'usage
Wolfe (1994)	Conception d'idées	Prise de conscience	Appréciation et Sélection	Décision	Implémentation		Confirmation Routinisation Application complète
Rogers (1995)	Besoin et prise de conscience	Persuasion	Décision		Implémentation		
Klein et Sorra (1996b)	Prise de conscience	Sélection	Décision		Implémentation		Routinisation
Damanpour et Schneider (2006)		Initiation		Décision	Implémentation		
Damanpour et Wischnevsky (2006)	Recon-naissance d'un besoin	Recherche	Evaluation	Sélection	Adaptation	Implémentation	Routinisation
SYNTHESES 3 PHASES CLES		**PHASE 1 INITIATION ET DECISION**			**PHASE 2 IMPLEMENTATION ou MISE EN USAGE**		**PHASE 3 ROUTINISATION ou POURSUITE DE L'USAGE**

Tableau 12 : Les différentes phases d'adoption d'une innovation

Source : Dubouloz, 2013, p. 78.

Si ce tableau a le mérite de mettre à disposition un enseignement clair et synthétique basé sur la littérature scientifique, il comporte cependant quelques limites, à mettre probablement sur le compte d'un manque d'intérêt ou d'études approfondies dans la littérature : alors que la phase d'« *inititation et de décision* » semble relativement détaillée, la phase d'« *implémentation* » quant à elle reste trop vague, elle « *résiste à toute tentative de description* » (Alter, 2005, p. 119) ; telle une « boîte noire » qu'on n'ose ouvrir devant sa complexité et son caractère polymorphe ? Également, cette phase d'implémentation semble fondée sur une réaction binaire des membres de l'organisation face à l'innovation : l'acceptation ou la résistance. Or, les réactions sont probablement plus hétérogènes, avec la mise en œuvre d'interactions, de stratégies, avec des questionnements sur le sens, etc.

Ces différentes phases caractéristiques du passage de l'invention à l'innovation aident à la compréhension du phénomène, pourtant, Alter nous avertit du possible danger de cet inventaire en séquences majeures qui pourrait nous faire oublier le « *mouvement quasi*

continu de modifications » (*Idem*, p. 124) qui se dissimule derrière ce processus par phase : « *le regroupement en phases correspond à une reconstruction dans laquelle on identifie les logiques les plus caractéristiques de l'évolution d'ensemble. Mais, du même coup, il laisse de côté le caractère continu du changement, qui représente un flux bien plus qu'un parcours rythmé par des étapes* » (*Ibidem*).

L'idée, au fond, est que le changement est constant, et que l'innovation, si elle obéit à des phases *macro*, évolue aussi de manière *micro*. L'innovation est prise dans un mouvement et les (ré-)ajustements sont incessants. Alter n'utilise-t-il pas l'idée de flux, « *continu et dense* » (*Idem*, p. 129) pour qualifier ce phénomène ? L'innovation se caractérise alors par un mouvement dans le temps, circulaire et spiralé. Ainsi, la figure 13 (*supra*) évolue de cette manière :

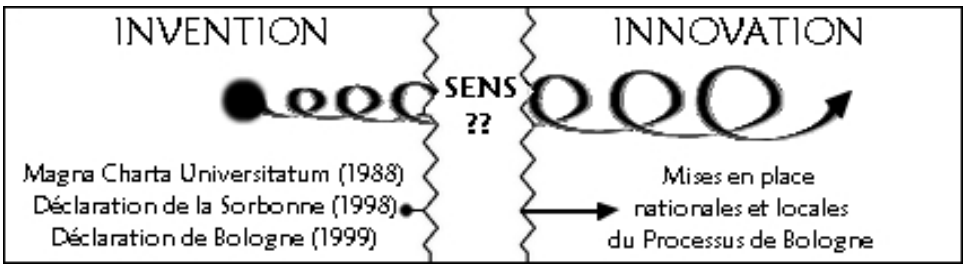


Figure 15 : Mouvement circulaire et spiralé de l'innovation

Source : auteur.

On retiendra ici l'idée que l'innovation se réalise à travers un mouvement de destruction et de création, dont certaines phases sont récurrentes (de 3 à 7 selon les auteurs) : la phase d'initiation et de décision, la phase d'implémentation (peu voire pas détaillée), et la phase de routinisation ou de poursuite d'usage. Un constat nous semble également important, celui de l'innovation sans cesse en mouvement, tant au niveau *macro* qu'à un niveau *micro*. Une innovation n'est ainsi jamais installée ni adoptée définitivement, elle évolue à travers des réajustements incessants, et n'est par conséquent « *jamais aboutie* » (*Ibidem*).

A la question subsidiaire de savoir s'il existe un modèle de mise en place qui mènerait à coup sûr au succès d'une innovation, la réponse est clairement non. Les variables sociales, économiques, politiques, historiques, législatives, temporelles, structurelles, etc., sont beaucoup trop nombreuses pour espérer pouvoir dessiner un modèle d'implémentation

certain. La chance, selon Bruno Latour, serait en fait le facteur le plus décisif : « *on va s'en remettre à une sorte de processus darwinien, laissant proliférer sans règle et sans protocole les divers projets en espérant que, de ce grand gaspillage, quelques robustes survivants parviendront malgré tout à sortir.* […] *Les survivants ne seront pas les meilleurs mais les plus chanceux* » (Latour, 2003, p. 16). Autant dire que l'innovation ne suit pas un processus qu'on peut qualifier de rationnel ou de mécanique.

III.2. L'acteur et le besoin de sens

L'innovation est sociale, ses séquences sont sociales, son usage est social. Elle va de pair avec l'individu qui, face à la nouveauté, face à l'invention au sens d'Alter (2005), ne reste pas indemne : il se positionne, et devient *de facto* acteur. « *L'innovation est une création des acteurs* » (Alter, 2005, p. 235). En effet, il a bien fallu que l'acteur se positionne pour qu'une invention devienne innovation ou non, qu'il accepte ou résiste, ou surtout qu'il compose : qu'il s'approprie l'innovation ou non, usant de sa marge de liberté individuelle (Crozier & Friedberg, 1977).

III.2.1. Le rôle capital de l'acteur

Les séquences de l'innovation que nous avons pu déceler, notamment par l'intermédiaire du travail de Dubouloz (2013), ne relèvent pas d'automatismes mais de décisions prises par les acteurs. « *Analysée à chaud, l'innovation laisse apparaître une multiplicité de décisions hétérogènes, souvent confuses* » (Akrich, Callon & Latour, 1988, p. 6). Chaque « macro-phase » est rythmée par les décisions des acteurs à évoluer dans le processus d'innovation. Ainsi, les acteurs concernés, au fond, décident d'adopter l'invention ou non, décident d'engager des recherches, de collecter des informations, d'évaluer des solutions (Damanpour, 1991). Voire, en poussant la réflexion à son paroxysme, ils décident de décider. La prise de décision individuelle ou collective jalonne de ce fait tout le processus d'innovation, également dans les phases d'implémentation ou de routinisation.

Les questions de décision, de choix et de libertés font donc partie intégrante de l'analyse sur l'innovation. Si l'on reprend les trois temps de l'innovation proposés par Schumpeter

(Alter, 2005, p. 14), les « *quelques individus marginaux* » qui sont à l'origine du passage de l'invention à l'innovation, qui font qu'une organisation passe « *des combinaisons routinières aux combinaisons à risque* » ont incontestablement pris à un moment 't' la décision d'innover, les « *suiveurs* » (*Idem*, p. 17) ont également décidé de suivre, et ainsi de suite. Alors que la décision semble essentielle au développement d'une innovation, elle ne l'est pas forcément pour l'invention, qui relève moins de la volonté que de la sérendipité : rappelons-nous de la découverte de la pénicilline, de la naissance de la tarte Tatin, etc.

Si pour l'innovation tout semble affaire de décision et de choix, il semble difficile d'y appliquer dans tous les cas une logique. Dans certaines situations (évoquons l'investissement financier dans une invention), le décideur ne dispose pas de tous les éléments nécessaires « *lui indiquant 'la' solution à adopter* » (*Idem*, p. 25) pour décider de manière rationnelle, au sens strict du terme. Par ailleurs, comment prendre la 'bonne' décision face à l'innovation ? « *Il n'est généralement pas possible pour le décideur de connaître à l'avance le meilleur choix puisque la situation dans laquelle il intervient est nouvelle* » (*Ibidem*).

C'est donc dans une logique de rationalité plutôt relative que le décideur évolue. On parle alors de « *rationalité limitée* » (Simon, 1945) ou de « *rationalité procédurale* ». La rationalité est limitée pour des causes objectives (souvent le manque d'information), mais elle peut aussi évoluer à travers des limites plus subjectives : ainsi, l'entrepreneur de Schumpeter agit-il par passion (Schumpeter, 1942). Le décideur peut être mu par une volonté de reconnaissance sociale, ou simplement par le plaisir d'innover (Alter, 2005, p. 26). Les motivations sont multiples et complexes, ce qui rend l'analyse de l'innovation délicate. Akrich, Callon et Latour (1988 p. 3) résument ainsi la situation : « *Pour avoir une idée de l'extrême complexité du processus d'innovation, il faudrait imaginer une fusée pointée vers une planète à la trajectoire inconnue, et décollant d'une plate-forme mobile, aux coordonnées mal calculées* ».

Aussi hétéroclites que puissent être les motivations de la décision d'innover de l'acteur, elles émanent toutes de la marge de liberté dont l'acteur dispose. Le postulat de la liberté de l'acteur dans la prise de décision, particulièrement lors du processus d'innovation, nous apparaît essentiel pour mener à bien notre entreprise de recherche et ne pas tomber dans le piège d'une vision techno-centrée de l'organisation. Crozier et Friedberg nous avertissent : « *Nous vivons généralement avec une image tout à fait fausse de l'action organisée. Nous surévaluons beaucoup trop la rationalité du fonctionnement des organisations.* […] *Les*

comparaisons qui nous viennent à l'esprit sont de type mécanique. […] *Toutes les analyses un peu poussées de la vie réelle d'une organisation ont révélé à quel point les comportements humains pouvaient y demeurer complexes et combien ils échappaient au modèle simpliste d'une coordination mécanique ou d'un déterminisme simple* » (1977, p. 41).

L'acteur jouit dans toutes les situations, même les plus extrêmes (institutions/régimes totalitaires, voire camps de concentration !), d'une liberté d'action. Philippe Bernoux (2009) en donne un exemple tout à fait parlant : « *Enfermé dans un camp nazi en 1938 et 1939 (il put en sortir grâce à des appuis de très haut niveau), Bruno Bettelheim*[20]*, pour expliquer ce qui lui a permis de survivre dans cette situation extrême, note que 'la survie dépendait souvent de la capacité de l'individu à préserver une certaine initiative, à demeurer maître de quelques aspects importants de sa vie, en dépit d'un environnement assez écrasant… S'assurer, face à une adversité extrême, une zone de liberté d'action et de liberté de pensée, si insignifiante fût-elle'* » (Bernoux, 2009, p. 149). Cet extrait du récit de Bettelheim nous montre l'existence certes très relative mais bien réelle de la liberté de l'acteur en toute situation. Cette relative autonomie se révèle plus ou moins importante selon que l'acteur évolue dans des organisations plus ou moins contraignantes (*Ibidem*).

Si l'homme taylorien est une main (Crozier & Friedberg, 1977, p. 44), il n'en est pas moins un cœur : « *C'est Elton Mayo qui le démontre par ses expériences permettant de constater une augmentation de la performance dans l'atelier en proportion de la seule attention portée aux salariés beaucoup plus que de l'amélioration des conditions elles-mêmes* » (Toussaint, 2016, p. 303-304). Mais l'homme, l'acteur, est aussi une tête (Crozier & Friedberg, 1977) ! Comment a-t-on pu si longtemps négliger qu'il dispose d'une capacité de réflexion, de choix, à travers ses libertés fondamentales ?

En résumé, l'acteur, individuel ou en tant que groupe, car l'innovation est *in fine* un processus collectif (Alter, 2005), est au centre du processus d'innovation. C'est à travers ses choix, ses prises de décision, dans une logique relativement rationnelle, qu'une invention entre dans les usages et se mue en innovation. Ainsi, aucune analyse de mise en place d'une innovation ne peut faire l'économie d'une réflexion qui s'appuie sur le rôle que les acteurs jouent. Cela vaut évidemment pour notre travail de recherche.

[20] Bettelheim, Bruno, *Le Cœur conscient, Comment garder son autonomie et parvenir à l'accomplissement de soi dans une civilisation de masse*, Paris, Laffont, 1972.

III.2.2. Pas d'innovation sans appropriation

Répétons-le : la qualité intrinsèque d'une invention ne garantit en rien son succès, sa mutation en innovation. La condition *sine qua non* du passage de l'invention à l'innovation réside dans la décision de l'acteur à l'adopter et à lui attribuer un usage. Le développement d'une innovation repose sur « *la capacité collective des acteurs à* [lui] *donner sens et usage* » (Alter, 2005, p. 88). Autrement dit, l'invention nécessite une appropriation de la part de l'acteur pour passer à « l'état » d'innovation.

Alter, dans son ouvrage qui permet de comprendre comment les entreprises des années soixante-dix du XXe siècle ont subi des modifications face à l'arrivée de la micro-informatique, *La bureautique dans l'entreprise. Les acteurs de l'innovation* (1985), montre l'importance de l'appropriation de la micro-informatique par un corps social, seule voie à cette invention de devenir innovation. Ainsi, après que les matériels furent intégrés dans une entreprise, à la manière d'un « *saupoudrage technologique* », Alter constate que les membres de l'entreprise, d'abord résistants face aux changements, s'approprièrent la micro-informatique lui reconnaissant « *le moyen de réaliser* [leurs] *tâches de manière plus autonome (par rapport aux hiérarchies intermédiaires, à l'informatique centrale ou aux règles formelles de circulation de l'information)* » (Alter, 2005, p. 16). Les membres de l'entreprise ont alors pris la décision d'intégrer la technologie parce qu'ils lui ont attribué un usage et une légitimité.

Suivant cette analyse, nous postulons donc que l'innovation ne peut se mettre en place sans appropriation de cette dernière par les acteurs d'une organisation, quelle qu'elle soit. Si l'acteur n'y voit pas d'usage possible, s'il ne considère pas que l'invention puisse receler un quelconque sens à ses yeux, le passage de l'invention à l'innovation ne s'opèrera pas. Ainsi, la question de la légitimité devient cruciale, et la phase d'implémentation notamment se voit couplée d'une légitimation nécessaire. Reprenant les mots d'Alter : « *Une invention qui ne se transforme pas en innovation, qui ne fait donc l'objet d'aucune appropriation de la part des acteurs, n'habite pas durablement le corps social dans lequel elle s'inscrit. Elle n'est qu'un essai, une passade ou une mode. Elle est abandonnée parce qu'elle ne parvient pas à devenir une pratique légitime* » (2005, p. 89).

Prenons un exemple concret : en 1994, dans son étude sur l'appropriation des TIC, Pierre Chambat s'interroge, sur la base de statistiques offertes par l'Insee, sur les disparités en terme de taux d'équipement des foyers français : « *Pourquoi un bien atteint-il la saturation avec un taux d'équipement inférieur à 100% (chaîne hi-fi, lave-vaisselle, micro-onde : 40%), tandis que d'autres atteignent des taux de près de 100% (lave-linge) et qu'enfin, certains peuvent connaître des taux supérieurs à 100% (multi-équipement en postes radio, téléviseurs ou téléphones) ?* » (1994, pp. 258-259). Si les réponses peuvent être à chercher du côté du pouvoir d'achat ou de l'impact publicitaire sur les foyers, etc., l'auteur propose des éléments de réponse fondés sur l'approche de l'appropriation : « *Les différences de taux d'équipement ou de fréquence d'usage ne sont ici que le révélateur des disparités des significations que revêtent les pratiques concernées par les différents groupes sociaux* » (*Ibidem*). Ainsi, suivant Chambat, que nous rejoignons ici, la signification, donc le sens donné à une invention, est un enjeu nodal pour son implémentation et son passage au « statut » d'innovation.

Si l'acteur, dans ce cas précis le consommateur, décide, et l'on rejoint ici la question du choix et de l'importance de la décision, d'acheter un téléviseur, c'est très probablement parce qu'il juge que posséder un téléviseur a du sens dans son foyer. Inversement, s'il juge, à travers sa marge de liberté et sa logique relativement rationnelle, qu'acquérir un micro-onde n'est pas nécessaire, que la présence de ce bien n'est pas légitimée dans son foyer, le consommateur choisira probablement de ne pas l'acheter. Également, dans l'hypothèse où le consommateur ne dispose pas d'un pouvoir d'achat élevé, il est fort à parier, s'il veut s'offrir un bien électroménager, pour des raisons diverses (augmentation du confort quotidien, reconnaissance, etc.), qu'il choisira l'innovation qui aura le plus de sens (pratique, notamment) dans son foyer, selon lui.

Ainsi, suivant la sociologie de l'innovation et l'approche de l'appropriation, il apparaît que la légitimation de l'invention lui permette de devenir innovation, soit de se développer, et à terme d'être adoptée par l'ensemble (ou du moins une grande partie) d'un corps social. « *La réussite* [du processus d'innovation] *suppose de réunir, pour le développement de l'innovation, des alliés toujours plus nombreux. Et ceci ne peut se produire que si l'objet peut être traduit dans des usages* » (Alter, 2005, p. 32), et, pour continuer cette déclaration, seulement si les acteurs s'approprient et légitiment l'objet (sous-entendu dans son acceptation la plus large). Le besoin de sens devient inhérent au passage de l'invention à l'innovation.

III.2.3. Innovation *vs*. invention dogmatique

Le processus créateur d'une innovation ne se décrète pas, il implique à travers la liberté des acteurs son appropriation, fonction de la légitimation qu'ils lui accorderont, et partant du choix de l'adopter ou non. Mais une invention « *peut être introduite et maintenue de force dans les pratiques sociales. Dans ce cas, tout en demeurant à l'état d'invention, elle participe au mouvement d'ensemble comme un nouveau dogme peut le faire au plan de la société globale : par la contrainte* » (*Idem*, p. 89). Cette invention se caractérise par son aspect dogmatique, autoritaire et normatif. Les mécanismes d'appropriation seront alors bien différents de ce que nous venons d'évoquer.

C'est Norbert Alter qui, le premier, théorise l'invention dogmatique, à la suite d'observations réalisées dans plusieurs administrations et entreprises publiques à propos des transformations de la gestion de l'emploi dans le secteur public, en France, autour des années 1980-1990 (2005, pp. 89-116). Alter présente quelques différences majeures entre un processus véritablement innovationnel et une invention dogmatique.

Initialement, les règles de gestion observées se caractérisent par une routine, relativement répétitive, mais adaptative, selon Alter, puisque quelques décisions peuvent être prises dans le but de traiter des situations délicates. « *La gestion de l'emploi se caractérise par l'existence de règles de gestion largement indépendantes des activités réalisées par les agents* » (*Idem*, p. 90). Ce système s'avère relativement rigide, en effet : les emplois sont de trois types (1, 2 et 3) ; le passage de l'un à l'autre de ces types est presque exclusivement administratif : les salariés qui souhaitent une promotion doivent se résoudre à passer un examen d'évaluation de connaissances ; à l'intérieur de chacun de ces types d'emploi, il existe une quinzaine de grades ; l'avancement est établi sur une logique d'ancienneté ; enfin, la mobilité spatiale est gérée de manière mécanique, et non en fonction des besoins ou des compétences.

A partir des années 1980, de petites adaptations sont apportées pour assouplir ce fonctionnement mécanique : on voit apparaître un recrutement de jeunes diplômés directement au niveau 3 ; des promotions sans examens ; une mobilité élargie et réfléchie en termes de compétences, etc. Ces adaptations nécessaires, « *parfois développées de manière réglementaire, parfois de manière clandestine, mais jamais selon une politique de gestion*

structurée, amènent progressivement à associer un flou considérable à la rigidité décrite plus haut » (*Idem*, p.92). Alter lui-même ne sait plus, sauf à passer par « *un long détour analytique* » quelles règles sont complètement appliquées, partiellement appliquées, celles qui sont « *en concurrence avec d'autres procédures, celles qui peuvent faire l'objet d'amendement* » (*Ibidem*), etc.

Ainsi, dans les années 1990, c'est une gestion radicalement novatrice qui voit le jour, inspirée du secteur privé où la gestion des ressources humaines semble plus efficiente et plus efficace. La souplesse et la transparence vont faire place à la rigidité et au flou existants. Ce qui devait être une innovation, et s'inscrire dans les pratiques à travers une appropriation par les acteurs, va rester en réalité à l'état d'invention non transformée, parce que dogmatique.

Alter admet que ces mesures se révèlent « *tout à fait cohérentes les unes par rapport aux autres. Mais la mise en œuvre de ce dispositif est assez peu rationnelle* » (*Idem*, p. 103). Les mesures sont interdépendantes et représentent une possibilité de dépasser les routines antérieures. Globalement : 1) les examens sont supprimés et remplacés par des évaluations sous la forme d'entretiens par les supérieurs hiérarchiques selon des critères et des modalités précis ; 2) six catégories apparaissent, des tâches d'exécution à la direction, en passant par les premiers niveaux d'encadrement ou les expertises de haut niveau ; 3) « *les mobilités spatiales sont strictement gérées à partir de l'adéquation entre un type de besoin localement défini et le profil des personnes souhaitant occuper un poste dans la région concernée* » (*Idem*, p. 104), etc.

Si ces décisions semblent cohérentes, certains indicateurs montrent qu'il existe « *une indépendance entre la nature des questions posées et les réponses qui y sont apportées* » (*Ibidem*). Citons pour exemple l'identification de la compétence des agents à un moment donné de leur carrière pour définir leur niveau et le traduire à travers la classification : cette identification implique une carrière linéaire et ascensionnelle, pourtant la réalité montre que « *les agents tournent sur différentes fonctions d'un même métier, ou pour diversifier la nature de leurs activités, ou pour prendre à tour de rôle les postes les moins intéressants* » (*Idem*, p. 105). Ainsi, la technique de gestion s'indépendantise de la nature du problème à traiter.

Les erreurs de gestion, au début de leur mise en place, n'ont rien d'original (Alter, 2005). Certaines inventions peuvent être initialement inadaptées, erratiques. C'est en rentrant dans le

processus d'innovation, à travers son utilisation, qu'elles vont prendre sens. Mais cela suppose, selon Alter, un processus critique inhérent. « *Les directions des entreprises doivent accepter de voir leurs décisions initiales remises en cause, transgressées, chahutées, perverties et reconstruites par les acteurs. Sinon, si toute l'énergie des directions consiste à faire respecter les règles telles qu'elles ont été conçues initialement, cela aboutit à un dogme, une croyance présentée comme une vérité incontestable et imposée de manière autoritaire* » (2005, p. 107). Et c'est ce que dénonce Alter pour le cas de figure présenté ci-dessus. Ce ne sont pas les changements en soi qui sont ici remis en cause mais bien la manière dont ils sont mis en place.

Comparant l'innovation à ce type d'invention, et nous appuyant sur Alter, nous retiendrons cinq caractéristiques de l'invention dogmatique :

a) pour se transformer en innovation, l'invention suppose d'évoluer à travers les séquences citées précédemment et implique que les acteurs réfléchissent, tirent des leçons des expériences liées à sa mise en œuvre, en d'autres mots légitiment l'invention. En ce qui concerne l'exemple de la gestion des emplois donné par Alter, « *toute la politique de communication interne met l'accent sur le fait que le changement doit être respecté* […] *rien ne remet en question le contenu et l'instrumentation de la décision initiale. Elle demeure sourde aux critiques, et aveugle aux aménagements informels que les acteurs élaborent localement* » (*Idem*, p. 108) ;

b) l'innovation repose sur un conflit, sur une inversion des normes, sur la transgression des normes ou des règles. « *Dans le cas qui nous occupe, la déviance est rigoureusement surveillée* » (*Ibidem*). La situation ne permet donc pas de déviance et par conséquent d'appropriation de l'invention ;

c) l'innovation parvient à transformer l'ordre établi, par le conflit. Si la transformation des règles de gestion ici est bien en conflit avec l'ordre établi, en ce qu'elle lutte contre la rigidité du système, et le transforme, c'est toujours le même acteur, « *l'acteur dirigeant qui assure la gestion de ce conflit et la transformation de l'ordre antérieur* » (*Idem*, p. 109). Dans cette situation, ce sont les directions qui élaborent la nouveauté et qui l'imposent en même temps. Cette sorte d'ambidextrie ne favorise pas le passage à l'innovation. En se référant à l'exemple du moulin à eau, Alter nous rappelle qu'un suzerain n'a pas pu imposer son usage sous la

contrainte… (*Idem*, p. 10) ;

d) l'innovation est une activité non prescriptible, or, ici, les activités sont prescrites et ne produisent donc pas de sens, ce qui condamne le passage à l'innovation. « *L'invention dogmatique est donc bien le résultat d'une politique élaborée au sommet, qui ne transige pas sur son application. Elle prend concrètement place dans les pratiques sociales, en trouvant des alliés. Mais elle ne dispose ni de sens ni de trajectoire* » (*Idem*, p. 110) ;

e) l'innovation suppose la possibilité d'influencer les directions à transformer leurs représentations. Elle suppose une certaine résistance des acteurs (*Ibidem*), par l'intermédiaire d'un acteur minoritaire critique et consistant. L'innovation dogmatique, quant à elle, « *demeure ferme sur ses croyances, normes et représentations. Elle n'apprend donc pas. Elle exclut du système social ceux qui ne parviennent pas à intégrer cette nouvelle conception de l'ordre, ou qui ne le souhaitent pas* » (*Idem*, p. 111). Pour diverses raisons (acteurs qui ne disposent pas de ressources pour remettre en question les décisions, acteurs qui hésitent à faire l'investissement en termes de relation, de recherches, pour participer au changement, acteurs qui se désengagent, etc.), le groupe décisionnaire peut se retrouver isolé dans sa logique et peut imposer aisément son dogme.

Si les décisions d'un puissant groupe ne rencontrent pas d'appropriation critique, voire contestataire, le risque est grand que ce groupe impose ses idées comme des dogmes. Serge Moscovici et Willem Doise (1992) présentent un exemple illustrant cette idée, inspirés du célèbre psychologue Janis et de son ouvrage *Victims of Groupthink* (1972), qui montre les inepties décisionnelles d'un groupe d'autorité dont personne n'a contesté, n'a pu contester les décisions, à travers « *des fiascos essuyés par la combinaison entre experts et hommes politiques dans les comités du gouvernement des États-Unis* » (Moscovici & Doise, 1992, p. 21), tout en précisant que ces exemples peuvent être relevés dans n'importe quel pays.

Janis évoque trois exemples historiques célèbres : l'attaque japonaise de Pearl Harbour, la guerre de Corée et l'épisode de la Baie des Cochons à Cuba. Pearl Harbour devait constituer un abri préservé de toute attaque, puisque, selon les autorités militaires américaines, il était possible de détecter l'ennemi suffisamment à temps pour les empêcher d'atteindre leur cible. Or, lorsque les kamikazes japonais furent aperçus et signalés, l'alerte fut négligée par l'état-major. « *Si forte était sa conviction en l'invulnérabilité de la flotte américaine abritée dans ce*

port du Pacifique qu'il a laissé l'abri se transformer en piège » (*Ibidem*).

Pour ce qui concerne la guerre de Corée, les plus hautes autorités politiques et militaires des États-Unis sous-estiment la probabilité d'une intervention chinoise, et poussent le général américain Mac Arthur à la défaite. Enfin, à Cuba, les experts responsables américains minorent les possibilités de riposte et de l'armée cubaine et envoient au désastre une brigade d'exilés cubains… Si l'on tente de comprendre pourquoi de telles décisions, il semble que des éléments de réponse résident dans « *la complicité entre les membres de ces commissions en vue d'arriver au consensus que l'on attend d'eux et d'éviter toute pensée dissidente dans leur propre esprit ou dans celui d'autrui* » (*Idem*, p. 22). L'esprit de corps des décisionnaires semblent réduire la capacité de jugement et la prise de décision, lorsqu'il ne rencontre aucune appropriation critique de la part d'autres acteurs de l'organisation, ou plus largement de la société.

Les inventions dogmatiques « *arrêtent le temps. Elles dénient le passé. Et, plus encore, elles rejettent toute possibilité de faire d'une invention une innovation, et de l'organisation une trajectoire* » (Alter, 2005, p. 112). Elles empêchent le processus d'innovation de se mettre en route, en ce qu'elles ne laissent qu'une infime marge de liberté et de choix aux acteurs. Elles ne leur permettent pas de les légitimer. Ainsi, elles détruisent plus qu'elles ne construisent, et à terme, contraignent une partie des acteurs, les non-décisionnaires, à ne plus participer à la vie de l'organisation, si ce n'est à l'échelle de leur petit monde. Ainsi, l'organisation se voit dépourvue de la capacité de réflexion d'une grande partie de ses membres, et court le risque de perdre en dynamisme et en performance.

III.3. Innovation et secteur public

Au regard des trois définitions différentes du secteur public que nous trouvons dans le rapport Publin n° 24 sur l'innovation dans le secteur public (Koch, *et al.*, 2006, p. 25), juridique, financière ou fonctionnelle, il apparaît que toutes les universités du Processus de Bologne, publiques comme privées, peuvent globalement être considérées comme appartenant au service public. Juridiquement, le secteur public est défini comme tel : « *the public sector*

includes government organizations and organizations governed by public law »[21] : on a vu qu'il existe, notamment en France, un Code de l'Éducation valable pour tous les établissements de l'enseignement supérieur.

La définition financière est ainsi formulée : « *besides the above organizations, the public sector includes private organizations largely funded by public means, including non-profit organizations providing education and health care* »[22]. Les universités sont donc bien concernées par cette définition.

Enfin, la définition fonctionnelle se présente ainsi : « *in this case the public sector includes all organizations in the field of public administration, social security, law and order, education, health care, and social and cultural services, irrespective of their funding source and the legal form of the supplier* »[23]. Ici encore, les universités, publiques comme privées, semblent concernées par cette définition du secteur public. Nous avons donc choisi de nous orienter sur les caractéristiques et les études de l'innovation dans le secteur public, susceptibles de nous apporter des pistes d'analyse pour le présent travail.

III.3.1. Tentative de typologie des innovations dans le secteur public

Touati & Denis (2013) remarquent que les auteurs travaillant sur l'innovation dans le secteur public soulignent souvent les obstacles à l'innovation dans le secteur public liés à l'insuffisance de réelles mesures incitatives (Landau, 1993), à l'excès de règles et procédures (Barzelay, 1992), ou au manque d'implication des gestionnaires dans l'élaboration des finalités de l'action (Moore, 1995), etc. Pourtant, l'innovation est bien possible dans le secteur public. Un des problèmes majeurs réside, selon Albury (2011), dans la diffusion de l'innovation dans le secteur public. Des programmes de récompense de l'innovation vont d'ailleurs être mis en place aux États-Unis, au Canada, en Grande-Bretagne (Touati & Denis, 2013) dans le but d'inciter la mise en place d'innovations et la diffusion de *best practices*.

[21] « *incluant les organisations gouvernementales et les organisations gouvernées par la loi publique* », (trad. de l'auteur).
[22] « *outre les établissements mentionnés plus haut, le secteur public inclut les organisations privées largement fondées sur des financements publics, dont les organisations à but non lucratif proposant des services dans l'éducation et la santé* », (trad. de l'auteur).
[23] « *dans ce cas, le secteur public inclut toutes les organisations dans le champ de l'administration publique, la sécurité sociale, la loi et l'ordre, l'éducation, la santé et les services sociaux et culturels, indépendamment de leur source de financement et de la forme légale du fournisseur* », (trad. de l'auteur).

Nombreuses sont les tentatives de typologies des innovations dans le service public (Halvorsen, *et al.*, 2005 ; Koch, *et al.*, 2006 ; Hartley, 2005 ; etc.), et nous retiendrons celle proposée par Hartley (2005) qui a le mérite d'être la plus exhaustive :

- innovation de produit (par exemple : nouvelle instrumentation dans un hôpital) ;

- innovation sur le plan des services ; nouvelles façons d'offrir les services (par exemple : services en ligne) ;

- innovation sur le plan des processus ; nouvelle façon de concevoir les processus organisationnels (par exemple : réorganisation administrative des processus *back-office*) ;

- innovation sur le plan de la stratégie ; nouveaux objectifs organisationnels (par exemple : évolution vers une police communautaire) ;

- innovation sur le plan du positionnement ; nouveaux contextes ou utilisateurs ;

- innovation en matière de gouvernance (par exemple : nouvelles modalités de participation des citoyens) ;

- innovation sur le plan de la rhétorique ; nouveaux concepts (par exemple : taxe carbone).

Suivant Halvorsen *et al.* (2005), chacune de ces innovations peut être déclinée selon différents critères :

- selon que l'innovation est incrémentale ou radicale : suivant le degré de la nouveauté ;

- selon qu'elle suit une logique top-down ou bottom-up : suivant qui a initié le changement ;

- selon qu'elle est orientée sur les besoins ou sur la performance : selon que l'innovation a été initiée pour résoudre un problème ou pour rendre plus performants des produits, services ou procédures déjà existants.

Comme on a déjà pu le souligner, on voit bien ici la complexité et l'aspect polymorphe de l'innovation. Toutes ces spécificités peuvent nous aider à comprendre certains aspects de l'innovation étudiée. Pour autant, il est rare qu'une innovation ne corresponde qu'à un seul type, ou qu'elle soit tout à fait top-down ou bottom-up, ou tout à fait orientée sur les besoins ou sur l'efficience, etc. (Touati & Denis, 2013).

Touati & Denis (2013) ajoutent à cet enchevêtrement complexe la différence innovations matérielles *vs*. immatérielles, en ce qu'elles renvoient à des processus de nature différente. Les innovations de services, par exemple, sont influencées par des caractéristiques propres,

notamment par le fait que les services sont coproduits avec les usagers. De même, les innovations en matière de gouvernance « *constituent un véritable défi pour la théorie sur l'innovation, et ce, encore une fois, en raison de la spécificité de ces innovations qui, d'une part, sont conçues et implantées à travers un réseau d'organisations et qui, d'autre part, impliquent aussi des changements dans les ressources utilisées par l'activité productrice, des processus de décision concernant le quoi produire et les normes utilisées pour l'évaluation de la performance du système de production* » (*Idem*, p. 5). D'autres auteurs encore distinguent les innovations « déjà faites » des innovations à inventer (Barnett, 1953, cité dans Touati & Denis, 2013). Les enjeux en termes d'apprentissage sont différents, même s'ils concernent les deux types.

Deux questions majeures intéressent les recherches sur l'innovation (Touati & Denis, 2013) : sur la diffusion des innovations (il s'agit d'examiner la diffusion d'une innovation au sein d'une population d'organisations, plus particulièrement le rythme d'adoption, le taux de diffusion. Les explications s'appuient sur des variables telles que les avantages relatifs perçus, la compatibilité, etc.) et sur l'adoption des innovations (on peut examiner ici le rôle joué par les caractéristiques de l'environnement organisationnel, des organisations elles-mêmes, de l'innovation, des individus).

Comparativement à d'autres thèmes de recherche, « *nous pouvons affirmer que les enjeux relatifs à l'innovation ont été relativement peu étudiés* » (*Idem*, p. 16). La complexité, l'aspect de mouvement incessant de l'innovation, et le manque de recul parfois du chercheur face à l'innovation pourraient constituer des raisons. D'un autre côté, les auteurs se réjouissent de l'intérêt croissant pour le thème de l'innovation.

III.3.2. Le management de l'innovation dans le secteur public

Pour que l'innovation se mette en place dans une organisation et qu'elle ait une certaine valeur ajoutée, des conditions doivent être mises en place en son sein. Puisque l'innovation demande une certaine implication des différents acteurs, tout en laissant relativement libres, puisque, selon Bonnenfant (2012), elle semble se réaliser plus facilement à l'intérieur d'une culture et d'une vision partagées, il s'agit de mettre en œuvre un modèle managérial adapté.

Si l'on part du principe que dans les équipes de l'organisation, tout comme dans les individus, réside un certain potentiel d'innovation (*Idem*), le management de l'innovation devrait alors s'appuyer sur trois principes fondamentaux : donner du sens, savoir mobiliser et libérer les pratiques managériales. Bonnenfant (2012) préconise en effet de : 1) présenter le projet d'innovation comme un « *projet collectif, porteur de sens, vers lequel tous les efforts convergent* » (*Idem*, p. 11), afin que les changements ne soient pas ressentis comme une contrainte, ou comme quelque chose que l'on subit ; 2) « *valoriser le risque pris par les porteurs d'innovations* » (*Ibidem*), ce qui nous semble particulièrement complexe, notamment si l'on s'en remet à une valorisation financière, dans les services publics régis par une certaine rigidité (e.g. les grilles de rémunération) ; 3) créer des zones d'expérimentations au sein des organisations ; et 4) « *développer la culture de l'innovation au sein des services, encourager les talents* » (*Ibidem*).

Toute une étude d'Eurogroup Consulting est ainsi dédiée à *l'Art du management de l'innovation dans le service public* (2012). Écrite majoritairement par des acteurs de l'administration publique (issus des ministères du Budget, de la Fonction publique, de l'Intérieur, de l'Écologie, etc.) et par quelques acteurs du privé (Crédit Agricole, Microsoft France), elle offre une vue d'ensemble sur la question du management de l'innovation dans des contextes à la fois similaires et différents. Tous ou presque mettent en avant la nécessaire dimension du sens, la flexibilité, la valorisation ainsi que les besoins opérationnels, en particulier en termes de structure ou d'infrastructure.

En tout premier lieu, le management de l'innovation doit englober toutes les parties prenantes de l'organisation. François-Daniel Migeon (2012), Directeur général de la modernisation de l'État, propose de « *capter le potentiel des différentes sources d'innovation* » (2012, p. 16), en écoutant les usagers, en favorisant les agents, tout en développant des partenariats avec les acteurs externes. Ces trois aspects doivent conduire globalement à répondre aux attentes des usagers, qui représentent un formidable moteur d'innovation, moyennant des dispositifs d'écoute, à pouvoir identifier les dysfonctionnements et les pistes d'amélioration, à travers les agents, notamment ceux qui sont en lien avec les usagers, et enfin à mobiliser les acteurs externes, dans l'optique de répondre, par exemple, à des problèmes spécifiques, ce qui fait ici écho à la rigidité des organisations professionnelles dans le traitement des cas particuliers (*cf.* Chapitre I).

Il s'agit, au niveau organisationnel, de mettre en place une culture de l'écoute (Albertini, 2012), en instaurant un climat de confiance et en revisitant les liens hiérarchiques entre les agents et la direction, dans le sens d'un management participatif. La culture de l'écoute, tout comme la culture de la confiance (Filippini, 2012) semblent être des prérequis à la mise en œuvre de l'innovation dans le secteur public (mais pas seulement : dans un ouvrage sur le *Management de l'innovation* dans le monde de l'entreprise, Soparnot et Stevens (2007) souligne également l'importance d'une culture cohésive). Ces démarches s'inscrivent clairement dans le management de l'innovation, en ce qu'elles permettent de donner du sens aux actions innovantes.

Migeon (2012), Albertini (2012), Filippini (2012), mais aussi Verdier (2012), Philippe (2012), Bédague-Hamilius (2012) ou encore Berardi (2012), tous mettent en lumière le besoin de donner du sens, à travers un ancrage dans les valeurs partagées du service public, la responsabilité du manager, le dialogue social, ou le sentiment d'une réussite collective. Pour le manager, donner du sens, c'est présenter clairement les objectifs, en orientant, expliquant, transmettant une vision, en pilotant les résultats, tout en sachant déléguer et laisser aux agents une certaine marge d'action. A travers le dialogue social, l'innovation doit être expliquée, dans la mesure où elle peut représenter un facteur de stress : « *elle perturbe les repères habituels, les habitudes* » (Albertini, 2012, p. 65).

Le manager doit savoir expliquer l'innovation : ses raisons, sa valeur future, tout en présentant des exemples (Philippe, 2012), dans le but d'offrir des repères aux agents. L'innovation dans l'organisation est l'affaire de tous : tant sur un niveau organisationnel qu'individuel. Elle est « *moins une affaire de processus qu'une affaire de culture et d'engagement de chacun* » (Bonnendant, 2012, p. 9). Bédague-Hamilius (2012) propose d'insuffler du sens et le sentiment d'une réussite collective, en impliquant les équipes de direction en lien direct avec les équipes de terrain. Dans cette optique, la valorisation à la fois de l'activité innovante comme de l'agent innovateur est susceptible d'aboutir à une culture de l'innovation performante.

La valorisation des agents peut passer par la mobilisation, par les managers, des personnes « *les plus sensibles 'au besoin d'innovation'* » (Philippe, 2012, p. 90) dans leur entourage. En d'autres termes, il s'agit de mobiliser les personnes-ressources disponibles dans l'organisation, ainsi que leurs savoir-faire et leurs visions. Cela relève de la reconnaissance, et

partant de la valorisation de l'individuel dans l'organisation. Les principes de reconnaissance et de valorisation, qui doivent représenter des signaux clairs (Albertini, 2012), peuvent aussi se manifester à travers récompenses et prix, qu'ils soient financiers (gratifications diverses) ou non financiers (témoignage de satisfaction des autorités, remise de prix ou trophées, etc.). Il ne faut pas, selon Migeon (2012), sous-estimer le pouvoir de la reconnaissance symbolique, qui est « *un puissant vecteur de fierté et de motivation du travail* » (*Idem*, p. 29).

Philippe (2012), en complément de la valorisation des agents, propose de laisser une grande part d'autonomie et de flexibilité à ces derniers ; ce qui, dans le cadre des universités, ne doit pas poser de problèmes a priori, vu la grande autonomie dont dispose le corps opérationnel (Mintzberg, 2004). De manière générale, c'est toute l'organisation qui devrait évoluer dans cette logique : Berardi (2012) met en avant le besoin d'offrir à l'organisation des marges d'action juridiques (cadres d'expérimentation propices à la mise en place d'innovations), managériales (en considérant le manager comme un « *échelon digne d'innover dans son service* » (*Idem*, p. 195)), ou financières (à travers des fonds dédiés au financement de l'innovation). Il faut « *oser mettre du jeu* » dans les rouages de l'organisation pour permettre qu'elle soit véritablement innovante (Philippe, 2012, p. 93), et rompre avec le modèle hiérarchique traditionnel (Filippini, 2012).

Enfin, au niveau structurel, certains efforts doivent être entrepris. Migeon (2012) conseille de bâtir « *des processus et des infrastructures pour innover* » (*Idem*, p. 28). En fait, il s'agit de transformer l'idée en réalité, à travers notamment un comité de suivi et de pilotage (*cf.* l'exemple du ministère de l'Intérieur qui suit et pilote des projets innovants issus du prix *Intérieurêka* (Migeon, 2012)), et également de donner les moyens de dupliquer une innovation existante dans un environnement similaire (*Idem*).

Albertini (2012), lui aussi, prône l'existence d'une instance de suivi : « *la promotion de l'innovation ne doit pas être limitée à sa conception, mais inclure le suivi de la mise en œuvre pour en consolider les acquis et optimiser la diffusion* » (*Idem*, p. 65). En complément, l'auteur recommande aussi la création d'une structure « *légère* » de détection, validation et proposition de diffusion des idées innovantes. Cette structure doit *in fine* permettre de capter l'innovation ou de la générer, et de la diffuser et la dupliquer sous la forme de grappe (Alter, 2005). Il conviendrait de réfléchir au niveau inter-organisationnel (Soparnot & Stevens, 2007), à travers des réseaux d'échanges qui favoriseraient la circulation de l'innovation, tout

comme la culture de la comparaison, pour laquelle il s'agit d'observer « *comment font les autres* » (Filippini, 2012, p. 106).

Moderniser le service public implique une réflexion sur les modalités même de l'action publique (Berardi, 2012), en trouvant notamment de nouveaux modèles de l'organisation et de son fonctionnement. Il s'agit en fin de compte de « *réinventer l'écosystème administratif* […] *et redonner du sens à l'action publique* » (Idem, p. 191). C'est en ce sens que le management de l'innovation peut intervenir dans l'optique de « *bâtir des écosystèmes efficaces permettant de générer et de traiter des idées nouvelles ainsi que d'assurer la mise en œuvre des transformations souhaitées* » (*Idem*, p. 193). Il convient ici de s'appuyer sur le management tout en faisant de l'innovation une priorité. Pour conclure ce rapport sur le management de l'innovation, Berardi (2012) préconise de donner « *le goût d'innover, de susciter l'innovation* » (*Idem*, p. 194), en offrant des outils autant que des espaces d'échanges.

III.4. Pilotage du Processus de Bologne et manque de clarté

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le pilotage du Processus de Bologne est particulier en ce qu'il se décline sur trois niveaux distincts mais interdépendants, chacun avec des logiques différentes. Ce schéma intéressant, qui permet par ailleurs à chacun de jouer son/ses rôle(s) de prédilection, est pourtant susceptible de véhiculer un sentiment de flou, de manque de clarté, à travers ses ambiguïtés ou ses tractations discrètes mais bien réelles, pouvant nuire à son appropriation nécessaire par les acteurs en charge de son implémentation, les acteurs de l'université.

L'intérêt de cette sous-partie n'est pas de proposer une analyse politique approfondie du Processus de Bologne, mais plutôt un aperçu global de son fonctionnement. L'idée étant de mettre en lumière l'ambiguïté qui le caractérise, à savoir la rencontre d'une logique non-normative avec une logique institutionnalisante, à travers la loi, voire dogmatique, au sens d'Alter. Un processus entre invitations à prendre en compte les priorités émises dans les textes officielles des réunions interministérielles et les lois nationales imposant architecture et instruments.

III.4.1. Un pilotage sur trois niveaux

Le Processus tout comme son pilotage sont uniques. Un rapport de l'Institut International de Planification de l'Éducation, organe de l'Unesco, dirigé par Crosier et Parveva (2014), présente le Processus comme « *un processus expérimental de coopération volontaire à une série de réformes* » (2014, p. 19). Son pilotage, alliant États signataires, Commission européenne et membres consultatifs, doit amener à ouvrir le débat afin de trouver des solutions aux changements dus à l'économie de la connaissance et répondre au mieux aux besoins de la société actuelle.

C'est, ainsi, un « *nouveau modèle de gouvernance et d'élaboration de la politique au niveau international, dans le domaine de l'enseignement supérieur* » (*Idem*, p. 20) que propose le Processus de Bologne, qui est « *indéniablement devenu le processus de réforme de l'enseignement supérieur le plus important et le plus transformateur de l'histoire* » (*Idem*, p. 21). Ce nouveau modèle est basé sur trois niveaux de pilotage distincts mais interdépendants : supranational (et international), national et local.

Au niveau supranational

La Conférence des ministres, qui se réunit, comme on a pu le voir dans le Chapitre II, toutes les deux ou trois années, représente l'organe décisionnel du Processus. Cette Conférence comporte deux organes de soutien : le Groupe de suivi du Processus de Bologne (BFUG), représentant tous les pays signataires, ainsi que le Conseil de Bologne, qui supervise le travail général (Crosier & Parveva, 2014).

Le BFUG se réunit très régulièrement, au moins deux fois l'année. Ses buts principaux sont de préparer le sommet ministériel suivant, d'adopter le plan de travail du Processus de Bologne, d'élire le Conseil de Bologne, de créer des groupes de travail officiels, et d'organiser des séminaires pour débattre d'initiatives majeures (*Ibidem*). La direction du BFUG est organisée à travers un mécanisme de coprésidences : il est coprésidé par le pays présidant l'Union européenne et un pays non-membre de l'Union, selon la décision prise à Stockholm les 28 et 29 septembre 2009, dans un souci d'équité (*ehea.info*, 2016). Les deux présidences sont considérées sur un pied d'égalité. Les pays non-membres de l'UE sont désignés selon un roulement alphabétique. La vice-présidence est accordée au pays

accueillant la conférence ministérielle suivante, la France actuellement.

Le Conseil de Bologne, pour sa part, est constitué de différents représentants des pays qui coprésident, ont coprésidé ou coprésideront dans les prochaines années le Processus, de la Commission européenne et de quatre membres consultatifs (le Conseil de l'Europe, l'EUA, l'ESU et l'EURASHE). Pour accomplir sa mission de suivi du travail général, le Conseil de Bologne est aidé par un Secrétariat « *afin d'assurer la continuité de toutes les réformes entreprises dans le cadre du processus* » (Crosier & Parveva, 2014, p. 31).

Le BFUG fait figure de « *forum* » (*Idem*, p. 29), en ce qu'il est perçu généralement comme un organe transparent et démocratique, et qu'il traite tous les pays, les petits comme les grands, les puissants comme les moins puissants, sur un pied d'égalité. Tous les pays et toutes les organisations participantes « *peuvent présenter leurs initiatives et en débattre librement* » (*Ibidem*). Même si les différents participants jouissent de statuts formellement différents, « *les organisations partenaires peuvent vraiment agir et apporter leur contribution à tous les débats et accords* » (*Ibidem*). « *Aucun gouvernement central, ni parlement, ni entité européenne ne supervise le processus de Bologne* » (Conseil des ministres de l'Education du Canada, 2008, p.3), en théorie… On verra en effet dans le point suivant que certains acteurs prennent de plus en plus d'importance dans les négociations et les décisions.

Si le Processus de Bologne, à l'origine était une initiative intergouvernementale restreinte, il a su s'ouvrir à de nombreux pays, dans une logique « *paneuropéenne* » (*Idem*, p.19), et à de nombreux experts, organisations, associations représentants les établissements d'enseignement supérieur, et les étudiants. Il est « *désormais vital pour le Processus que le BFUG continue de réunir des représentants de tous les États membres, de la Commission européenne et des principales organisations concernées : EUA, EURASHE, ESU, ENQA, Conseil de l'Europe, UNESCO, Education International et Business Europe* » (*Idem*, p. 31), car l'implication des partenaires représente un facteur majeur pour la réussite de la mise en œuvre des réformes au niveau des différents pays. De plus, cette implication des partenaires peut favoriser la participation des parties prenantes à des niveaux nationaux ou locaux (*Idem*).

Deux observations primordiales doivent être signalées ici : les décisions lors des réunions interministérielles sont prises par consensus et, surtout, « *elles ne sont pas juridiquement contraignantes pour les pays* » (*Idem*, p. 29). Le Processus repose donc sur un engagement et

une bonne volonté des pays, mais en aucun cas, il n'est normatif ! « *En aucun cas, la souveraineté d'un pays en matière d'éducation ne peut être mise en cause* » (CMEC, 2008, p. 4). Le Processus de Bologne offre donc la liberté à chaque état de prendre les mesures nécessaires à son implémentation nationale. Il laisse chaque pays libre de décider de la manière dont il sera mis en place, à travers une logique institutionnalisante ou pas. Ni la Déclaration de Bologne, ni les autres réunions interministérielles ne sont dans une logique de prescription ou de rigueur.

Au niveau national

Au sortir des différents sommets du Processus, les ministres responsables de l'enseignement supérieur de chaque pays « *formulent des recommandations officielles à l'intention de leur pays et, au besoin, recommandent des modifications à leur système d'éducation par l'entremise de décrets ou de nouveaux projets de loi* » (*Idem*, p. 3). Chaque État signataire est donc responsable de la (bonne) mise en place du Processus en son sein. La réalisation des objectifs et leur implémentation à travers l'implémentation des différents instruments incombent aux gouvernements nationaux de chaque pays signataire.

On constate que la plupart des pays « *ont adopté des lois et des règlements qui instituent des structures et des procédures comparables et compatibles* » (Crosier & Parveva, 2014, p. 73). Cela dit, selon les contextes et les priorités des 48 pays, selon l'importance donnée à tel ou tel instrument ou sa difficulté à mettre en place, les instruments sont mis en œuvre à des rythmes différents. Certains instruments peuvent représenter pour un pays une véritable nouveauté, d'autres sont plus facilement mis en place, en ce qu'ils ne bouleversent pas (ou très peu) le visage du système d'enseignement supérieur d'avant Bologne.

Par exemple, le système de crédits ECTS bouleverse probablement plus le système français France qui utilisait très majoritairement des notes sur 20 points, que l'Allemagne qui utilisait déjà majoritairement les crédits ; inversement, une architecture en 3 cycles est moins susceptible de rencontrer des difficultés en France ou en Slovaquie où les architectures suivaient déjà quasiment le même modèle, qu'en Allemagne. On peut également ajouter le fait que la semestrialisation était appliquée dans l'enseignement supérieur allemand bien avant le Processus de Bologne : les étudiants se présentent comme étant « en xème

semestre », les étudiants français « en xème année ».

Les évolutions démographiques ou le financement des établissements d'enseignement supérieur peuvent interférer également sur la vitesse de mise en place du Processus. En effet, « *certains d'entre eux* [les pays signataires] *sont confrontés à des augmentations relativement sensibles de la population étudiante, tandis que d'autres peuvent anticiper une diminution. De telles différences peuvent avoir un impact sur les objectifs principaux et la vitesse de la réforme de l'enseignement supérieur* » (Eurydice, 2012, p. 28).

Quoi qu'il en soit, chaque pays signataire, selon ses programmes et ses priorités dans l'éducation nationale, va mettre en place les différents instruments selon une rapidité et un degré de mise en œuvre propres. Les États sont effectivement souverains dans l'implémentation, en choisissant de passer par une logique juridique ou non. Les réunions interministérielles n'ont de pouvoir qu'à travers des invitations à accélérer la mise en place (*cf*. Chapitre II de ce travail).

Au niveau local

Ce sont les établissements d'enseignement supérieur qui sont en charge de mettre en place localement, de traduire les objectifs en différents instruments du Processus de Bologne, dans un cadre d'autonomisation croissante, souhaité par les réunions de Bologne, ainsi que par l'Association des universités européennes (EUA). En effet, dans le rapport *Trends IV*, Reichert et Tauch rappellent que « *les institutions ont besoin d'une plus grande autonomie de fonctionnement – condition* sine qua non *à la réussite de la réforme* » (Reichert & Tauch, 2005, p. 4).

A maints égards, la mise en place du Processus de Bologne à cet échelon s'avère autant primordiale qu'intéressante à étudier. Les établissements d'enseignement supérieur représentent le dernier maillon de cette *chaîne* d'implémentation, ce sont eux finalement qui sont en charge de concrétiser les objectifs et les priorités édictés au niveau supranational, en passant par un niveau national qui peut être, lui, normatif. Ces derniers se retrouvent en quelque sorte assujettis à la fois à une logique de conformité tout comme d'autonomie. Cette situation est d'autant plus intéressante qu'il y a probablement autant de chemins

d'implémentation qu'il existe au fond de situations locales, sachant que le Processus de Bologne compte près de 6000 établissements d'enseignement supérieur actuellement (EUA, 2008) ! Ce niveau local fera l'objet d'une étude approfondie plus avant.

En conclusion de cette sous-partie, il convient d'apporter quelques précisions à la figure 16 de ce travail, et d'y ajouter des caractéristiques fondamentales à prendre en compte dans notre étude :

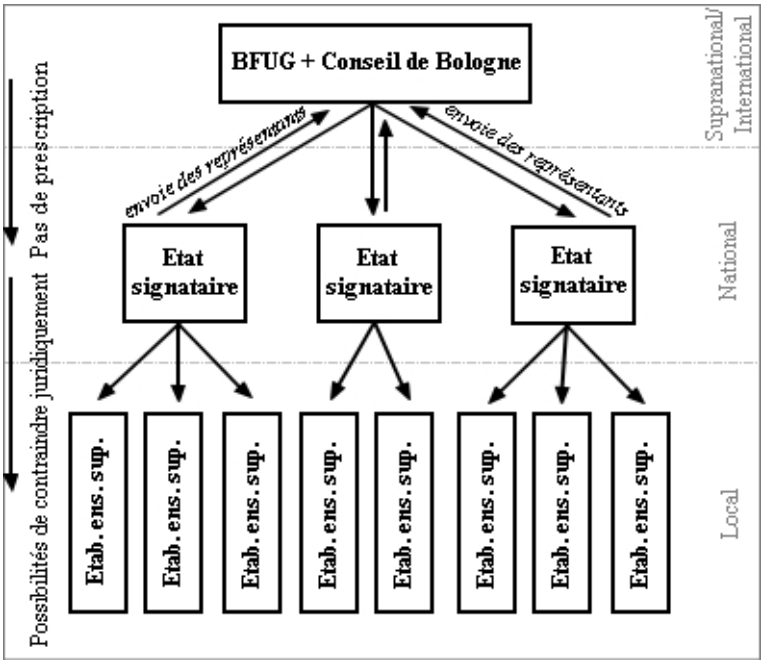


Figure 16 : Mécanismes de pilotage du Processus de Bologne

Source : auteur.

III.4.2. L'intervention croissante de la Commission européenne

Au niveau supranational, la question de la place de la Commission européenne dans le pilotage de l'enseignement supérieur est récurrente[24]. Depuis le début de la construction européenne, on observe une discrète lutte entre les États qui restent attachés à leurs prérogatives et la Commission européenne qui tente de prendre le contrôle du pilotage de l'enseignement supérieur au niveau européen.

[24] *Cf.* la bibliographie de Sarah Croché in « L'université circonscrite par Bologne » in *Émulations*, *Regards sur notre Europe*, n°6, 2009, disponible sur <http://www.revue-emulations.net/archives/n-6---regards-sur-notre-europe-1/croche>.

Le travail de Sarah Croché nous a inspiré pour cette partie (Croché, 2009). Elle tente de montrer, à travers un passage en revue sociohistorique des politiques universitaires entre 1957 et 1999, quelles stratégies la Commission européenne a employées afin d'imposer sa vision d'un EEES, une vision selon elle plus économique, utilitariste qu'humaine de l'enseignement, et qui, par conséquent, peut dénaturer le Processus à terme.

A l'exemple de certaines initiatives pour le développement d'un enseignement supérieur européen, comme en 1957 pour la création d'une école conjointe de recherche atomique, ou en 1959 pour une Université européenne centrée sur les sciences humaines, Croché nous présente le conflit États/Commission, qui finira par pencher du côté de la Commission à qui on reconnaîtra, dans les années 70, une compétence implicite (Delgado & Losa, 1997, cités dans Croché, 2009).

La Commission va se rendre populaire, même si toujours controversée, dans le sens où elle va œuvrer pour la mise en place d'outils favorisant la reconnaissance et la mobilité (dont le fameux programme Erasmus). L'étude retrace ensuite la manière dont la Commission « *est parvenue à prendre progressivement le pilotage des politiques universitaires en Europe alors qu'elle a été explicitement exclue du processus lancé à la Sorbonne en 1998 par les États* » (*Idem*). En juillet 1999, la Commission va notamment proposer des moyens financiers pour faire évoluer les projets. On peut considérer que depuis ce moment, « *le poids qu'elle a représenté dans le processus lui a donné une capacité d'influence déterminante* » (*Idem*).

De manière générale, plus la Commission a été intégrée au Processus, plus elle a pu peser sur son pilotage. Difficile donc de mesurer ou de savoir précisément qui pilote véritablement le Processus de Bologne. Quoi qu'il en soit, ce ne sont plus seulement les États, dans une coopération interministérielle, mais tout un ensemble de groupes d'acteurs, dans un pilotage coopératif, qui va superviser la mise en place du Processus. Si cette collaboration est nécessaire dans la représentation des différents points de vue et situations, elle peut aussi freiner une implémentation efficace, dans la mesure où les tractations au niveau supranational sont susceptibles d'apporter de la confusion à la fois dans l'édiction des objectifs et dans la mise en place.

III.4.3. Institutionnalisation du Processus par les États

C'est aux États signataires du Processus, on l'a déjà souligné, que revient la mission de traduire les objectifs au niveau national. Aucun mot, dans les différentes déclarations issues des réunions interministérielles, ne concerne la manière, encore moins la manière idéale, de les mettre en place. On le répète, le Processus de Bologne n'est en rien normatif ! Si les pays « *ont adopté des lois et des règlements qui instituent des structures et des procédures comparables et compatibles* » (Crosier & Parveva, 2014, p. 73), c'est bien à travers un choix et des décisions étatiques.

La politique et les stratégies de déclinaison nationale du Processus sont les prérogatives des États qui peuvent prendre des formes différentes, notamment en fonction des contextes socio-économiques. Si l'État a pu prendre des allures d'État-providence, durant les Trente Glorieuses, à la fois directeur et interventionniste, il prendrait la forme aujourd'hui d'un État plutôt régulateur, du moins en France (Chevallier, 2004), régulateur de la cohésion sociale, arbitre du jeu économique, etc.

Transposant les constats politico-économiques de Chevallier pour le cas du Processus de Bologne, nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que le rôle de l'État actuellement est de « *superviser le jeu économique, en établissant certaines règles et en intervenant de manière permanente pour amortir les tensions, régler les conflits, assurer le maintien d'un équilibre d'ensemble; par la régulation, l'État ne se pose donc plus en acteur mais en « arbitre »* […]*, en se bornant à poser des règles aux opérateurs et en s'efforçant d'harmoniser leurs actions* » (*Idem*, p. 478). Une telle posture, notamment pour l'enseignement supérieur, implique donc à la fois un État prescriptif, qui « *pos*[e] *des règles* », et un État « *arbitre* », en ce qu'il va minimiser son intervention et autonomiser les structures plus locales.

De fait, chaque pays du Processus de Bologne va en poser les règles au niveau national, en l'institutionnalisant à travers l'adoption ou la réforme de son code de l'Éducation. Citons le Code de l'Éducation français, ainsi que les Décrets n° 2002-482 ou n° 2004-703, qui apportent des évolutions dans ce sens, avec, en particulier, la prescription de l'architecture LMD, de l'introduction officielle du Supplément au diplôme, des crédits ECTS, etc. En Slovaquie, en 2002, « *a new Higher Education Act was adopted (The Act of the National Council of the SR No. 131/2002 of Law Code on Higher Education and on Change and*

Supplement to Some Acts), which implements all components of the Bologna Declaration in the Slovak higher education system[25] » (Slovaquie, Rapport national, 2003, p. 1).

Présentons encore deux exemples parmi les 48 pays : la Bulgarie et la Géorgie, qui, tout comme la France ou la Slovaquie, tout comme les 44 autres pays signataires de Bologne, actent juridiquement le Processus de Bologne et *de facto* l'institutionnalisent, en prescrivant l'implémentation des divers instruments. En août 2000, la Bulgarie, consciente de son retard en matière de reconnaissance, suite à la signature de la Convention de Lisbonne, promulgue un décret : « *The Council of Ministers Decree No. 168 of 14 August 2000 adopted an Ordinance on the State Requirements for recognition of higher education acquired or periods of education completed in foreign higher schools*[26] » (Bulgarie, Rapport national, 2003, p. 4). En Géorgie, la Loi du 21 décembre 2004 stipule « *the introduction of modular programmes; tools for recognition of degrees such as diploma supplement and ECTS*[27] » (Géorgie, Rapport national, 2005, p. 2).

Chaque pays, à travers ses rapports de mise en place du Processus, met en avant les avancées de l'implémentation des instruments, en se justifiant notamment par une évolution juridique de leur politique d'enseignement supérieur, comme si le fait que le Processus soit mis en place à travers la loi à la fois déresponsabilisait les États d'une mauvaise implémentation locale vis-à-vis du BFUG, et les protégeait du jugement de « mauvais élève » auquel ils pourraient être confrontés le cas échéant…

Quoi qu'il en soit, la prescription des outils par un « État qui pose des règles » peut représenter un frein à la mise en place même du Processus, si l'on se réfère à la théorie de l'innovation dogmatique d'Alter (2005). En effet, il apparaît que plusieurs dimensions relatives au choix des États de mettre en place les instruments du Processus, suivant la logique d'instrumentation précédemment décrite (*cf.* Chapitre I), de manière prescriptive, relèvent en partie de l'innovation dogmatique. Globalement, le fait que 1) les dirigeants sont à la fois

[25] « *une nouvelle Loi sur l'Enseignement Supérieur est adoptée (Loi du Conseil National de la République Slovaque n° 131/2002 du Code de l'Enseignement Supérieur et sur les changements et les compléments à certaines lois), qui met en place tous les composants de la Déclaration de Bologne dans le système d'enseignement supérieur slovaque* », (trad. de l'auteur).

[26] « *Le Conseil des Ministres, à travers le Décret n° 168 du 14 août 2000, adopte une ordonnance en fonction des exigences de l'État pour la reconnaissance de l'acquisition d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou de périodes d'éducation effectuées dans des établissements d'enseignement supérieur étrangers* », (trad. de l'auteur).

[27] « *l'introduction de programmes modulaires ; d'outils de reconnaissance des diplômes comme le Supplément au diplôme ou les ECTS* », (trad. de l'auteur).

ceux qui élaborent la nouveauté et l'imposent en même temps, que 2) la prescription juridique empêche *a priori* la déviance, et que 3) les activités prescrites peuvent ne pas produire de sens, ne condamne-t-il pas ainsi le passage de l'innovation à l'innovation ? Il s'agit de laisser un certain espace d'appropriation aux acteurs locaux afin qu'ils puisent donner du sens au Processus et qu'ils l'implémentent à leur niveau.

Si l'institutionnalisation a ceci de positif qu'elle va permettre aux 48 États de mettre en place le Processus de Bologne nationalement, suivant un rythme recommandé par le BFUG, et permettre une harmonisation plus rapidement exploitable, elle peut d'un autre côté s'avérer contreproductive, dans la mesure où elle suit une logique de prescription, qui s'apparente à quelques égards à la mise en place d'un dogme. En outre, cette logique juridique vient s'intercaler entre le niveau supranational qui suggère, qui invite, et le niveau local qui s'autonomise, comme une barrière prescriptive.

III.4.4. Logiques top-down et bottom-up

La mise en place du Processus de Bologne est donc principalement régie par une logique top-down (*cf.* Figure 16 et sous-partie précédente). Mais le Processus obéit également à une logique ascendante, permettant, notamment entre les réunions interministérielles, par l'intermédiaire des groupes de travail, et lors de ces dernières, de faire un bilan de mise en place et de (re)définir les priorités pour les années à venir.

Si les agences d'évaluation dans une certaine mesure représentent un biais pour faire « remonter » du niveau local au niveau national les éventuels problèmes de mise en place du Processus, ces dernières se concentrent essentiellement sur les choix stratégiques, la gouvernance, les politiques de recherche et de formation, la réussite des étudiants, etc. (HCERES, 2016), du moins en ce qui concerne la France. Les évaluations concernent peu, voire pas du tout la mise en place des instruments du Processus. Ces agences ont une évaluation plutôt globale et ne s'occupent guère de la mise en place effective des crédits ou du Supplément du diplôme, par exemple, dans les pratiques.

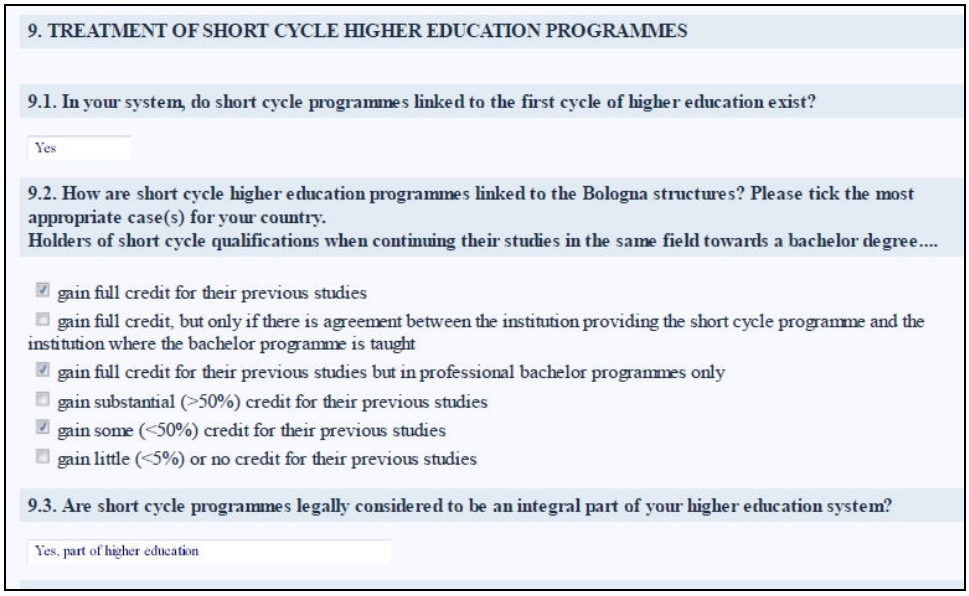
En revanche, entre le niveau national et le niveau supranational, des rapports de mise en place (tous disponibles sur *ehea.info*, 2016), plus focalisés sur l'avancement de

l'instrumentation du Processus, sont édités toutes les deux ou trois années, suivant le rythme des sommets interministériels. Chaque pays signataire, par l'intermédiaire de son ministère chargé de l'enseignement supérieur, a pour mission de rédiger et présenter un rapport concernant les progrès de mise en place des instruments. Il s'agit de remplir une matrice fournie par le BFUG, qui permet une comparabilité verticale (comparer un pays entre une période donnée et les périodes précédentes) et horizontale (entre les différents pays, à une période donnée) des documents, ainsi que leur traitement rapide.

Les matrices sont dessinées en fonction des objectifs et priorités issus des réunions interministérielles. Ainsi, les premières matrices (2003) sont divisées en 9 points, suivant les 9 objectifs fixés à Prague en 2001 : des diplômes lisibles et comparables (avec un point sur le Supplément au diplôme) ; une architecture des diplômes fondée essentiellement sur deux cycles principaux ; la généralisation des crédits européens transférables ; le développement de la mobilité ; le développement de la coopération européenne en matière d'assurance qualité ; le développement de la dimension européenne ; l'éducation et la formation tout au long de la vie ; les rôle et place des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants ; et le développement de l'attractivité de l'EEES. Pour ces 9 points, chaque pays procède à une synthèse de ce qui a été mis en place, souvent suivant une logique juridique, appuyés de chiffres clés, susceptibles d'être traités en vue d'un bilan général.

A partir des rapports de 2005, pour la rencontre de Bergen, les rapports sont plus conséquents, toujours basés sur les objectifs fixés lors du Sommet précédent, mais désormais, des questions plus précises sont posées dans les matrices. Il ne s'agit plus de proposer une brève description de l'implémentation, mais de préciser certains points. Par exemple, pour le point 8 du rapport 2005, « *Higher education institutions and students*[28] », hormis le fait de « *describe aspects of autonomy of higher education institutions*[29] », il est demandé : « *is autonomy determined/defined by law ? To what extent can higher education institutions decide on internal organisation, staffing, new study programmes and financing?*[30] ». Les rapports gagnent donc en qualité et vont permettre des bilans plus précis, en vue de nouvelles priorités mieux orientées.

[28] « *Institutions de l'enseignement supérieur et étudiants* », (trad. de l'auteur).
[29] « *décrire les aspects concernant l'autonomie des institutions d'enseignement supérieur* », (trad. de l'auteur).
[30] *« l'autonomie est-elle déterminée/définie par la loi ? Dans quelle mesure les institutions d'enseignement supérieur peuvent-elles décider de leur organisation interne, du recrutement, des nouveaux programmes d'études ou du financement ?* », (trad. de l'auteur).



9. TREATMENT OF SHORT CYCLE HIGHER EDUCATION PROGRAMMES

9.1. In your system, do short cycle programmes linked to the first cycle of higher education exist?

Yes

9.2. How are short cycle higher education programmes linked to the Bologna structures? Please tick the most appropriate case(s) for your country.
Holders of short cycle qualifications when continuing their studies in the same field towards a bachelor degree....

- ☑ gain full credit for their previous studies
- ☐ gain full credit, but only if there is agreement between the institution providing the short cycle programme and the institution where the bachelor programme is taught
- ☑ gain full credit for their previous studies but in professional bachelor programmes only
- ☐ gain substantial (>50%) credit for their previous studies
- ☑ gain some (<50%) credit for their previous studies
- ☐ gain little (<5%) or no credit for their previous studies

9.3. Are short cycle programmes legally considered to be an integral part of your higher education system?

Yes, part of higher education

Figure 17 : Photographie d'un rapport de mise en place du Processus de Bologne

Source : France, Rapport national, 2012, p. 9.

Plus les objectifs et les priorités se diversifient, plus les rapports de mise en place s'allongent, et on voit apparaître dans les matrices des questions de type « oui-non », des tableaux à compléter, avec un espace dédié à des commentaires possibles, mais pas toujours utilisés, des questions à choix multiples, etc. Le traitement des données, présentées de manière de plus en plus quantitative, s'en verra facilité. Pour autant, ces rapports basés sur une présence de plus en plus accrue de chiffres ou de données chiffrables, prennent une allure de plus en plus informative, et laissent de moins en moins de place à la possibilité d'une réflexion sur les pratiques. La quantitatif prend le pas sur le qualitatif et freine (empêche ?) une auto-réflexion, voire une auto-critique, sur l'implémentation des instruments dans les pratiques.

En outre, il est plus facile de donner une image de « bon élève » du Processus à travers un bilan quantitatif qu'à travers une réflexion qualitative. En effet, à la lecture des rapports des différents pays, il apparaît que l'implémentation ne connaisse pas de véritable problème. Les bilans proposent un aperçu plutôt positif. Une enquête complémentaire au niveau local, auprès des acteurs de la mise en place du Processus, s'avère nécessaire pour une véritable compréhension de l'instrumentation du Processus.

Les rapports peuvent représenter un moyen intéressant de faire entrer le Processus dans une logique hybride, à la fois descendante et ascendante, en ce qu'ils constituent un « pont », sous la forme d'un bilan, entre le niveau national et le niveau supranational. Or, leur forme privilégiant le quantitatif, couplée à l'hypothèse d'une volonté des pays signataires de faire figure de « bon élève » peuvent biaiser les bilans et déséquilibrer la logique ascendante. Ainsi, s'il est théoriquement possible de faire « remonter » les succès et les errances de l'implémentation du Processus du niveau local au niveau supranational, certaines limites de la logique bottom-up font que le Processus suit majoritairement une approche descendante.

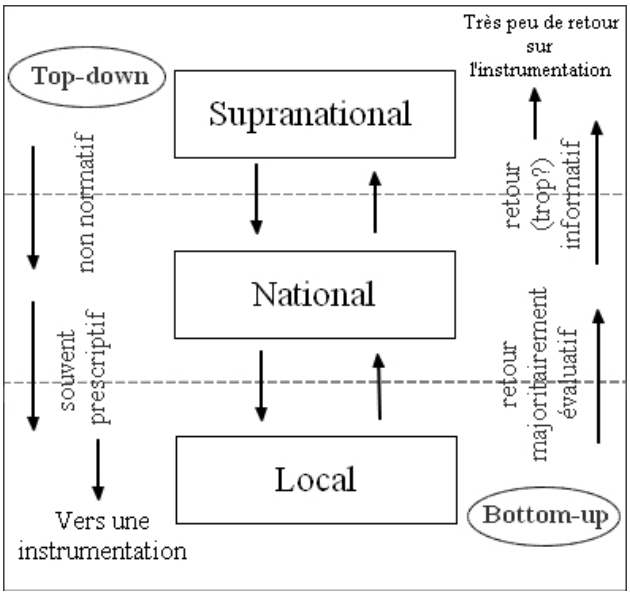


Figure 18 : Logiques top-down et bottom-up du Processus de Bologne

Source : auteur.

III.4.5. Ambiguïtés et manque de clarté

Si le Processus de Bologne semble en grande partie mis en œuvre au niveau national, principalement par l'intermédiaire de lois, décrets, etc., l'enchevêtrement des niveaux, les tractations entre États et Commission européenne pour imposer la vision de l'EEES, la rencontre entre les logiques non-normative, prescriptive, voire dogmatique, et d'autonomie, doublés d'un manque d'informations et d'une logique top-down/bottom-up déséquilibrée peuvent représenter des sources de malentendus, particulièrement pour les citoyens et acteurs de sa mise en place locale, et faire du Processus un ensemble flou, voire peu cohérent.

Le manque de clarté apparent du Processus est directement lié à son appropriation, et partant à sa bonne mise en place. Si l'on considère que le Processus est une innovation, on a vu qu'il était nécessaire que les acteurs lui donnent sens. Ainsi, les ambiguïtés inhérentes au Processus peuvent *in fine* desservir ce dernier. Pas de sens, d'appropriation, pas de mise en place véritable. Et le Processus de Bologne ne peut pas n'être qu'esthétique, il est nécessaire pour une Europe en mal de compétitivité dans un monde globalisé. C'est là le point nodal de la mise en place du Processus et de la construction de l'EEES.

Comment s'y retrouver, en tant qu'acteur, dans ce Processus, où l'on passe du niveau supranational, de la non-normativité et du non-contrôle affiché des institutions et autorités européennes, qui édictent et véhiculent habituellement les changements supranationaux, au niveau local, empreint d'une autonomie grandissante, avec pour acteur intermédiaire des États qui légifèrent et institutionnalisent le Processus ? Comment s'y retrouver au milieu de ces trois logiques superposées ? Des espaces de libertés sont volontairement créés aux niveaux supranational et local, pendant qu'ils sont réduits par une logique juridique au niveau national… Finalement, cela peut conduire à des interrogations sur le type de mise en place à suivre. L'acteur est tiraillé entre la liberté offerte et la loi contraignante.

Les raisons sont nombreuses de ne pas pouvoir s'orienter clairement dans ce processus, et les questionnements légitimes à son égard peuvent se transformer en espaces ouverts sur un déficit de sens, dans le double sens du terme, à savoir la signification, le « pourquoi », et la direction, le « vers où ». Une des grandes difficultés du Processus est qu'il « *est plus facile de promouvoir des outils plutôt que du sens* » (Trosa & Bartoli, 2011, p. 15). Cette facilité, si elle peut présenter notamment l'avantage d'une mise en place rapide des outils, peut aboutir à une mise en place superficielle, aux antipodes des objectifs initiaux affichés.

Cet aspect du Processus de Bologne, qui nous paraît être son fondement, n'est pourtant que très rarement mentionné dans la littérature, voire en est quasi absent. Dans un rapport de l'Unesco, 15 ans après la naissance du Processus (!), Crosier et Parveva soulève, brièvement, le problème et alertent les autorités publiques sur le potentiel déficit de sens et ses conséquences sur l'engagement des différents acteurs : « *Il est également vital pour le succès du processus de maintenir l'engagement de toutes les parties prenantes. Si l'élaboration des cadres et les modifications de la législation sont largement achevées, il est temps maintenant que les réformes fassent pleinement sentir leurs effets sur la vie quotidienne des étudiants, des*

enseignants et des employeurs. Vu sous cet angle, le vrai travail du Processus de Bologne ne fait que commencer » (2014, p. 74).

Ce « *vrai travail* » consiste à communiquer, informer, à débattre sur la nature du Processus de Bologne, sur sa mise en place, sur ses finalités, ses objectifs, son importance, etc. Les auteurs du rapport Unesco (2014) avertissent sans appel : « *Jusqu'ici, le plus grand échec du Processus de Bologne semble résider dans sa communication avec l'ensemble de la société. Si les citoyens – employeurs, enseignants, étudiants et parents – ne comprennent pas pourquoi des réformes sont nécessaires et n'ont pas leur mot à dire sur la façon de les mettre en œuvre, ces réformes sont vouées à l'échec. Créer une compréhension sociétale et un soutien réels au processus reste donc le principal enjeu pour le futur* » (*Idem*, p. 75).

Le plus grand risque *in fine*, c'est que le Processus de Bologne soit mis en place de manière superficielle ; autrement dit, que les objectifs et les instruments devant les servir se dissocient. Ainsi, les instruments seraient mis en place, sans appropriation, sans réflexion véritable sur leur sens. Ils seraient mis en place pour la seule raison qu'il « faut », suivant la logique prescriptive de l'État, les mettre en place, d'autant que leur implémentation, du moins en termes quantitatifs, est évaluée. Cette perspective irait alors à l'encontre même de « Bologne ». Sans compréhension ni légitimation des acteurs, on risque de tomber dans « une mise en place pour une mise en place ». Il s'agit alors de combler les manques de légitimité, laissés « ouverts » par les ambiguïtés relevées *supra*.

Conclusion partielle

Nous prenons le parti dans ce chapitre de considérer le Processus de Bologne comme une innovation, à savoir, suivant Alter, un processus qui « *permet de transformer une découverte, qu'elle concerne une technique, un produit ou une conception des rapports sociaux, en de nouvelles pratiques* ». Ainsi, étudier le Processus de Bologne sous le prisme de l'invention, ou de l'innovation en cours, permet de mettre en lumière et de postuler :

- que le Processus de Bologne, par son caractère novateur, apporte de nouvelles pratiques ;
- qu'il faut lui donner un sens et un usage pour une véritable implémentation ;
- qu'il se met en place suivant une logique de séquences ;
- qu'il a besoin de réajustements incessants, car une innovation n'est jamais tout à fait

mise en place ;

- qu'il ne faut pas négliger le rôle majeur des acteurs à travers ses choix, ses décisions et sa marge de liberté ;

- que pour éviter l'aspect tout à fait dogmatique, il doit être approprié par les acteurs, sinon, le risque est grand qu'il soit plus destructeur que constructeur.

Il est difficile d'affirmer à quel(s) type(s) d'innovation le Processus de Bologne peut être assimilé, d'autant qu'il peut emprunter les caractéristiques de différentes innovations. Dans tous les cas, une certitude apparaît : il s'agit bien d'une innovation concernant le secteur public, eu égard aux différentes définitions apportées du service public, malgré le fait que le Processus de Bologne concerne à la fois des établissements d'enseignement supérieur publics et privés.

Il nous paraît étonnant que cette approche, qui nous paraît essentielle dans l'étude du Processus, ne soit jamais mentionnée ni utilisée dans la littérature qui, d'ailleurs, se pose peu la question de sa mise en place locale, et qui, si elle est posée, ne concerne que très rarement la manière dont les acteurs se l'approprient. Généralement, ce sont les questions de pilotage (Croché, 2009, 2010 ; Charlier & Croché, 2003), vues sous un angle plutôt sociologique, ou des questions plus politiques (Ravinet, 2007, sur le Processus de Bologne comme une arène d'action publique européenne) ou géopolitiques (Rouet & Côme, 2011, sur la politique européenne de voisinage[31]), etc., qui dominent ce champ d'études.

Le management de l'innovation, dans ce cadre, est susceptible d'apporter des éléments de réponse intéressants. Il permet une réflexion aux niveaux organisationnel, inter-organisationnel et individuel, dans l'optique de générer, mais aussi d'assurer la mise en œuvre de l'innovation. Ce type de management, qui apparaît pertinent dans le cadre de notre étude, suppose 1) une culture de l'écoute de la part de la direction envers ses agents, tout comme de la part des agents envers les usagers, dans le but d'identifier les dysfonctionnements et d'apporter des pistes d'amélioration ; 2) de donner du sens à l'action innovante, en créant notamment des conditions de dialogue social, en développant une culture de la confiance ; 3) d'impliquer toutes les parties prenantes (internes et externes) ; 4) de valoriser l'innovateur et

[31] Néanmoins, dans cet ouvrage, il faut noter que certains auteurs, dont Gilles Rouet, esquissent la question d'une légitimation du Processus et proposent des premières pistes de réflexions sur le sens donné par les acteurs à l'implémentation du Processus, à travers notamment les différentes instrumentalisations faites du Processus de Bologne.

l'action innovante ; 5) de laisser une certaine flexibilité aux agents ; 6) enfin, de prodiguer les outils nécessaires à la création comme au suivi de l'innovation.

Suite à la mise à jour de ces caractéristiques à prendre en considération pour l'étude de la mise en place du Processus, nous nous penchons sur la manière dont le Processus est piloté. Trois grands niveaux de pilotage sont mis en lumière : le niveau supranational, à travers les réunions interministérielles et le travail du BFUG et du Conseil de Bologne, le niveau national, prérogative de chaque État signataire, et le niveau local, concernant les universités, relativement à la logique d'autonomisation de plus en plus prégnante. Plusieurs points majeurs sont à relever ici :

- au niveau supranational, aucune décision n'est prise de manière prescriptive. Des réunions interministérielles ne ressortent que des priorisations sous la forme d'invitation envers les pays signataires. Également, il n'existe aucune sanction pour un pays présentant un retard de mise en place ;

- globalement, les États signataires ont fait le choix d'institutionnaliser le Processus à travers une logique juridique ;

- il existe bien une logique top-down mais aussi bottom-up régissant l'implémentation des instruments du Processus, mais elle apparaît déséquilibrée : c'est principalement de manière prescriptive que la logique descendante est assurée, tandis que la logique montante fait « remonter » les informations difficilement, par l'intermédiaire par exemple des agences d'évaluation, entre les niveaux local et national, et par des rapports de mise en place nationaux, présentés au niveau supranational. Ces rapports, s'ils permettent un premier regard, plutôt informatif, présentent peu les aspects problématiques de l'implémentation : en effet, il semble que les pays, à travers ces rapports, affichent plutôt un profil de « bon élève » ;

- il ressort également de cela qu'aucun véritable instrument de mesure de l'implémentation locale du Processus n'existe : aucun outil n'a été créé pour analyser la mise en place des instruments ;

- enfin, de ces logiques superposées, entre non-normativité et institutionnalisation juridique, entre liberté et contrainte, couplées à un manque d'information apparent, découlent des espaces potentiellement démunis de sens qui peuvent confondre les acteurs locaux du Processus.

Chapitre IV – Acteur et organisation : réactions à l'incertitude et appropriations du Processus de Bologne

Nous avons tenté, dans le premier chapitre, de présenter les caractéristiques organisationnelles de l'université, cernée entre une logique de marché et de servie public, ainsi que ses enjeux en termes d'autonomie, et de performance ; dans le Chapitre II, d'apporter des informations à nos yeux essentielles dans l'appréhension du Processus de Bologne, à travers les textes officiels et la mise à jour de la logique d'instrumentation ainsi que de ses risques ; et dans le Chapitre III d'exposer notre approche novatrice du Processus de Bologne en l'apparentant à une innovation, comme les problématiques afférentes, telles la nécessité du sens et de l'appropriation du Processus, et les ambiguïtés résultant de son pilotage.

Nous nous penchons dans ce quatrième chapitre sur un des acteurs principaux de la mise en place du Processus de Bologne au niveau local, à savoir les universitaires, et sur les particularités de leurs activités. Nous élargissons ensuite notre perspective centrée sur l'acteur pour l'intégrer à l'organisation. Puisque la question du sens, de l'appropriation et de la légitimation du Processus de Bologne apparaît comme étant centrale, nous consacrons également dans ce Chapitre IV deux sous-parties à l'incertitude, à travers un passage en revue de la littérature traitant de la question du mimétisme comme mécanisme d'appropriation, dans un premier temps, et à travers la présentation d'une série de réactions et d'instrumentalisations du Processus de Bologne, pour mettre à jour trois zones de cohérence dans l'EEES.

La première partie du Chapitre IV (*IV.1. Universitaires et centre opérationnel*) est consacrée à l'acteur occupant le centre opérationnel de l'organisation professionnelle qu'est l'université : les universitaires. Après avoir présenté globalement les missions qui leur incombent, nous nous tournons vers la manière dont les universitaires sont évalués, puis sur ce qui forme une grande partie de leur identité : leurs libertés. Nous abordons également les questions d'investissement et de lassitude d'un acteur en situation d'innovation, comme peuvent l'être les universitaires face à la mise en place du Processus de Bologne. En brossant ce portrait global, nous espérons mettre à jour certaines caractéristiques ou comportements

susceptibles de nous aider à comprendre l'implémentation du Processus au niveau local.

La seconde partie (*IV.2. Acteur et organisation face à l'incertitude*) place l'acteur dans l'organisation, en situation d'incertitude, qui correspond à la situation provoquée à la fois par un climat de compétition, couplé à la mise en place du Processus de Bologne, en tant qu'innovation. Il s'agit dans un premier temps de présenter des théories (théorie des chaînes mimétiques, théorie économique des conventions et néo-institutionnalisme) nous éclairant sur l'effet d'imitation, susceptible de dissiper l'incertitude chez l'acteur tout comme pour l'organisation. Un autre point de cette partie est focalisé sur l'incertitude provoquée par la compétition, particulièrement à travers une course aux classements et palmarès universitaires qui modifient en profondeur le visage de l'enseignement supérieur. La coopétition, entre compétition et coopération, comme les rapprochements interuniversitaires apparaissent comme des solutions stratégiques pour dissiper l'incertitude et gagner en visibilité.

Dans la dernière partie de ce chapitre (*IV.3. Légitimations, instrumentalisations du Processus de Bologne et zones de cohérence*), nous nous attachons à la manière dont le Processus de Bologne semble sinon légitimé, du moins en partie approprié, à travers ses principales instrumentalisations, par les États, les étudiants et les universitaires. Il en ressort différents types d'instrumentalisations, et le constat de trois grandes zones à l'intérieur même de la « zone Bologne », trois grandes zones de cohérence, tant par les raisons et la nature de l'instrumentalisation que par rapport à des variables concernant les systèmes d'enseignement supérieur (financement, mobilité, perception des étudiants de la sélection ou de la gratuité, etc.). Cette sous-partie qui s'appuie largement sur les réflexions de Rouet (2011a ; 2011c, 2011d) et de Lips (2011) mène à une interrogation qui nous suivra tout au long de ce travail : y a-t-il, suivant ces trois zones, trois tendances distinctes de mise en place du Processus de Bologne ?

IV.1. Universitaires et centre opérationnel

Nous entamons cette première partie du Chapitre IV par un bref rappel sur les caractéristiques essentielles de l'université d'un point de vue organisationnel : l'université s'apparente à une organisation professionnelle (Mintzberg, 1982 & 2004), ce qui suppose une structure organisationnelle particulière, où le sommet stratégique n'a que peu de pouvoirs

devant le centre opérationnel qui représente la composante la plus forte. Finalement, le sommet stratégique, au cœur duquel évoluent les administrateurs et la direction, exerce son autorité davantage sur le centre logistique (personnel administratif et technique).

Le centre opérationnel, fait de professionnels (hautement) qualifiés, jouit d'une grande autonomie, mais pas entière, sans grand contrôle, et s'appuie majoritairement sur une standardisation des qualifications comme mécanisme de coordination dominant. Concernant l'université, le centre opérationnel tout comme le sommet sont occupés par les universitaires. Vu ses spécificités, l'organisation professionnelle rencontre des difficultés à mettre en place une planification stratégique, au sens mintzbergien du terme (1982) : les stratégies sont nombreuses, plutôt individuelles et fragmentées, avec une certaine obligation de cohésion. La « *stratégie d'ensemble est très stable mais, en détail, elle se révèle continuellement changeante* » (Mintzberg, 2004, p. 312), dans un contexte complexe mais cependant stable.

Or, dans un contexte mouvant, innovant, et marqué par l'incertitude – contexte qui nous intéresse ici tout particulièrement – l'organisation professionnelle éprouve certaines difficultés à évoluer, eu égard à la rigidité qui la caractérise. Ainsi, certaines pressions peuvent faire momentanément de cette organisation une organisation innovatrice, fonctionnement principalement sur le modèle de l'ajustement mutuel, pour donner naissance à une adhocratie. Puisque l'organisation professionnelle supporte difficilement les situations d'incertitude, mais qu'il s'agit d'y réagir dans un cadre compétitif et de performance, on peut faire l'hypothèse, plus que probable, que vont apparaître des positionnements et des réactions tant au niveau individuel qu'au niveau de l'organisation.

L'avènement de l'économie de la connaissance et l'entrée des universités dans le Processus de Bologne créent indéniablement un contexte à la fois dynamique et incertain, d'autant plus si l'on considère le Processus comme une innovation en cours. Les universitaires apparaissent ainsi comme des figures majeures du paysage de l'enseignement supérieur, en ce qu'ils sont largement susceptibles, dans la mesure de la liberté qui leur est accordée, d'apporter des réponses réactives aux évolutions et nécessités, notamment en termes de mise en place des instruments du Processus. Les universitaires sont ceux qui possèdent majoritairement le pouvoir décisionnel et opérationnel (on les retrouve à la fois dans le sommet stratégique et dans le centre opérationnel) de faire évoluer ou non leur organisation.

Précisons toutefois, relativement au pouvoir des universitaires, que l'introduction des principes du NMP dans l'université a bousculé les rapports en incluant des acteurs externes aux processus décisionnels, tendant à un rééquilibre partiel des pouvoirs. Il n'est donc pas à exclure que la mise en place des instruments du Processus puisse être en partie liée à la perte et/ou à la recherche d'un pouvoir des universitaires.

Concernant la mise en place des instruments, on l'a vu (*cf.* Chapitre II), le Processus de Bologne, non normatif, laisse aux différents acteurs une très large part de liberté et d'autonomie. D'un autre côté, les États, régulateurs, ont largement institutionnalisé juridiquement la mise en place du Processus, tout en offrant aux organisations et à leurs acteurs de plus en plus de responsabilités et d'autonomie. Ainsi, acteurs et organisations se retrouvent dans une double logique, qui suppose à la fois de respecter la Loi et ses contraintes, et de « circuler » dans les espaces « démunis de sens » (*cf. supra*), et d'autonomie inhérents à l'organisation professionnelle, avec par conséquent la liberté au moins en théorie de jouer un rôle ou non dans la perspective d'instrumentation du Processus.

Dans les lignes suivantes, nous proposons un rapide aperçu, en partie inspiré des sociologies des professions et du travail (Musselin, 2008), de la figure des universitaires (quel est leur travail ? de quelles libertés disposent-ils ? quel contrôle, quelle évaluation ?). Nous nous attacherons également à un aspect qui nous paraît intéressant, celui de l'investissement et de la lassitude au travail, à travers la sociologie de l'innovation et les travaux de Norbert Alter (2005), qui pose *in fine* la question du mouvement de l'ensemble de l'organisation.

IV.1.1. Évaluation et libertés des universitaires

D'abord, qu'entend-on par « les universitaires » dans ce travail ? Nous employons un terme générique qui a pour but de recouvrir la complexité tout comme la diversité statutaire liées au groupe professionnel pratiquant des activités de recherche et/ou d'enseignement dans les établissements d'enseignement supérieur, en France comme ailleurs. C'est « *un groupe aux frontières mal définies* » (Musselin, 2008, p. 8), seul un terme général est susceptible de regrouper la « *grande variété de statuts, de carrières, d'obligations* » (*Ibidem*). L'ouvrage *Les universitaires* de Musselin (2008) présente un travail le plus complet possible, malgré *« la pauvreté ou l'imprécision des données et des analyses disponibles* » (*Ibidem*) à ce sujet. Il

montre combien les situations sont disparates, au niveau français, comme dans les autres systèmes universitaires. Finalement, le point commun entre les universitaires se situent probablement dans le fait, suivant Mintzberg (1982), qu'ils sont tous (hautement) qualifiés, ce qui facilite, mieux, permet leur insertion dans l'organisation professionnelle.

Le travail des universitaires, entre enseignement et recherche

Suivant Musselin (2008) toujours, on peut diviser, dans un premier temps, le travail des universitaires en deux grandes catégories : le travail scientifique et le travail pédagogique. Concernant le travail scientifique, globalement, deux écoles sociologiques s'opposent pour comprendre l'organisation des activités scientifiques : la conception mertonienne, qui « *pose que la science constitue une sphère autonome de la société et que cette autonomie est une des conditions à remplir pour favoriser la production scientifique* » (*Idem*, p. 31), contre une conception « *antidifférenciationniste* » (*Idem*, p.33), qui réfute entre autres l'idée d'une science comme constituant un secteur à part.

Sans trop entrer dans les débats sociologiques, il apparaît que les mertoniens défendent une vision des chercheurs comme les membres d'une communauté régie par des normes à respecter et à transmettre, à travers l'*ethos* scientifique (Merton, 1973, cité in Musselin, 2008, pp. 31-33), basé sur quatre points principaux (le désintéressement, le communalisme, l'universalisme et le scepticisme), devant être protégée des influences extérieures, pendant que la « *nouvelle sociologie des sciences* » présente les chercheurs comme des « *bâtisseurs de réseaux sociotechniques [Callon, 1989] immergés dans la société* » (*Idem*, p. 34), et développant des liens avec elle, notamment dans le but de partager leur résultats. Aujourd'hui, avec l'économie de la connaissance et l'importance de l'innovation, la recherche s'est indiscutablement orientée vers l'extérieur (*cf.* Introduction générale). L'interrogation qui ressort en fin de compte de ces débats, c'est bien la relation de la science avec l'extérieur : s'ouvrir ou se protéger ?

Le travail pédagogique ne renvoie pas purement et simplement aux activités d'enseignement. Il concerne également l'évaluation et renvoie à l'encadrement des pratiques enseignantes, et par conséquent à la coordination des tâches dans les universités. Depuis la réunion interministérielle de Londres en 2007 (*cf.* Chapitre II), le Processus de Bologne

favorise un glissement vers un processus d'apprentissage centré sur l'étudiant et sur leurs résultats, ce qui est à relier avec la mission d'employabilité : « *L'objectif d'emploi est centré sur le développement de compétences et donc sur l'évolution des systèmes d'enseignement* » (Rouet, 2011c, p. 194).

« *Se développe en effet l'idée que l'acquisition de compétences serait plus cruciale que celles des savoirs. D'un côté, les enseignants sont donc encouragés à construire leurs enseignements en fonction des compétences que doivent acquérir leurs étudiants.* […] *De l'autre, le raisonnement en termes de compétences devrait entraîner une transformation des formes d'évaluation des étudiants et ainsi modifier les pratiques pédagogiques universitaires* », ajoute Musselin (2008, pp. 35-35). Ce qui remet en partie en question l'enseignement traditionnel et peut avoir comme conséquence de déstabiliser les enseignants, créer un climat d'incertitude (*cf*. Chapitre I), voire entraîner des résistances.

Finalement, il semble difficile d'aborder la question des activités des universitaires en étudiant de manière disjointe enseignement et recherche (Musselin, 2008), car ces activités revêtent un caractère multifonctions : une sorte de tension existe entre les deux pans du travail explicités *supra*, auxquels viennent s'ajouter, pour certains universitaires, une dimension administrative (qui leur permet une décharge totale ou partielle des services d'enseignement – *cf*. Bulletin officiel n° 20, 14 mai 2015, p. 140). Les avis sont partagés, dans la littérature, sur le couplage entre les deux activités : quand certains considère ce lien comme étant essentiel, idée issue de la tradition humboldtienne (*Idem*), d'autres y voient incompatibilité et dysfonctionnements (Schimank, 1995, cité in Musselin, 2008).

Enfin, certains auteurs (Edgerton, 1993 ; Moses, 1990, cités in Musselin, 2008) dénoncent la priorité donnée à la recherche : « *parce que le déroulement des carrières reposerait sur la seule réussite scientifique et que le travail des universitaires pédagogues ou férus d'innovation pédagogique n'est pas reconnu, les tâches pédagogiques seraient délaissées par les plus ambitieux* » (Musselin, 2008, p. 39). Suivant ces auteurs, la non valorisation des pratiques pédagogiques, à travers une évaluation essentiellement basée sur la recherche, pourrait engendrer le risque que les enseignants-chercheurs se concentrent plus sur leur travail de recherche et délaissent l'aspect pédagogique.

Si on pousse cette réflexion à l'extrême, tout en la ramenant à la logique d'instrumentation du Processus de Bologne, on pourrait ainsi faire l'hypothèse que la non valorisation de l'aspect pédagogique des carrières des universitaires pourrait conduire à une dissociation instruments/objectifs, portant notamment sur les instruments concernant les compétences (crédits ECTS, Supplément au diplôme, programmes en compétences, etc.) qui impliquent une véritable réflexion pédagogique, d'autant que l'aspect technique des instruments est susceptible, on l'a vu (*cf.* Chapitre II, sur les risques de l'instrumentation), de rendre illusoire la place centrale de l'étudiant dans le dispositif (Rouet, 2011c).

L'évaluation des universitaires

Dans le contexte actuel de performance des universités et de nécessité de rendre compte, il n'est pas étonnant de constater, avec Bartoli, Blenkert et Hermel, que « *les universités doivent de plus en plus montrer que leurs enseignants-chercheurs travaillent dans le respect de certaines normes académiques* » (2011, p. 659). Dans de très nombreux pays (retenons par exemple : USA et France – Bartoli, Blenkert & Hermel, 2011 ; Slovaquie – Rouet, 2013 ; Bulgarie – Raytcheva & Rouet, 2013), ces normes académiques reposent en grande partie sur une évaluation quantitative de la recherche. Si aux États-Unis, cette évaluation peut avoir pour conséquence d'ordre financier ou sur une titularisation (Bartoli, Blenkert & Hermel, 2011), elle n'est pas toujours aussi stricte dans d'autres pays, mais véhicule néanmoins une certaine forme de pression, tant sur l'organisation ou les laboratoires que sur l'individu.

En France, le CNU (Conseil National des Universités), chargé de la gestion de carrière des enseignants-chercheurs, se base, pour l'évaluation ou la promotion, sur les trois facettes de l'activité des enseignants-chercheurs : « *les critères retenus sont fondés sur l'exigence de travaux de recherche de qualité sous réserve d'une implication significative dans les responsabilités collectives et l'activité pédagogique* » (CNU, 2012, p. 6). En filigrane, la recherche semble jouer un rôle plus important que l'enseignement ou l'aspect responsabilité administrative, toutefois la recherche seule ne peut compenser une absence totale de responsabilité ni de pratiques pédagogiques. L'équilibre des activités semble rester essentiel.

A la lecture des rapports du CNU de différentes sections, on s'aperçoit que les activités de recherche ont un poids conséquent sur l'évaluation des universitaires : « *notre analyse des dossiers porte* principalement *sur les activités scientifiques. C'est sur ce champ que portera*

l'avis formulé par la section 04 » (CNU, 2015, p. 104). L'évaluation est conduite par les pairs et préconise une reconnaissance qualitative plus que quantitative. Néanmoins, « *il peut arriver que la reconnaissance formelle et le financement des laboratoires de recherche – voire la réputation de leurs membres – soient établis en mesurant le nombre de publications sans tenir compte de la qualité ou de la pertinence des résultats* », constatent Bartoli, Brenkert et Hermel (2011, p. 670). De plus en plus, la mesure quantifiée des publications est prise en compte.

Le phénomène « *Publish or perish*[32] » (*Idem*) issu du système états-unien s'étend. On rejoint ici des pratiques de *benchmarking*, qui consiste ici en l'adoption progressive des indicateurs d'un marché concurrentiel apparaissant comme performant dans ses pratiques. Les « bonnes pratiques » provenant des USA peuvent apparaître aux yeux de nombreux évaluateurs et évalués comme légitimes puisqu'ils forment la base des classements internationaux universitaires (dont il sera l'objet plus bas) de plus en plus pris en compte.

Les normes académiques aux USA reposent essentiellement sur « *la qualification individuelle de la recherche, en fixant notamment l'exigence d'un certain nombre de publications dans des revues de haut niveau sur une durée donnée ou des publications de livres sur une plus longue période* » (*Idem*, p. 669). C'est donc le quantitatif qui semble primer, allié cependant au qualitatif, puisque sont considérées les publications dans des « *revues de haut niveau* ». Cette pression de publication, on le verra plus avant, est susceptible de conduire à certains risques au niveau académique et, à travers certains effets pervers, impacter « *sur la qualité de la recherche, sa réalité, sa paternité* » (*Idem*, p. 672).

Stela Raytcheva et Gilles Rouet (2013) présentent le cas de la Bulgarie, et, concernant l'évaluation individuelle des universitaires bulgares, affirment que dans ce système d'enseignement supérieur, ce sont là aussi « *les caractéristiques de la recherche universitaire* [qui sont] *valorisées dans les critères de recrutement et d'évolution de carrière* » (2013, p. 7). Ces caractéristiques portent « *sur l'importance des monographies, des manuels et d'ouvrages* » (*Idem*). Les auteurs avancent un fait intéressant qui explique en grande partie la promotion de la recherche en Bulgarie : « *Une place centrale est donnée aux applications industrielles des travaux scientifiques. Ces caractéristiques sont tout à fait pertinentes dans le contexte bulgare. En effet, le pays se caractérise par l'un des plus faibles niveaux*

[32] « *Publier ou périr* », (trad. de l'auteur).

d'innovation au sein de l'Union européenne, par un manque de collaboration entre les universités et les autres organismes et donc par un difficile transfert des innovations scientifiques vers l'économie locale » (*Idem*).

En Slovaquie, les universitaires sont soumis à deux types d'évaluation (Rouet, 2013) : une évaluation par les étudiants, qui relève des pratiques pédagogiques, (et qui peut avoir des conséquences sur les perspectives de carrière) et une évaluation sur les activités scientifiques et sur les publications. Si le premier type d'évaluation lieu environ tous les trois ans, l'évaluation concernant la recherche et les publications est, elle, annuelle et systématique. Concernant les publications, un système de scoring est mis en place : il s'agit par exemple, pour un Professeur ou un « *Docent* » (Maître de Conférences habilité), d'obtenir 100 points, selon un classement des publications instauré par le ministère de l'Éducation de Slovaquie, et pour un maître-assistant d'obtenir 80 points.

« *Aucune commission en Slovaquie n'établit de liste de revues ou d'éditeurs, et distingue trois types de revues, au national comme à l'international, celles à comité de lecture, celles sans comité de lecture, mais recensées dans des bases de données, celles sans comité de lecture et non répertoriées. Le poids des livres et chapitres d'ouvrage est important et les publications pédagogiques sont également considérées* », explique Rouet (2013, p. 3). L'activité scientifique est également évaluée. Elle concerne l'animation scientifique, pédagogique, la participation à des projets. Le nombre de points obtenus pour ce deuxième pan de l'évaluation est cumulé au premier. Ajoutons que, concernant le recrutement, la dimension recherche est mise en avant : les monographies scientifiques sont obligatoires pour chaque nomination, tout comme les publications internationales ou la participation à des colloques scientifiques et la réalisation d'un projet scientifique (*Idem*).

Sans prétendre à une exhaustivité des exemples concernant l'évaluation des universitaires, les cas présentés ci-dessus (USA, France, Bulgarie et Slovaquie), même si certaines modalités de recrutement ou d'évaluation sont bien différentes, symbolisent la priorité donnée à la recherche, qui semble résumer à elle seule la performance d'un universitaire, voire d'un laboratoire ou d'un établissement. Quid alors de la prise en compte et de l'évaluation des pratiques pédagogiques ?

Si l'on s'en remet à l'étymologie du terme « évaluer », il apparaît que « *esvaluer* », de l'ancien français, signifie « fixer la valeur », ce qui implique notamment, dans une perspective économique, de fixer un prix, un résultat, selon une procédure qui soit partagée et acceptée par l'autre (acheteur, consommateur, etc.). Concernant l'évaluation des universitaires, il s'agirait alors d'appuyer la « valeur » d'un universitaire par une mesure objective, ou du moins entendue par la plupart des acteurs comme objective. La tâche est extrêmement complexe, et pose en toile de fond la question de la signification de « valeur », de l'objectivité (et de la légitimité) des indicateurs choisis, voire la question de la méthode même d'évaluation.

Faut-il, comme il apparaît à l'étude des cas des États-Unis, de la France, de la Slovaquie ou de la Bulgarie, privilégier les activités de recherche et les publications plutôt que les pratiques d'enseignement ? La « valeur » d'un enseignant-chercheur ne devrait-elle pas résider autant dans l'enseignement que dans la recherche ? Ces questions restent évidemment ouvertes, toutefois, on peut regretter, à l'instar de Gillot et Dupont (2013), dans leur rapport d'information au Sénat, que « *l'évaluation individuelle des enseignants-chercheurs par le CNU se concentre principalement sur les travaux de recherche du candidat, et tend à sous-estimer d'autres aspects de leurs missions de service public, comme l'enseignement et la performance pédagogique ou l'engagement dans la vie collective et institutionnelle de l'établissement* » (2013, p. 115). Ailleurs qu'en France, la tendance semble identique, avec une prise en compte, mais minime, des pratiques d'enseignement, voire de l'engagement dans la vie collective ou institutionnelle.

De Ketele (2010), dans sa tentative de modélisation des tensions dans l'enseignement supérieur, place la fonction « enseignement » et la fonction « recherche » aux antipodes sur les axes « non mesurable – mesurable » et « local – global ». L'enseignement se situe dans le quadrant « non mesurable – local » alors que la recherche est placée dans le quadrant « mesurable – global ». La modélisation de De Ketele vient en partie expliquer la priorité donnée à l'évaluation de la recherche, en ce qu'elle apparaît beaucoup plus mesurable, malgré des effets pervers inhérents, que l'enseignement. Aussi, le fait que la recherche est reconnue au niveau global devient *de facto* un argument de qualité à promouvoir, de visibilité et de reconnaissance internationale pour les universités prises dans une logique de marché et soumises à la concurrence, à travers les classements internationaux notamment, qui font également la part belle aux activités de recherche (dont il sera question plus bas).

La pression afférente à la quête de performance à travers l'évaluation de la recherche et des publications entraîne des effets pervers, et des risques pour l'activité académique (Bartoli, Brenkert & Hermel, 2011 ; De Ketele, 2010 ; Rouet, 2013). Un des risques concerne l'évaluation de la recherche (Bartoli, Brenkert & Hermel, 2011). En effet, les comités d'évaluation, qu'ils soient internes ou externes, peuvent favoriser la quantité, à travers « *un décompte des publications dans les revues classées ou sur l'index de citation du chercheur* » (*Idem*, p. 672), plutôt que la qualité, faute de temps ou de compétences, d'autant que les recherches sont censées avoir déjà été évaluées en amont de la publication.

D'autres effets pervers sont susceptibles d'apparaître : il s'agit globalement du plagiat, à travers les traductions de textes ou la pratique du « copier-coller » qui devient « *préoccupante* » (*Ibidem*) ; de l'exagération du volume de travail empirique fourni, de l'orientation des résultats ou de la revendication des recherches menées par autrui, toujours dans l'optique d'être publié ; de la concentration des efforts des chercheurs sur leurs publications individuelles (*cf.* le cas de la Bulgarie – Raytechva & Rouet, 2013) ; ou encore de la citation des collègues abusive (Rouet, 2013). Enfin, certaines orientations stratégiques peuvent nuire à certains domaines scientifiques : il arrive de constater que des efforts sont concentrés sur les disciplines qui « rapportent le plus » en termes de *ranking* dans les classements (De Ketele, 2010). Sans prétendre à un tour d'horizon exhaustif sur la question, on s'aperçoit que la mesure de la performance d'un enseignant-chercheur, voire d'un laboratoire ou de tout un établissement d'enseignement supérieur, est susceptible d'engendrer des « mauvaises pratiques ».

La recherche de la performance, notamment à travers l'évaluation, impactent directement les universités, et laisse apparaître certains « *dérapages* » non souhaitables, parfois même contraires à l'éthique, soit, comme le définissent Bartoli, Brenkert et Hermel (2011, p. 661), inspirés de Frankena (1973, cité in Bartoli, Brenkert & Hermel, 2011), « *certaines valeurs et normes qui sont liées au bien-être humain et social, lequel prend ou devrait prendre le pas sur d'autres valeurs ou normes liées à la bienséance, à l'usage, à la loi ou aux intérêts personnels* ». La recherche académique conjuguent enjeux stratégiques, éthiques et humains, qu'il s'agit de prendre en compte en combinaison. Ainsi, sans remettre la nécessité de performance en cause, une orientation de l'évaluation qui porterait aussi sur la qualité et ses impacts, et pas seulement sur des indicateurs indirects est préconisée par Bartoli, Brenkert et

Hermel (2011). La dimension éthique doit permettre la pérennité du système en effaçant les effets non souhaités d'une performance pour la performance.

L'évaluation des universitaires apparaît nécessaire, dans le cadre de la mesure de la performance, dans le cadre d'un service public, et d'une certaine assurance qualité, de la responsabilité des universités, accrue par les défis posés par l'entrée des universités dans la logique marchande au niveau mondial. Ce qu'on peut retenir de cette sous-partie, c'est le fait que l'évaluation, si elle concerne dans les pays de la zone Bologne les trois dimensions enseignement-recherche-activité administrative, apparaît comme déséquilibrée, en favorisant les activités de recherche et les publications, également pour les recrutements ou les évolutions de carrière. A cela, deux des raisons proposées ont trait au caractère même de la recherche, en ce qu'elle est mesurable et globale. Cette tendance est susceptible d'inciter les universitaires à n'investir que dans les activités de recherche et de mettre de côté les autres dimensions de leur travail. Nous pouvons donc faire l'hypothèse, dans le cadre de notre travail, que les critères d'évaluation actuels peuvent nuire à la bonne mise en place des instruments du Processus de Bologne reposant sur une réflexion pédagogique.

Les libertés des universitaires

La liberté, sous différentes formes, façonne l'identité professionnelle des universitaires et s'avère tout à fait nécessaire : « *C'est lorsque les universités sont moralement et intellectuellement indépendantes de toute autorité politique ou religieuse et de tout pouvoir économique qu'elles sont le mieux à même de répondre aux besoins et aux exigences du monde moderne et des sociétés contemporaines* » (Conseil de l'Europe, 2006). Globalement, les libertés des universitaires doivent garantir la liberté d'expression, et d'action, la liberté de communiquer des informations « *de même que celle de rechercher et de diffuser sans restriction le savoir et la vérité* » (*Idem*). C'est la liberté qui permet, *in fine*, aux universitaires d'exercer leurs activités d'enseignement et de recherche.

Nous entendons par liberté des universitaires, entre autres :

- la liberté académique, qui consiste en un « *prolongement de la liberté d'expression de tout individu dans une société démocratique et pluraliste, la liberté universitaire reconnaît aux*

professeures et aux professeurs le droit de décider de leurs opinions et de l'expression de celles-ci, de choisir l'objet de leur recherche et leurs méthodes de travail et, dans certains cas, de déterminer le mode de diffusion de leurs résultats » (CSE, 1995, p. 59) ;

- la liberté pédagogique, qui a trait aux pratiques d'enseignement notamment. Selon l'Unesco, « *les enseignants de l'enseignement supérieur ont le droit d'enseigner à l'abri de toute ingérence dès lors qu'ils respectent les principes professionnels reconnus, notamment ceux de la responsabilité professionnelle et de la rigueur intellectuelle à l'égard des normes et des méthodes d'enseignement. Aucun enseignant du supérieur ne devrait être contraint de dispenser un enseignement qui soit en contradiction avec le meilleur de ses connaissances* » (Unesco, 1997, Art. 28) ;

- la liberté d'action, qui est à relier avec les caractéristiques organisationnelles de l'université. En effet, comme on a pu le voir plus haut (*cf.* Chapitre I), l'université en tant qu'organisation professionnelle laisse à son centre opérationnel, composé des universitaires, des marges de manœuvre et une autonomie très importante (Mintzberg, 2004).

Ces libertés, comme le soulignent Allard et Puig de la Bellacasa (2001), acquièrent différents sens suivant les contextes. Les libertés notamment académique ou pédagogique n'ont pas la même importance si l'on se trouve en temps de paix ou en temps de guerre, en démocratie ou sous une dictature, ou encore, dans une perspective historique plus large, entre le Moyen Âge et aujourd'hui. Finalement, la liberté, si elle repose toujours sur les mêmes principes, est relative aux contextes et se définit en relation avec l'autorité scientifique, religieuse, politique ou économique. Aujourd'hui, vu le poids du contexte économique sur les universités, les libertés académique et pédagogique sont susceptibles d'apporter un équilibre et d'éviter aux universités de tomber dans un utilitarisme économique. Elles sont donc essentielles.

Pour autant, être libre ne doit pas signifier pouvoir faire n'importe quoi et avoir le droit de tout. Ainsi, d'une certaine manière, l'évaluation des universitaires, à travers les pairs, qu'il s'agisse d'une publication ou de l'activité de l'universitaire de manière générale, peut garantir un certain équilibre (tout en freinant dans certains cas particuliers la liberté d'expression : quid de l'universitaire à qui on refuse la publication de ces idées sous prétexte idéologique ? Quid des « cas limites », comme celui du négationnisme (Barrow, 2009) ? On touche ici aux

fondements de la notion même de liberté). Le Conseil de l'Europe ajoute que « *l'obligation de rendre compte, la transparence et l'assurance de la qualité sont des conditions préalables à la reconnaissance de la liberté académique et de l'autonomie institutionnelle des universités. Le suivi de ces valeurs est important* » (2006).

Ces libertés représentent-elles finalement un levier ou un frein face à des situations d'innovation ? Cette question, qui semble trouver réponse au niveau individuelle, renvoie aux notions de responsabilité et de volontarisme. Prise comme une responsabilité, la liberté permet aux universitaires de jouer pleinement leur rôle, posant ces derniers comme des acteurs. Prise comme un privilège, et donc comme un état, elle est susceptible d'entraîner les universitaires dans une certaine inertie, voire une lassitude.

IV.1.2. Investissement et lassitude au travail

Il existe, hormis les trois types de libertés évoqués *supra*, un autre type de liberté dont peut jouir l'universitaire, comme tout acteur d'une organisation qui connaît des situations d'innovation. Il s'agit de la liberté d'arbitrage, mise en évidence par Alter (2005) lors de la mise en place d'innovation, et qui peut concerner les universitaires, dans le cadre de la mise en place des instruments du Processus de Bologne. Nous proposons donc ici une vision qui s'appuie sur la sociologie de l'innovation pour éclairer nos propos.

Alter propose trois positions de l'acteur face aux situations d'innovation : 1) la position de l'acteur porteur de l'innovation, 2) la position de l'acteur défenseur des règles et des formes, 3) la position d'acteur de rôle (*Idem*). Si les deux premières positions sont largement connues, la troisième mérite quelques explications : « *l'acteur peut donc se désengager des investissements représentés par l'action et choisir des positions qui le mettent à l'abri de ces turpitudes. Il s'agit d'un renoncement et non d'une incapacité à agir. Il s'agit d'un cantonnement volontaire dans un rôle* » (*Idem*, p. 246).

Il est bien question d'arbitrage ici de la part de l'acteur, qui use de ses libertés pour se positionner. « *Entre ces positions, les acteurs circulent, arbitrent leurs investissements* » (*Idem*, p. 254), ils n'occupent pas toujours la même position. En effet, « *on n'est jamais systématiquement contre le changement, mais plutôt contre des changements que l'on juge*

être illégitimes, inefficaces ou trop douloureux » (*Ibidem*). La prise en considération de cette liberté est susceptible de nous éclairer dans notre travail de recherche. Elle pose en filigrane la question de la légitimité et du sens donné.

Puisque notre étude s'appuie sur le travail des universitaires dans l'organisation université en situation d'innovation, considérant que le Processus de Bologne est une innovation, il nous a paru essentiel de nous pencher sur les questions d'investissement et de lassitude au travail, évoquées par Alter (2005). L'innovation est une création des acteurs, nous rappelle Alter (2005), elle implique donc l'action, qui lui-même suppose effort mis en œuvre, investissement, risque, lassitude, et choix des acteurs.

Afin d'illustrer l'imbrication de ces notions dans l'activité d'un acteur en situation d'innovation, Alter utilise l'exemple d'un projet scolaire (sur la citoyenneté) mené, dans un premier temps, de manière totalement informelle par quatre enseignants du secondaire. La situation n'est évidemment pas tout à fait comparable aux situations d'innovations susceptibles d'expliquer en partie la mise en place du Processus de Bologne au niveau local, ne serait-ce qu'à travers la forme organisationnelle d'un établissement d'enseignement secondaire et celle qui laisse aux universitaires beaucoup plus d'autonomie, mais elle permet de nous donner des indications essentielles sur l'importance des notions d'investissement, d'effort et de risque.

Ces derniers vont « *investir à leur tâche habituelle de nombreuses autres activités et relations* » (*Idem*, p. 237), notamment en termes de ressources, d'énergie, de force de persuasion, et de temps, car mettre en place ce projet demande une charge de travail considérable. Alter remarque que ces enseignants réalisent ce travail gratuitement, en ce qu'ils considèrent qu'il fait partie de leur mission.

Des « *petites misères de la vie quotidienne des organisations* » (*Ibidem*) viennent parfois entraver la mise à bien du projet (des collègues qui, sur le fond d'accord avec le projet, refusent de faire gratuitement des heures supplémentaires, soutenus par les syndicats ; des problèmes de locaux ; de lourdeurs dans les démarches administratives, etc.), qui demandent de la part des acteurs un investissement plus grand encore. A cela s'ajoutent des risques, comme celui de créer des perturbations incontrôlables, celui d'échouer, voire d'être sanctionné. Sans cette prise de risque, il apparaît cependant difficile de faire avancer le projet.

Finalement, le projet, mis en évidence, sera institutionnalisé – ce qui prouve en partie que les capacités d'apprentissage de l'institution scolaire concernée, qui aura su tirer parti de l'innovation élaborée. D'un autre côté, concernant les innovateurs, cette institutionnalisation « *réduit considérablement leurs marges de manœuvre* » (*Idem*, p. 238), et la charge de travail devient désormais obligatoire, tout comme les résultats… Cette présentation, comme le signale Alter (2005), a pour but de rassembler quelques éléments concernant les efforts représentés par l'action.

Alter évoque de manière très brève un autre type d'effort : celui de la remise en cause (*Idem*, p. 240). Il nous semble qu'un tel type d'effort peut s'avérer primordial dans la réussite d'une innovation dans les organisations professionnelles, où le centre opérationnel fonctionne de manière relativement libre et pas forcément contraint habituellement à se remettre en cause, d'autant que, dans le cas des universitaires, leur statut, conféré par un haut niveau de qualification et par une identité fondée partiellement sur leurs libertés, est institutionnalisé.

L'investissement est un terme polysémique. Deux de ses significations semblent ici pertinentes : « *Il représente l'action militaire qui consiste à occuper un espace ; ce sont ici les actions stratégiques permettant l'appropriation des innovations. Il représente également une action économique qui consiste à employer des capitaux pour une finalité particulière ; il s'agit ici de la somme de travail incorporée dans les actions d'appropriation* » (*Idem*, p. 241). Ainsi présenté, l'investissement est présent dans toutes les étapes de l'innovation.

Alter (2005), inspiré en particulier par l'exemple présenté *supra*, mentionne certaines caractéristiques de l'investissement dans l'action d'innovation, entre autres : agir suppose toujours une augmentation de la charge de travail ; la situation d'innovation n'étant pas stratégiquement et culturellement stable, elle suppose de développer de manière constante diverses interactions avec l'environnement ; l'impossibilité de connaître pleinement les moyens de réaliser les tâches, ou les objectifs à privilégier amène à « *devoir constamment s'interroger sur la valeur des actions menées, sur leur légitimité ou leur sens* » (*Idem*, p. 242).

L'investissement représente un coût en termes de temps, d'énergie, mais aussi de remise en question, voire, comme le suggère Alter (2005), d'identité. Selon l'auteur, « *l'identité se trouve dans une situation critique lorsqu'elle ne permet pas à un individu de connaître, de*

manière structurante et donc relativement stable, ce qu'il est pour lui-même et pour les autres. C'est précisément ce que produit la participation aux processus d'innovation » (*Ibidem*). Cette crise identitaire se caractérise par des ruptures : rupture des liens de confiance (avec l'organisation et avec les collègues) ; rupture des cadres normatifs de comportement (illustrée par les propos recueillis pas Alter : « *plus personne ne sait ce qu'il a à faire* » (*Idem*, p. 243)) ; crise de sens (« *…ce matin, j'ai appris que le responsable de la comptabilité partait. On ne sait pas sur quels critères, on ne comprend plus rien…* » (*Ibidem*)).

Comme on peut le voir, l'activité d'innovation et l'investissement inhérent sont « coûteux » à l'innovateur. Il en ressort que cela peut entamer profondément la capacité de participation des acteurs aux processus d'innovation et de privilégier *in fine* la troisième position décrite par Alter (2005), celle du « rôle » : « *désinvestissant alors la scène de l'action, ils privilégient celle des formes établies* » (*Idem*, p. 245). Finalement, la lassitude peut l'emporter sur l'investissement.

Ainsi, l'acteur « *peut choisir de ne pas exercer ses capacités d'action. Il retourne alors au rôle qui lui est prescrit par les règles et les normes de l'organisation* » (*Ibidem*). Il s'agit ici d'un renoncement, à travers la liberté du choix, et non d'incapacité à agir. Un acteur capable, à travers ses compétences, ses qualifications, ses libertés d'agir, peut donc volontairement décider de ne pas participer au processus coûteux de l'innovation, pour « *choisir des positions qui le mettent à l'abri de ces turpitudes* » (*Idem*, p. 246).

Une des figures qui caractérise un certain désengagement face aux processus d'innovation est symbolisée par les « *spécialistes du discours sur l'innovation, mais du discours seulement* » (*Ibidem*). Ces acteurs, animés par une certaine volonté de changement, de transformation, par un goût pour le mouvement, la prise de risque, ne vont pas hésiter à s'associer aux déroulements du processus d'innovation, mais à travers un discours, et de fait, ne sont plus, tout en y participant, les acteurs directs de l'innovation : « *ils se spécialisent* […] *dans la tenue d'un discours vantant les avantages du changement, démontrant les bonnes manières de faire, articulant des négociations entre acteurs* » (*Ibidem*). Concrètement, Alter mentionne les « *spécialistes de la modernisation des activités gestionnaires* » (*Ibidem*) comme exemple de cette position. Finalement, ces acteurs vont privilégier une adaptation de l'organisation par les formes, et non par « les forces », délaissant ainsi l'action directement.

« Baisser les bras » devant l'innovation n'est pas une solution satisfaisante (Alter, 2005) pour l'acteur, notamment au niveau identitaire. Si baisser les bras reste un choix de l'acteur, il semble difficile de considérer ce choix comme étant purement rationnel : ainsi, d'un point de vue sociologique, « *abandonner l'exercice de l'influence ne se fait jamais de bon cœur, parce qu'on fait dans ce cas défection par rapport à l'image que l'on a de soi* » (*Idem*, p. 250).

Comme le précise Pupion (2015), la rationalité ne peut pas expliquer tous les choix des acteurs : « *Les hommes politiques sont-ils guidés seulement par leurs propres intérêts ? Les utilisateurs ne sont-ils seulement que des consommateurs qui veulent maximiser leur bien-être ? Le citoyen ne vote-t-il qu'en fonction de son propre intérêt ? Nous pensons que les individus* […] *sont mus par des valeurs et des sentiments qui ne peuvent pas selon nous être résumés par une simple maximisation de la satisfaction ou la poursuite du seul intérêt individuel* » (2015, p. 2).

Les raisons de ce phénomène d'usure sont alors extrêmement variées, et les explications diffèrent et sont *in fine* aussi nombreuses que les points de vue adoptés. Hirschman (1970, cité in Alter, 2005), à travers un regard plutôt économique, dans son ouvrage *Face au déclin des entreprises et des institutions* (1970), explique en partie ce phénomène par le fait que lorsque les acteurs, voire les consommateurs d'un marché, ne sont pas suffisamment puissants pour s'opposer à une politique, ils ne la combattent plus, vont « *voir ailleurs* » (Alter, 2005, p. 250) ou s'y soumettent. Finalement, il s'agit d'un déficit de régulation de l'entreprise ou de l'organisation, qui peut conduire au déclin : « *si l'ensemble du corps social adoptait cette position, l'innovation ne serait plus possible* » (*Idem*). Mais cette lassitude ne peut pas être « *conçue comme le seul résultat d'une seule action, celle des directions* », ajoute Alter (2005, p. 251).

Alter (2005), à travers le prisme de la sociologie de l'innovation, postule que « *les acteurs peuvent être considérés au moins en partie responsables de leur surmenage, et de leur lassitude* » (*Idem*, p. 252), à travers l'effort fourni, le caractère conflictuel des relations « *entre ceux qui défendent l'ordre établi et ceux qui tendent à le transformer* » (*Ibidem*), l'anxiété due à la prise de risque, la non légitimité de leurs initiatives, etc. Les responsabilités sont ainsi partagées entre la direction et l'acteur.

En termes managériaux, il apparaît qu'une direction susceptible à la fois d'apporter du sens à l'action innovatrice tout comme une reconnaissance sociale de l'acteur innovant, peut favoriser l'investissement nécessaire des acteurs de l'organisation aux processus d'innovation. On l'a vu plus haut (*cf.* Chapitre III), l'invention dogmatique est contreproductive à terme. Sens et valorisation semble des prérogatives au mouvement permanent de l'innovation. Il s'agit en effet de compter sur la capacité réflexive de l'acteur (Alter, 2005) par rapport à ses pratiques. Cette réflexivité permet une prise de distance, et une réflexion sur l'apport de l'investissement, le « *contre-don* » (*Idem*, p.256), d'un point de vue sociologique, sur « *ce qui l'anime, le contraint ou l'émeut* » (*Ibidem*). On le répète, l'acteur n'est pas seulement une main, mais aussi un cœur et un cerveau.

Ainsi, à travers sa réflexivité, si l'acteur comprend que l'investissement lui sera trop coûteux ou s'il juge telle ou telle situation comme étant absurde, dénuée de sens, ou dont les finalités échappent apparemment à la raison, il est fort à parier qu'il se lasse et se désinvestisse de sa position d'acteur de l'innovation, qu'il en soit porteur ou détracteur. Il choisira probablement la position de rôle, plus neutre, beaucoup moins risquée et coûteuse, ainsi que la lassitude.

Le désengagement d'un acteur, dans et hors organisation professionnelle, lorsque les efforts sont trop lourds, est somme toute assez fréquent. Alter constate, de manière peut-être un peu pessimiste : « *on finit souvent par se soumettre aux règles, et plus généralement, aux formes établies lorsque leur transformation, si elle est possible, demande trop d'efforts. On finit ainsi par supporter la mauvaise humeur de l'autre, cette situation étant finalement moins coûteuse que la réitération du conflit. On se désengage de l'association des parents d'élèves, les réunions y étant éprouvantes* » (*Idem*, p. 246).

Mais de plus en plus, c'est le désengagement de l'acteur dû au manque de sens de l'activité professionnelle qui est dénoncé. Nous faisons ici brièvement référence aux « *bullshit jobs*[33] » mis en évidence par l'anthropologue David Graeber. Dans son court essai polémique, publié dans le magazine de la gauche radicale britannique *Strike !* (Graeber, 2013), l'auteur dénonce la recrudescence des emplois inutiles. Cette dénonciation vise, et c'est en cela qu'elle est nouvelle d'après Hervé Laroche, les emplois « de bureau », plus que les emplois industriels, elle « *fustige davantage l'ennui que la pénibilité ; elle décrit un ennui issu de*

[33] « jobs à la con », traduction proposée par le quotidien français Libération (*libération.fr*, 2016).

l'absence de sens plus que la monotonie » (Laroche, 2016). Dans cette optique, Graber évoque en particulier les emplois du secteur des services ou de l'administration.

De plus, à ce vide laissé par une progressive déréalisation du travail, s'ajoute une grandiloquence des discours de management : « *Les* mission statements *affichés par toutes les entreprises, depuis la multinationale jusqu'à la pizzéria sous franchise, en donnent une preuve aberrante* » (*Idem*), telle une monnaie de singe du sens (*Idem*). Ces discours peuvent entraîner déception, face à la réflexivité de l'acteur, et perte de sens, donc désengagement, ce qui à terme nuit à l'organisation qui risque de souffrir de trouver moins et moins d'acteurs susceptibles de s'engager dans des processus d'innovation vitaux.

Ce que l'on peut retenir finalement de cet essai de Graeber, provocateur, tout en pointant du doigt « *l'éclosion d'un 'problème de société'* » (*Idem*), c'est encore une fois que 1) l'acteur n'est pas seulement une main, mais qu'il possède bien une capacité de réflexion qui peut le mener à se désinvestir, et que 2) une organisation apportant du sens aux activités de ses agents, notamment à travers des discours performatifs, éclaircissants, soit non grandiloquents, réduit la probabilité du désengagement de ses agents.

IV.2. Acteur et organisation face à l'incertitude

Nous élargissons, pour ce dernier point concernant l'acteur, la perspective que nous avions adoptée jusqu'ici dans cette partie, et situons à présent l'acteur dans l'organisation. Il s'agit bien en effet de comprendre l'organisation « université » à travers les acteurs. L'investigation de l'université ne peut se faire, nous semble-t-il, sans nous référer à l'acteur, mais c'est bien à travers cet « objet » que nous souhaitons penser l'organisation. Ainsi, aux mobilisations plutôt sociologiques nous apportons des concepts et réflexions des sciences de gestion.

Nous partons du postulat que la mise en place du Processus de Bologne représente pour les universités et leurs acteurs une certaine incertitude organisationnelle. L'incertitude organisationnelle n'est pas simple à définir (Song, 2008). Elle renvoie au sein de l'organisation aux situations associées à l'ambiguïté et la prévisibilité, au flou, au chaos, au manque de précision, au risque, etc. (*Idem*). L'incertitude apparaît notamment en période de

changements, internes à l'organisation, ou externes, provenant de l'environnement.

Les facteurs externes, qui nous intéressent plus ici, sont liés « *à des facteurs environnementaux tels que la réglementation gouvernementale, l'agitation dans un environnement compétitif et la volatilité du marché* » (Carter, 1990 ; Lang & Lockhart, 1990, cités in Song, 2008, p. 255). Clairement, le Processus de Bologne apparaît comme un facteur environnemental apportant son lot d'incertitude à l'organisation, d'autant plus si l'on considère qu'il s'apparente à une innovation en cours.

Dans cette optique, et à l'instar de Pupion et Montant (2004), nous ne pouvons que réfuter l'hypothèse de l'agent rationnel maximisateur. L'individu, selon la théorie économique traditionnelle des XVIIIe et XIXe siècles, serait en mesure de se déterminer en fonction de son seul intérêt (Smith, 1776, cité in Pupion & Montant, 2004). Toujours selon cette théorie, « *les choix des autres sont sans effet sur son comportement* […]. *Il est « optimisateur » en ce qu'il effectue des choix qui maximisent son utilité* » (*Idem*, p. 105), et agit en fonction d'un calcul binaire, entre coût et avantages.

Plus tard, Von Neumann et Morgensten (1944, cités in Pupion & Montant, 2004) développent l'idée « *aux situations où l'agent ne connaît de l'avenir que la distribution de probabilité des évènements possibles* » (*Ibidem*). Dans ce contexte, l'agent semble agir également de manière rationnelle, se basant sur « *le principe de l'évaluation subjective des coûts et des bénéfices pondérés par leur distribution de probabilité* » (*Ibidem*). Là encore, l'agent semble pouvoir maximiser ses décisions et ses actions, ayant connaissance de toutes de toutes les décisions à envisager et de leurs conséquences.

Ainsi, c'est oublier que l'agent 1) ne dispose jamais de toutes les informations nécessaires (Alter, 2005 ; Simon, 1957, cité in Pupion & Montant, 2004), 2) ne dispose que de capacités cognitives réduites (*Idem*), et 3) n'est pas dégagé de l'emprise sociale et est de fait influençable (*Idem*). Sa rationalité est limitée. Émancipons-nous, comme le proposent Pupion et Leroux (2006) de « *la conception traditionnelle d'un choix purement rationnel pour intégrer l'influence entre membres du système social* » (2006, p. 2).

IV.2.1. Imiter pour dissiper l'incertitude et légitimer

Dans un contexte incertain, l'acteur, ne disposant pas de toutes les informations nécessaires, va faire des choix individuels, ou avec d'autres acteurs, des choix collectifs donc, se répercutant sur l'organisation, dans le but de dissiper l'incertitude. Il convient ici d'accorder une place centrale à l'effet d'imitation, pouvant expliquer certains choix des agents, notamment dans le cas de l'adoption d'une innovation (Pupion & Leroux, 2006) et de nous référer aux courants théoriques des chaînes mimétiques, des conventionnalistes et de la sociologie néo-institutionnaliste.

Chaînes mimétiques et cascade informationnelle

Bickhchandani, Hirshleifer et Welch (1992), dans un article qui fait maintenant référence, observent que « *mass behavior is often fragile in the sense that small shocks can frequently lead to large shifts in behavior*[34] » et donnent en exemple l'évolution de la cohabitation des couples non mariés, le rejet du communisme, de la Pologne à tous les pays de l'Europe de l'Est, ou les mouvements religieux qui s'étendent de quelques fanatiques (« zealots ») à toute une population de manière étonnamment rapide. Ils tentent d'y apporter une réponse à travers l'image de la cascade informationnelle, susceptible d'éclairer les phénomènes de modes, les booms, les fluctuations, etc.

Ils mettent ainsi à jour les chaînes mimétiques : « *an informational cascade occurs when it is optimal for an individual, having observed the actions of those ahead of him, to follow the behavior of the preceding individual without regard of his own information*[35] » (*Idem*, p. 994). Le mimétisme se produit à travers l'observation de l'Autre et de ses comportements et actions, lorsqu'un agent révise sa position initiale si elle est « contredite » par la position des autres agents observés. Les auteurs « *assignent à l'agent appartenant à un système social un statut de communicateur, qui émet et reçoit des signaux informatifs* » (Pupion & Leroux, 2006, p. 9).

[34] « *les comportements de masse sont fragiles dans le sens où de petits chocs peuvent fréquemment mener à de larges changements comportementaux* », (trad. de l'auteur).
[35] « *une cascade informationnelle se produit lorsqu'il est optimal pour un individu, ayant observé les actions de ceux qui le précèdent, de suivre le comportement de ces derniers sans se soucier de sa propre information* », (trad. de l'auteur).

Hirshleifer (1995, cité in Pupion & Leroux, 2006) considère que la transmission d'informations peut se faire à travers l'observation de toutes les informations détenues par les autres, ou les actions réalisées par les autres. « *Individuals observe only the* actions *of previous individuals. Since 'actions speak louder than word', the information conveyed by actions may also be the most credible*[36] » (Bickhchandani, Hirshleifer et Welch, 1992, p. 996). En ne se fondant que sur les signaux émis par les autres, l'agent agit par mimétisme pur (Pupion & Montant, 2004).

Trois types de mimétisme se dégagent (*Idem*) : le type informationnel, le type normatif et le type autoréférentiel. On parle de mimétisme :

- informationnel : quand un agent imite d'autres agents en faisant le postulat que ces derniers sont mieux informés (Deutsch & Gérard, 1955 ; Orlan, 1992, cités in Pupion & Montant, 2004). Dans une perspective plus psychologique (Festinger, 1950, 1954, 1971 ; Aebicher & Oberlé, 1990, cités in Pupion & Montant, 2004), il s'agit pour un individu d'évaluer ses croyances, ses opinions, en effectuant des comparaisons avec les croyances et opinions d'un groupe auquel on aspire à se rattacher, d'autant plus si l'individu doute de ses compétences et que la tâche à effectuer s'avère complexe ou ambiguë ;

- normatif : lorsqu'un agent « *s'approprie les comportements et opinions d'autrui (Asch, 1951) pour s'intégrer au groupe (Allen et Wilder, 1977) ou lorsqu'elle craint des sanctions résultant d'actions déviantes (Akerlof, 1990)* » (Pupion & Montant, 2004, p. 106). Cette peur de la sanction réelle ou symbolique apparaît comme un terreau fertile au conformisme (*Idem*) ;

- autoréférentiel : quand un individu tente de se rapprocher d'une opinion moyenne non déterminée au préalable. Pupion et Montant (2004) évoque à ce sujet l'exemple du concours de beauté de Keynes (1936, cité in Pupion et Montant, 2004), comme exemple type.

Le modèle des chaînes mimétiques proposé par Bickhchandani, Hirshleifer et Welch implique le fait qu'il existe une séquence d'individus exposés au même choix : « *there is a*

[36] « *Les individus observent uniquement les actions des individus qui le précèdent. Puisque 'les actions sont plus parlantes que les mots', les informations véhiculées par les actions sont susceptibles d'être les plus crédibles* », (trad. de l'auteur).

sequence of individuals, each deciding wether to adopt or reject some behavior[37] » (1992, p. 996), en fonction de « *son calcul privé et de son observation des positions prises par autrui* » (Pupion & Leroux, 2006, p. 9). Cette décision individuelle basée sur une évaluation individuelle, basée elle-même sur les positions d'autrui, évolue sous la forme d'une cascade, qui illustre tant la fragilité que la rapidité de l'adoption d'un dispositif, d'une invention, etc.

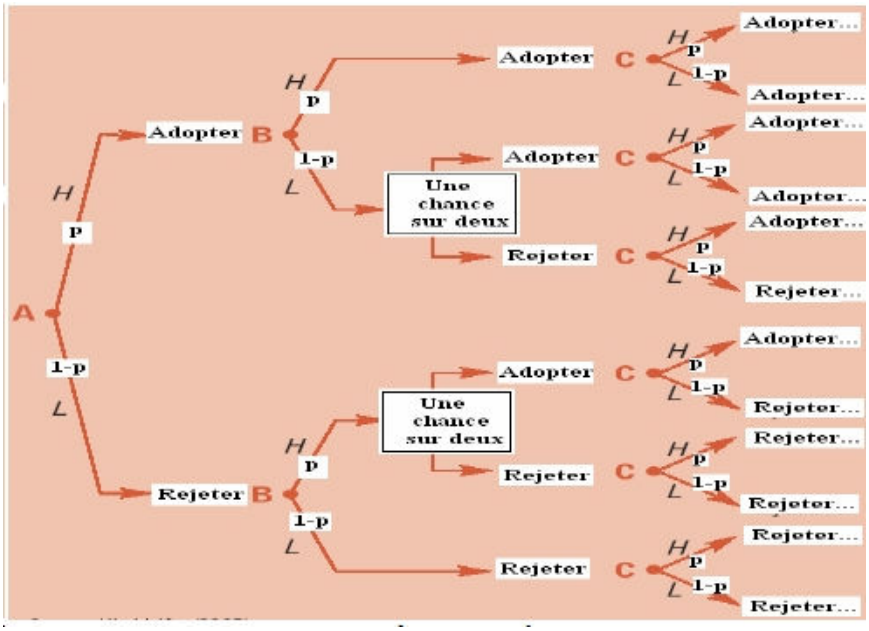


Figure 19 : Modèle d'une chaîne mimétique

Source : Pupion & Leroux, 2006, p. 10.

L'individu A fait un choix basé « *sur son seul signal privé, puisqu'il est le premier à prendre position* » (Pupion & Leroux, 2006, p. 9). Si A obtient le signal H, soit un signal favorable à l'adoption, A adopte également le dispositif, l'invention. Si A obtient le signal L, soit un signal défavorable, il ne l'adopte pas. B, le second individu, déduit de « *la position prise par A le calcul privé de A* » (*Idem*) : si A adopte le dispositif ou l'invention, et que B a un signal privé conforme à la position de A, B va l'adopter également. Dans le cas contraire, si le signal privé de B est défavorable à l'opinion de A, « *B en déduit qu'il y a autant de chance qu'il ait intérêt à l'adopter qu'à ne pas le faire, aussi y a-t-il autant de chances (une chance sur deux) qu'il adopte l'innovation qu'il ne la rejette* » (*Idem*). C va adopter l'innovation si A et B l'ont fait précédemment (ou inversement), même si son signal est

[37] « *il existe une séquence d'individus, et chacun décide soit d'adopter soit de rejeter un comportement* », (trad. de l'auteur).

contraire. Et ainsi de suite, la cascade est créée. On retiendra aussi que l'évaluation privée faite à partir de l'individu C s'efface devant l'information dérivée des choix des prédécesseurs dans la cascade.

Théorie économique des conventions

L'économie des conventions, courant d'analyse officiellement né après la parution d'un numéro spécial (Dupuis, 1989) de la *Revue économique* intitulé « L'économie des conventions », prolongeant les recherches antérieures autour du thème des conventions (Rallet, 1993), se situe à « *l'intersection de l'économie et des sciences sociales dont la vocation serait d'occuper un place axiale* » (Rallet, 1993, p. 45). Elle vient en cela « *réinvestir des phénomènes et des comportements non ou mal pris en compte* » (*Idem*) par la théorie néoclassique. Il s'agit de « *repenser le lien social autrement que sous la forme désincarnée d'un système de prix s'imposant à des agents uniformes sans dimension propre* » (*Idem*, p. 46). L'individu n'est donc plus considéré comme isolé, mais faisant partie d'un système social d'interactions.

La notion de convention va naître à l'analyse d'un jeu de type spéculatif par Keynes, dans le chapitre XII de sa *Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie* (Lepetit, 1989). Les joueurs doivent classer par ordre de préférence un ensemble d'objets, le but du jeu étant d'approcher au maximum, à travers ses préférences, les préférences moyennes de l'ensemble des joueurs. Deux périodes sont à distingue : une période « normale », quand les joueurs partagent un ensemble de références communes, et une période « de crise ». « *Dans une situation d'incertitude radicale, chaque joueur est sûr de ne rien savoir, mais ne peut être absolument certain de l'absence totale d'information des autres. La seule conduite rationnelle consiste alors à observer, interpréter, imiter* » (*Idem*, p. 1377). Ainsi, à travers l'interprétation d'indices qui laissent croire à l'un des joueurs qu'un autre va s'orienter vers tel ou tel choix, la même préférence est exprimée. « *Le processus du choix construit et renforce une nouvelle structure de préférence. Une nouvelle convention commune vient régler le jeu économique* » (*Ibidem*).

L'objet de l'économie des conventions repose sur la question de savoir quels mécanismes de coordination les agents utilisent pour ajuster leurs décisions, notamment en temps de crise

et d'incertitude, question à laquelle se heurte la théorie classique (Pupion & Leroux, 2006). La coordination, pour les économistes de la convention, « *ne passe pas uniquement par le marché et le contrat mais également par des règles, des institutions, des normes qui se créent au sein des groupes* » (*Idem*, p. 11). Par convention, on entend « *un ensemble de systèmes de règles auxquelles se réfèrent ou se conforment les individus pour justifier leur comportement* » (*Ibidem*). C'est un « *dispositif cognitif collectif* » (Favereau, 1989).

Deux approches fondent l'approche conventionnaliste (Pupion & Leroux, 2006) : l'approche stratégique qui se réclame de l'individualisme méthodologique (Rallet, 1993) et l'approche interprétative. Pour la première approche, les rapports de l'individu au collectif « *se réduisent à un simple jeu de calculs d'intérêt particulier. Le collectif se dissout dans un ensemble de croyances mutuelles sur les intentions personnelles fondées sur la connaissance commune de la rationalité (Batifoulier, Biencourt, Reberioux, 2002)* » (Pupion & Leroux, 2006, p. 106). Pour Rallet (1993), l'individualisme méthodologique fait figure de « totem », en ce qu'il maintient une filiation « *devenue inutile* » (1993, p. 59) avec la théorie néoclassique. L'approche interprétative, quant à elle, fait de la convention un intermédiaire entre individu et collectif. Dans cette optique, où toutes les règles sont sujettes à interprétation (Batifoulier *et al.*, 2002, cité in Pupion & Leroux, 2006), l'agent « *recherche parmi la masse d'informations disponibles, celles fondant ses décisions* » (Pupion & Montant, 2004, p. 10).

Suivant Salais (1989), qui s'appuie sur l'étymologie du terme (*convenire*, soit venir ensemble et, par extension, être d'accord), une convention « e*st un ensemble d'éléments qui, à tout instant, pour les participants à la convention vont ensemble sur lesquels, par conséquent, ils partagent un accord commun, ne procédant pas d'une écriture préalable où chaque détail serait explicité et qui reflèterait de part et d'autre, une rationalité et une intentionnalité identique et consciente d'elle-même. Une convention est un système d'attentes réciproques sur les compétences et les comportements, conçu comme allant de soi et pour aller de soi* » (1989, p. 213). Elle s'oppose au contrat, qui resserre, qui borne les éléments d'un ensemble.

Globalement, la convention permet d'apporter des réponses, dans des situations d'incertitude, à l'agent en ce qu'il pourra se référer à la convention comme base, modèle de réponse (Pupion & Leroux, 2006 ; Yatim, 2012), en postulant, tout comme pour les chaînes mimétiques, qu'un certain nombre de membres soit concernés par les mêmes problèmes. Aussi, elle « *représente pour les décideurs un outil qui accroît les capacités d'action*

individuelles » (Pupion & Leroux, p. 12). Par le recours à la convention, et par la capacité des agents à s'observer, à s'évaluer pour s'imiter (Yatim, 2012), l'agent trouve réponse et comble son ignorance ou son manque d'informations, concernant par exemple l'adoption d'une invention/innovation. Il faut noter cependant que l'individu conventionnaliste, s'il est libre de se comporter suivant ses intérêts, se référant aux conventions, réduit son autonomie, puisqu'une convention représente des « *règles communes jugées normales* » (Yatim, 2012, p. 216).

Le néo-institutionnalisme

Le néo-institutionnalisme, dans la théorie des organisations, englobe « *à la fois un rejet du modèle de l'acteur rationnel, un intérêt pour les institutions comme variables dépendantes, un déplacement vers des explications culturelles et cognitives, et un attrait pour les propriétés d'analyse supra-individuelles qui ne peuvent être réduites à des agrégations ou aux conséquences directes d'attributs ou de mobiles individuels* » (DiMaggio et Powell, 1997, p. 122).

Ainsi, comme les courants précédemment cités, le néo-institutionnalisme considère que l'acteur, aux capacités cognitives limitées, ne se détermine pas en fonction de son seul intérêt, mais qu'il est pour autant capable de traiter des informations et prendre des décisions. Le néo-institutionnalisme élargit la perspective individuelle à des groupes « *dont les intérêts sont garantis par le biais de rétributions et de sanctions* » (*Idem*, p. 125). Le niveau d'analyse adapté à ce courant se situe au niveau du « champ organisationnel », défini par DiMaggio et Powell comme tel : « *by organisational fields, we mean those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life*[38] » (1983, p. 148), dont les organisations qui produisent des services. La règle joue également un rôle important : elle contraint les volontés et la capacité des acteurs à optimiser leurs actions, et produit de l'ordre et minimise l'incertitude.

[38] « *par champ organisationnel, nous pensons à ces organisations qui, globalement, constituent une aire reconnue de la vie institutionnelle* », (trad. de l'auteur).

C'est en essayant de répondre à la question de savoir « *why there is such startling homogeneity of organizational forms and pratices*[39] » (*Ibidem*) que DiMaggio et Powell mettent à jour le mimétisme comme étant l'un des mécanismes susceptibles d'expliquer une tendance à l'homogénéité des organisations, dans une logique inter-organisationnelle dynamique et un contexte de pression exercées les unes sur les autres. « *Organizations tend to model themselves after similar organizations in their field that they perceive to be more legitimate or successful*[40] » (*Idem*, p. 152).

DiMaggio et Powell reprennent de Hawley (1968, cité in DiMaggio & Powell, 1983) la définition de l'isomorphisme, à savoir un processus contraignant qui force une unité d'une population à ressembler aux autres unités qui sont confrontées aux mêmes conditions environnementales. Trois mécanismes généraux sont ainsi mis en lumière : l'isomorphisme coercitif, l'isomorphisme mimétique et l'isomorphisme normatif. Ces trois types d'isomorphisme sont souvent imbriqués au niveau empirique, mais ils dérivent de conditions différentes et peuvent conduire à des résultats différents (DiMaggio & Powell, 1983).

L'isomorphisme coercitif intervient lorsqu'il s'agit de respecter les règles légales formelles, ainsi, les organisations en viennent petit à petit à refléter les règles dominantes dans une société, ou lorsqu'il s'agit d'éviter les sanctions. L'isomorphisme normatif est lié au phénomène de professionnalisation, soit « *the collective struggle of members of an occupation to define the conditions and methods of their work* […] *and to establish a cognitive base and legitimation for their occupational autonomy*[41] » (*Idem*, p. 152). La professionnalisation entretient l'uniformité, la reproduction, par l'intermédiaire des pratiques langagières ou vestimentaires communes. De ce point de vue, les membres de la profession sont moins mus par des intérêts économiques que « *par la démonstration de la conformité de leurs décisions aux normes produites par la structure sociale* » (Huault, 2008, p. 5). Il s'agit ici, d'une certaine manière, de constituer des réseaux professionnels.

L'isomorphisme mimétique représente « *un puissant moyen de coordination comme le soulignent volontiers les conventionnalistes, puisqu'il devient une véritable modalité de*

[39] « *pourquoi y a-t-il une étonnante homogénéité des formes et pratiques organisationnelles* », (trad. de l'auteur).
[40] « *Les organisations tendent à se modeler d'après des organisations similaires dans leur champ lorsqu'elles pensent qu'elles en sortiront plus légitimes ou prospères* », (trad. de l'auteur).
[41] « *les efforts collectifs des membres d'une profession dans le but de définir les conditions et les méthodes de leur travail* […] *et d'établir une base et une légitimation cognitives en faveur de leur autonomie* », (trad. de l'auteur).

coordination routinière et un mécanisme de normalisation des comportements » (*Ibidem*). Bensedrine et Demil (1998, cités in Huault, 2008) que le benchmarking s'apparente dans une certaine mesure à ce type d'isomorphisme, en ce qu'il consiste à se comparer aux concurrents et à s'inspirer de leurs méthodes.

L'isomorphisme, finalement, « *avec l'opinion publique, les systèmes éducatifs, les structures de régulation et de certification et les organisations apparaissant comme légitimes, permet d'obtenir plus de stabilité et de prévisibilité dans les comportements, rehausse la légitimité (Deephouse, 1996), autorise l'accès aux ressources (Pfeffer et Salancik, 1978) et cela avec beaucoup plus d'efficacité que le système concurrentiel classique* » (*Idem*, p. 6). Les organisations deviennent ainsi de plus en plus similaires, elles s'adaptent à des règles qui deviennent elles aussi légitimes, plus qu'aux contraintes économiques ou techniques.

Ces courants d'analyse permettent de mieux comprendre les réactions des acteurs et des organisations dans un contexte d'incertitude, lorsqu'il s'agit notamment d'adopter ou non un dispositif, une invention/innovation. Ces courants représentent une base théorique intéressante, en partie susceptible de nous aider à répondre à la question de savoir comment opèrent les acteurs et les organisations pour s'approprier une innovation, et la légitimer, soit lui donner du sens. Plus précisément, mobiliser ces courants peut nous aider à comprendre comment les universités vont légitimer le Processus de Bologne.

IV.2. 2. Les universités entre compétition et coopération

Les universités sont devenues des acteurs déterminants de l'économie globalisée de la connaissance, et sont entrées *de facto* en partie dans une logique économique, tout en restant attachées à leurs missions de service public. Cette évolution implique l'entrée à l'université de notions telles que évaluation, qualité, résultats, performance ou compétition, et entraîne de nouveaux comportements organisationnels, certaines universités devenant même des « *entreprises commerciales* » (Marginson, 2008).

Nombreuses sont les questions, les résistances, les critiques face à une logique marchande qui s'installe *volens nolens* (Dubet, 2007). Dubet constate ainsi une sorte d'hypocrisie à la

française, s'étonnant d'un paradoxe, en France, qui consiste à la fois à refuser d'affirmer que l'éducation est une marchandise, tout en y participant directement ou indirectement (développement des entreprises de soutien scolaire, des revues de conseils sur l'éducation pour les parents, ou encore école privée en bonne santé, sont autant de signes que l'on accorde, tout comme à une marchandise, une importance au coût et au bénéfice de l'éducation).

Il ne s'agit plus de penser le débat en termes binaires : public *versus* privé, ou valeurs républicaines *versus* valeurs mercantiles (Cavet, 2009), mais de comprendre plus profondément les enjeux d'une telle évolution afin d'apprendre à le contrôler et à le réguler (Dubet, 2007). Comme le précise Cavet (2009), le débat binaire ne permet pas d'embrasser véritablement la réalité de la reconfiguration mondiale de l'enseignement supérieur. Ce qu'on remarque globalement, c'est effectivement le développement à la fois du secteur privé, tout comme de certaines pratiques managériales issues notamment du NMP, combinés, en complémentarité, au secteur public et à ces pratiques qu'il s'agit de repenser. Finalement, le vrai débat semble plutôt résider dans les questions de pertinence des critères de performance, et non sur la performance en soi (est-il malsain de se préoccuper de la qualité du service ?), des critères de jugement ou de la validité des standards.

Dans ce contexte, on constate la multiplication d'instruments et de dispositifs d'évaluation de la qualité (audits, normes d'assurance qualité, accréditation, « bonnes pratiques », démarche qualité, classements, etc.), tout comme un accroissement des établissements fournisseurs de service d'éducation, et d'une demande croissante d'analyses comparatives pour éclairer le choix des utilisateurs (Vinokur, 2008a). Des classements et palmarès de plus en plus médiatisés, et critiquables, vont de ce fait apparaître.

Compétition et classements universitaires

Les classements des établissements d'enseignement supérieur reflètent le caractère désormais global d'un certain marché de l'éducation, et donc de la compétition inhérente, basée sur le principe d'images de marque (Vinokur, 2008a ; Villette, 2016 ; Côme 2011a). Puisque les agences d'accréditation ne sont pas des agences de notation, « *la hiérarchisation des réputations est confiée aux classements* » (Vinokur, 2008a). Mais sur quels indicateurs

ces images de marques sont-elles construites, faisant de Harvard, du MIT, de Berkeley, d'Oxford ou de Cambridge des établissements prestigieux ? Quels sont les impacts (positifs et négatifs) de tels classements sur les établissements ? A partir de l'analyse de cinq classements (parmi les nombreux classements et palmarès existants), et des études de (2008a ; 2008b) et de De Ketele (2010), nous tenterons d'apporter quelques éléments de réponse.

Sur les cinq classements évoqués *supra*, quatre semblent occuper le devant de la scène médiatique et sont donc susceptibles de résonner plus fortement dans les consciences des « utilisateurs » et d'avoir des impacts importants, à différents niveaux. Il s'agit du célèbre classement dit de *Shanghai* (ou *Academic Ranking of World Universities*, ARWU – réalisé par l'université Jiao Tong de Shanghai), le *Times QS*, le *Taïwan* et le *Webometrics Ranking of World Universties* (conçu par un laboratoire espagnol) (De Ketele, 2010). Les classements sont tous le fruit de projets de recherche de laboratoires locaux. Remarquons que les universités classées ne participent pas aux choix fondamentaux qui déterminent les classements. En revanche, elles fournissent les informations qui seront prises en considération par les classements (*Idem*).

A travers le travail de synthèse de De Ketele (2010) sur les indicateurs retenus par ces divers classements, on est en mesure de constater que 1) les critères sont basés sur des indicateurs de performance objectivables (sauf pour certains indicateurs du *Times QS*, plus subjectifs) ; 2) la recherche semble primer sur les autres activités des universités (elle est prioritairement évaluée par *Times QS* et *Webometrics*, et est exclusivement mesurée par *Shanghai* ou *Taïwan*) ; 3) les pondérations varient d'un classement à l'autre, et à l'intérieur même des classements à travers le temps, avec un accent mis sur la production scientifique. Il est à noter que *Times QS* prend en considération le besoin des étudiants à travers l'indicateur « Employabilité des diplômés » notamment, et que *Webometrics* donne une grande importance à la politique de communication et à la visibilité.

Le fait que la recherche soit prioritaire présuppose finalement : que la recherche serait la « fonction la plus noble » (*Idem*) des trois fonctions des universités ; qu'une activité de recherche performante impliquerait *de facto* une qualité de la formation ; ou encore que la qualité de la recherche tient au nombre de publications, à la réputation des lieux de publication et au nombre de citations (*Idem*). La question reste ouverte de savoir pourquoi les activités de formation ne sont pas évaluées. De Ketele (2010) se demande également s'il

n'existe pas un lien, au fond, entre la focalisation sur l'évaluation de la recherche et le financement des universités qui vient de fonds extérieurs tournés vers la production scientifique… Dans tous les cas, il apparaît que les universités qui basent leur politique de développement plutôt sur la recherche sont favorisées. Le risque majeur encouru étant que sera prêtée moins d'attention aux fonctions d'enseignement et de services à la communauté, puisque quasi non pris en compte, ou à des disciplines moins « productrices », telles les sciences humaines (*Idem*).

Face à ces questions et critiques, l'Union européenne propose depuis 2014 un « *classement qui n'en est pas un* » (Nourry, 2014). Il s'agit de *U-Multirank*. Le principe est le suivant : plutôt que de proposer un classement des universités (même si depuis 2016, une série de classements est proposée selon des critères différents), c'est l'utilisateur qui va lui-même faire les choix des indicateurs et de leur pondération, en fonction de ses besoins. Actuellement, le système intègre et mesure environ 1300 universités et écoles, à travers le monde, selon 31 critères, notés de A à E, dans 5 catégories différentes : performance en matière de recherche ; qualité de l'enseignement et de l'apprentissage ; ouverture sur l'international ; réussite en matière de transferts de connaissances (soit partenariats avec le privé) ; et activité de l'université en relation avec sa région (*umultirank.org*, 2016). Il s'agit plus d'un outil de comparaison qu'un classement à proprement parler.

Dans une certaine mesure, cet outil vient pallier certaines des limites des classements précédemment cités, notamment en ce qu'il favorise l'enseignement et l'apprentissage, ainsi que la relation d'une université avec sa région, en lien direct avec la mission d'employabilité, et pas seulement les activités de recherche. Cet outil se veut le plus fin, le plus juste et le plus complet possible tout comme le mieux adapté aux besoins des utilisateurs (*ec.europa.eu*, 2016). Puisque les universités américaines ou anglaises occupent le haut des classements très médiatisés, cet outil est susceptible de renforcer la visibilité des universités européennes, dans un souci de compétitivité au niveau mondial. Tout de même, certaines critiques sont lancées à l'encontre du dispositif : le projet serait trop ambitieux et pas assez précis ; l'interrogation sur la fiabilité des informations recueillies persiste ; son interface s'avèrerait compliquée à manipuler (Nourry, 2014).

Ces classements ont eu des impacts directs sur les universités. Bourdin (2008) fait état, dans son rapport au Sénat, d'un impact excessif, pour un instrument imparfait. Si l'impact est

certain, concernant les dirigeants d'établissements d'enseignement supérieur français, il pose la question de savoir s'il est réellement satisfaisant d'accepter des règles fixées de manière exogène et remet en question la légitimité de la mesure et la pertinence de la méthode. De Ketele (2010) constate que les recherches opérées avec un paradigme expérimental quantitatif classique, et donc plus objectivables et manipulables. La recherche concernant les phénomènes sociaux, où il est plus difficile de quantifier, semble évacuée des classements.

Pour Annie Vinokur (2008b), les classements internationaux mettent en évidence une « dualisation » de l'enseignement supérieur. « *D'une part les universités d'"excellence" où la qualité de la recherche garantit celle de la formation des élites internationalement mobiles ; de l'autre un enseignement de masse, destiné aux emplois nationaux non concurrencés, qui pourrait indifféremment être confié à des établissements de second rang ou à des fournisseurs transnationaux. Pour la plupart des espaces éducatifs, s'intégrer dans la compétition universitaire mondiale implique actuellement (i) l'extraversion de la formation des élites et de la recherche (diplômes "internationaux", enseignement en anglais, publication dans les revues anglo-saxonnes, etc.) ; (ii) l'adoption* [...] *de systèmes d'assurance qualité et d'accréditation importés* ».

D'un autre côté, toute une série d'actions et d'évolutions, plutôt positives selon De Ketele (2010), conduites à la suite de l'analyse des résultats des classements apparaissent, dont des actions favorisant l'autoréflexion et l'apprentissage : « *mise en place de groupes d'analyse des classements et de recherche des causes d'un classement jugé insuffisant ou non correspondant au classement subjectif institutionnel ; décisions de renforcer les critères de sélection de promotion des enseignants-chercheurs ; regroupement de plusieurs laboratoires, voire d'institutions, pour obtenir une plus-value quantitative et qualitative ; financements plus importants aux laboratoires et pour les domaines de recherche susceptibles de faire évoluer le classement de l'université ; accent mis sur des modules d'enseignement susceptibles de préparer et de sélectionner les étudiants dont ont besoin les laboratoires ; développement d'une politique d'attraction des meilleurs étudiants étrangers pour les troisièmes cycles et les post-doctorats…* ». Finalement, c'est une plus grande visibilité dans les classements qui est visée, sans favoriser pour autant la quantité aux dépens de la qualité.

Dans un contexte de concurrence grandissante, l'incertitude est également de plus en plus prégnante (Song, 2008). Une des réponses à l'incertitude repose sur le mimétisme au niveau

des acteurs comme au niveau des organisations (*cf. supra*). Il apparaît, selon Vinokur (2008a), que les classements ont un poids déterminant dans les pratiques de mimétisme. « *La publication des palmarès a un effet mimétique sur les stratégies de positionnement sur le marché de concurrence monopolistique des établissements* » (Vinokur, 2008a). Ainsi, les établissements d'enseignement supérieur auront tendance à s'aligner sur leurs concurrents, comme sur les critères de notation du palmarès pour améliorer leur rating, ce qui peut, si on ne s'interroge pas sur la pertinence des critères, s'avérer *in fine* défavorable à la qualité.

Vinokur (2008a) regrette que « *les classements* [soient] *donc beaucoup plus efficaces que les efforts de normalisation de l'accréditation pour aligner les enseignements supérieurs sur un même modèle dominant* ». L'auteur sonne l'alerte, face à ces pratiques de *benchmarking*, car, selon elle, « *la prophétie devient autoréalisatrice. La nécessité de jouer le jeu de la compétitivité dans des règles dont on ne questionne pas la pertinence apparaît comme une évidence* » (2008a). Vinokur (2008a) donne l'exemple, en France, du « projet de performance 2007 » qui donne la priorité aux indicateurs de développement-recherche plutôt qu'au détriment des indicateurs de qualité de l'enseignement. Il s'agit de prendre des précautions face aux outils de mesure des classements.

Que les effets des classements soient considérés comme négatifs ou positifs selon la perspective adoptée, il est indéniable qu'ils modifient, par leur caractère visible, le visage de l'enseignement supérieur, en France, au niveau européen, mais aussi mondial. Si ces derniers sont susceptibles de favoriser le mimétisme et de limiter l'incertitude, ils accroissent d'un autre côté la compétitivité des établissements d'enseignement supérieur et *de facto* l'incertitude… Dans tous les cas, la logique des classements pousse les établissements à agir et réagir, pour garder sa place, sa visibilité, sa marque, son prestige, ou pour « se placer ». Le Processus de Bologne, qui tend à homogénéiser les systèmes d'enseignement supérieur, représente en ce sens un terreau fertile pour le mimétisme (tout comme pour un contexte de compétition accru).

Coopétition et rapprochements interuniversitaires

La compétition entre universités, en particulier dans l'EEES, repose en partie sur le fait que, suivant le principe de libre circulation, les étudiants et les enseignants-chercheurs

peuvent circuler et choisir librement l'université dans laquelle ils souhaitent évoluer, alors que les institutions, elles, restent « *posées sur le sol* » (Wauthy, 2006, p. 2). Dans cette perspective, elles doivent attirer étudiants comme enseignants-chercheurs, afin d'améliorer (ou de garder) qualité, performance et visibilité.

Utilisons l'exemple de Wauthy (2006) : deux universités envisagent de lancer chacun un programme de formation à destination du même pool d'étudiants potentiels, elles encourent des risques d'inefficience et d'inefficacité, pour au moins un des deux programmes, à travers la concurrence qu'elles se font. La présence d'effets de réseaux chez les étudiants peut provoquer des déséquilibres, dans le cas où ces derniers choisiraient de s'enrôler dans le programme où l'attractivité serait plus forte, indépendamment de la qualité du programme. L'effet de réseau exacerbe donc la concurrence.

Si les universités, à travers cette concurrence, peuvent être, selon Wauthy (2006), amenées à « *limiter* ex ante *cette concurrence en lançant des programmes différents* » (2006, p. 35), d'autres cas de figure existent afin de limiter les risques d'inefficience et d'inefficacité, tout en accroissant leur visibilité. Les universités peuvent faire théoriquement le choix de ne pas entrer en compétition et de seulement coopérer entre elles. Mais le contexte ne permet pas, on l'a vu, un tel postulat. Ainsi, sans entrer dans une compétition pure, trop risquée, ni dans une pleine coopération, qui exclut toute forme de compétition, les universités peuvent se tourner vers un comportement coopétitif.

Deux paradigmes constituent le fondement de la coopétition (Dagnino, Le Roy & Yami, 2007) : le paradigme concurrentiel, qui met principalement l'accent sur la rivalité et qui révèle des comportements agressifs ou hypercompétitif, et le paradigme relationnel, à l'opposé, qui se rapporte à la coopération, qui permet à une firme de renforcer « *sa compétitivité en développant des alliances stratégiques, des réseaux ou des stratégies collectives* » (2007, p. 88). Il y a donc opposition des perspectives : l'une « *recommande l'affrontement et dissuade de coopérer* » (*Ibidem*), et l'autre « *fait de la capacité à coopérer le fondement de la compétitivité de l'entreprise* » (*Ibidem*).

Bengtsson et Kock (1999, cités in Dagnino, Le Roy & Yami, 2007) ou Nalebuff et Brandenburger (1996, cités in Dagnino, Le Roy & Yami, 2007) affirment que dans l'intérêt de l'entreprise, il convient de rechercher à la fois les avantages des deux paradigmes, soit la

stimulation de « *la recherche de nouvelles combinaisons productives génératrices de rente* » (*Ibidem*) à travers la compétition, et « *l'accès à des ressources rares et complémentaires* » (*Ibidem*) à travers la coopération. Ainsi naît la coopétition.

Nalebuff et Brandenburger (1996) se fondent sur la théorie des jeux et théorise la coopétition à partir du réseau de valeur. La coopétition se concrétise par un rapprochement entre « complémenteurs » (Dagnino, Le Roy & Yami, 2007) lorsqu'ont lieu simultanément compétition et coopération. Lado *et al*. (1997, cités in Dagnino, Le Roy & Yami, 2007) observent la combinaison de plus en plus fréquente de stratégies agressives et coopératives. Ils proposent quatre comportements de la firme : monopolistique (la firme n'est alors ni agressive ni coopérative), coopératif, compétitif, ou syncrétique (qui correspond à la stratégie de coopétition).

Bengtsson et Kock (1999, cités in Dagnino, Le Roy & Yami, 2007) proposent d'analyser la coopétition en fonction de la position relative de l'entreprise sur le secteur (qui implique alors une réflexion sur le niveau d'analyse du secteur : fait-on appel au niveau mondial, national, régional ?) et en fonction de son besoin en ressources extérieures. La coopétition est alors observable quand la position tout comme le besoin sont forts, dans le cas opposé, les auteurs évoquent la coexistence. Il est possible, selon Dagnino, Le Roy et Yami (2007), d'observer le phénomène en fonction du nombre de concurrents impliqués et du nombre d'activités de la chaîne de valeur qui sont effectuées en coopération avec les concurrents ; la coopétition allant ainsi de dyadique simple quand deux firmes seulement sont impliquée ainsi qu'une activité à la coopétition en réseau complexe, impliquant plus de deux formes et plusieurs activités.

Finalement, la coopétition, c'est agir simultanément de manière concurrentielle et coopérative où les organisations ne sont plus ni « ennemies » ni « amies » (*Idem*). Les stratégies de coopétition ne peuvent pas se comprendre comme une variante des stratégies concurrentielles ou coopératives, mais comme un « *système d'acteurs qui interagissent sur la base d'une congruence partielle des intérêts et des objectifs* » (*Idem*, p. 95). Ce qui implique notamment l'importance de l'acteur, un jeu à « *somme positive et variable qui doit apporter aux partenaires des bénéfices mutuels mais pas nécessairement équitables* » (*Ibidem*).

Inspirés notamment de Dagnino, Le Roy et Yami (2007), Fernandez et Salvetat (2009), dans une étude portant sur des industries de hautes technologies à travers les questions de position sectorielle et de relations de pouvoir inter-acteurs, mettent en évidence quatre formes distinctes de coopétition :

- la coopétition imposée : correspond à une relation forcée, une obligation à la coopération. L'organisation qui refuse cette coopétition risque d'être exclue du marché, voire marginalisée à terme. Dans ce cas, un acteur dominant peut exiger ce type de relations par exemple entre ses fournisseurs, *a priori* concurrents, pour satisfaire les attentes de cet acteur, appelé « architecte » (*Idem*). Le rôle d'architecte peut être joué par un client, mais aussi par les pouvoirs publics, nationaux, européens, etc. De cette manière, la compétition peut être stimulée ;

- la coopétition suggérée : il s'agit ici aussi de faire coopérer des organisations rivales à travers l'incitation d'un acteur tiers, mais dans ce cas, l'« architecte » n'a pas assez de pouvoirs pour contraindre les acteurs à agir dans le sens qu'il désire. Les auteurs remarquent que les pouvoirs publics agissent souvent de cette manière pour créer un contexte propice au développement de relations de coopétition (*Idem*) ;

- la coopétition délibérée : ici, les acteurs adoptent une attitude volontariste de coopétition. Cette dernière résulte de processus décisionnels ;

- et la coopétition non-souhaitée : dans ce cas de figure, les acteurs, selon Fernandez et Salvetat (2009), préfèrent la compétition à la coopétition : la compétition favoriserait et stimulerait la course aux innovations. Les auteurs notent que le secteur R&D est plus concerné que les autres et continue d'évoluer dans le cadre de pôles de compétitivité.

Rares sont encore les recherches qui tentent de comprendre comment concrètement les organisations parviennent à combiner coopération et concurrence (Dagnino, Le Roy et Yami, 2007 ; Pellegrin & Fenneteau, 2007). Pourtant, ce questionnement est crucial. « *Comment combiner des stratégies antagonistes ? Comment être à la fois partenaire et concurrent ?* » se demandent Pellegrin et Fenneteau (2007, p. 112). Les chercheurs qui se sont penchés sur cette question ont montré que le paradoxe de la coopétition se réalisait à travers des modalités d'alternance des stratégies de coopération et de concurrence (*Idem*). Finalement, ces stratégies

opposées peuvent s'opérer par la solution de transition (Bresser & Harl, 1986, cités in Pellegrin & Fenneteau, 2007) ou par une mise en place successive, ou simultanée mais à des niveaux différents (Ibert, 2004, cité in Pellegrin & Fenneteau, 2007).

Tout semble reposer sur le fait d'éviter aux individus de l'organisation qu'ils internalisent les tensions antagonistes provoquées par la coopétition. Le cas échéant, cela peut conduire à l'indétermination de la solution ou à engendrer des cercles vicieux, provoquant un frein à l'action (Pellegrin & Fenneteau, 2007). Les auteurs proposent deux logiques de coordination : la logique de séparation, qui consiste à internaliser les deux composantes de la coopétition au sein de l'organisation, mais avec une séparation au niveau des individus ; et la logique d'internalisation, qui internaliser les deux composantes au sein de l'organisation et au niveau des individus. Dans cette dernière logique, les individus ont la liberté de choisir leur manière de mener la coopétition (quand et comment), ainsi, elle développe une plus grande réactivité des individus, une facilité d'ajustement de la relation de coopétition, etc. L'arbitrage est réalisé ici *a posteriori* par la direction.

La combinaison de la coopération et de la compétition peut se traduire par une amélioration de la performance (Nalebuff & Brandenburger,1996 ; Bengtsson & Kock, 2000, cités in Pellegrin & Fenneteau, 2007). Par conséquent, il est devenu stratégique de connaître les mécanismes de la coopétition pour les organisations. Au sein des universités, certaines pratiques peuvent être assimilées à des pratiques de coopétition. Ainsi la mise en place de diplômes conjoints (*cf.* Chapitre II), qui fait coopérer deux établissements d'enseignement supérieur sur un même « produit » (et donc théoriquement en concurrence), ou les projets scientifiques interuniversitaires de recherche ou de formation.

Mettre en place de tels diplômes ou appartenir à des projets scientifiques interuniversitaires, à travers une coopétition des établissements, est avantageux pour les participants à plusieurs égards, entre autres : une amélioration de la performance, selon Nalebuff & Brandenburger (1996) ou Bengtsson & Kock (2000) ; une évaluation plus positive (en France, l'HCERES prend en compte dans son évaluation la politique de partenariat, les relations européennes et internationales ou encore la diffusion, l'enrichissement du patrimoine et le développement de la culture scientifique et technique) ; une visibilité accrue ; la possibilité d'un mimétisme facilité entre organisations, et, si besoin, une meilleure appropriation d'un instrument international, comme ceux du Processus de Bologne, et de ses

modalités de mise en place, et une réduction de l'incertitude.

La « course » aux classements, symbole d'une concurrence et d'une incertitude grandissantes, a probablement favorisé la coopétition au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, bien que ces rapprochements n'aient pas attendu la naissance de cet Espace pour exister (Cavet, 2009). D'autres rapprochements interuniversitaires sont à observer, en dehors d'une logique de coopétition, en France ou ailleurs. Il s'agit des regroupements géostratégiques d'établissements. Nous en présentons ici quelques cas.

A travers une volonté des États, et des établissements, d'accroître leur visibilité, leur compétitivité et leur attractivité, des regroupements ont lieu en France, principalement à partir du Plan Campus, en 2008. Cinq milliards d'euros sont ainsi dédiés à la naissance ou au renforcement de dix Campus d'excellence (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2009). Entre 2006 et 2013, ce sont vingt-sept Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES) qui vont être constitués.

Enfin, il y a peu, la Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche a été promulguée (2013), qui prévoit entre autres que « *la coordination territoriale est organisée par un seul établissement d'enseignement supérieur, pour un territoire donné. Cet établissement est soit le nouvel établissement issu d'une fusion, soit la communauté d'universités et établissements lorsqu'il en existe une, soit l'établissement avec lequel les autres établissements ont conclu une convention d'association* » (Loi n° 2013-660, 2013). Les PRES disparaissent ainsi et laissent la place aux Communautés d'universités et d'établissements (COMUE). L'objectif étant notamment de renforcer la coordination territoriale aux niveaux de l'offre de formation, des stratégies de recherche, de l'amélioration de la qualité de la vie étudiante, etc.

Ces rapprochements ne sont évidemment pas sans conséquence, interne en matière de gouvernance, notamment, mais aussi externe avec un ancrage plus fort dans le territoire ainsi qu'une visibilité largement accrue. Il s'agit finalement de faire naître des établissements vitrine dans l'optique d'une attractivité renforcée, symbolisée par un bond espéré dans les classements et palmarès. Notons qu'en 2015, cinq établissements d'enseignement supérieur riverains du Rhin (Strasbourg, Mulhouse, Bâle, Fribourg-en-Brisgau et Karlsruhe) ont décidé de se doter d'une personnalité juridique dans le but de devenir le premier Groupement

européen de coopération territoriale (statut instauré par l'Union européenne en 2006), tout en gardant leur autonomie. Ce projet est d'envergure, il concerne 15 000 enseignants-chercheurs et 115 000 étudiants (Université de Strasbourg, 2015). L'intérêt réside en la mise en commun des structures pour accentuer leur visibilité, là aussi, tout comme la sollicitation de fonds (Bohlinger, 2015).

Les classements, partie visible de l'iceberg de la compétitivité, redessinent le paysage universitaire mondial. S'ils sont largement critiquables, ils ont au moins le mérite de faire réagir, dans un souci de visibilité et d'attractivité, les États et les universités, et de favoriser les rapprochements et la coopétition, susceptibles entre autres d'augmenter la qualité, et la performance, et de représenter un terreau fertile pour une instrumentation du Processus de Bologne plus efficace, à travers le mimétisme.

IV.3. Légitimations, instrumentalisations du Processus de Bologne et zones de cohérence[42]

Le Processus de Bologne, vu comme une innovation en cours (*cf.* Chapitre III), provoque de l'incertitude, voire ajoute à l'incertitude déjà existante. Sa mise en place suppose une appropriation par ses acteurs. Nous venons de mobiliser *supra* différentes théories qui permettent de comprendre certains mécanismes de réduction de l'incertitude à travers le mimétisme, qui permet une appropriation facilitée de dispositifs ou d'innovations. Nous proposons dans les lignes qui suivent un aperçu des appropriations du Processus de Bologne, qui sort du cadre théorique et s'appuie en particulier sur certains faits marquants (e.g. démonstrations de mécontentements), et sur des rapports sur l'enseignement supérieur européen (e.g. Eurydice).

Les espaces potentiellement démunis de sens, évoqués dans le chapitre III, peuvent être comblés par différentes légitimations, aussi différentes finalement que le nombre des acteurs impliqués ! Globalement, trois grandes tendances d'appropriation apparaissent dans toute la « zone Bologne », notamment à travers des instrumentalisations et des réactions au Processus. A ces tendances de réactions, d'autres variables, eu égard aux systèmes d'enseignement supérieur (mobilité, évaluation, financement, sélection, etc.), viennent se greffer, qui nous

[42] Cette sous-partie s'inspire majoritairement des travaux de Rouet (2011a ; 2011c, 2011d) et de Lips (2011).

font penser que trois zones de cohérence apparaissent. Y aurait-il alors trois tendances de mise en place du Processus de Bologne ? Cette question nous guidera pendant le reste de notre entreprise de recherche.

IV.3.1. Légitimité et enjeux polysémiques

La légitimité est un terme polysémique. Selon le dictionnaire de référence de la langue française (Le Nouveau Petit Robert, 1993), « *légitimité* » signifie : 1) qualité de ce « *qui est juridiquement fondé, consacré par la loi ou reconnu conforme au droit et spécialement au droit naturel* » ; 2) qualité de ce qui est « *conforme à l'équité, à la justice, au droit naturel* » ; et 3) qualité de ce « *qui est justifié par le bon droit, par la raison, le bon sens* ». Ces trois définitions ne renvoient pas aux mêmes paradigmes, si la première ou la seconde relèvent du paradigme de la justice ou de la loi, la troisième est beaucoup plus individuelle. Ainsi, rien d'étonnant à ce qu'un phénomène puisse être à la fois légitimé et non légitimé, selon que l'on prend pour référence telle ou telle définition.

Partant, le Processus de Bologne peut bien être légitimé suivant la vision législative du terme, sans pour autant l'être foncièrement, au niveau de l'acteur, qui raisonnera également selon la troisième définition, à savoir à travers ce qu'il pense justifié par la raison, le bon sens, etc. Légitimer par la loi ou la justice n'est pas nécessairement légitimer par le « *bon sens* », et l'assurance par l'État de légitimer le Processus à travers le législatif n'assure en rien sa légitimation par l'acteur au niveau local. C'est « *la raison, le bon sens* » de l'acteur local qui va influer sur sa décision de le légitimer ou non, et de se l'approprier, usant comme on a pu le voir de sa capacité de choix.

Du point de vue local, afin de permettre aux acteurs de légitimer le Processus et de se l'approprier, de combler les espaces ambigus, de la manière la plus raisonnable possible, il convient d'informer. On peut dès lors regretter que « *dans nos sociétés, beaucoup de personnes (y compris les acteurs principaux)* [aient] *reçu des informations sommaires, tronquées ou inexactes sur la nature du processus* […] *La vérité ne pas être unique dans un processus large, ouvert et démocratique, et, par conséquent, il y a toujours un risque que certaines idées, certains accords soient utilisés, parfois abusivement, au profit de programmes idéologiques spécifiques* » (Crosier & Parveva, 2014, p. 74).

Dès lors, de nombreuses réactions de contestation, notamment de la part des étudiants, à l'encontre du Processus de Bologne vont voir le jour à travers l'Europe, à peine une année après sa ratification. Si le manque d'informations est en partie responsable, des instrumentalisations du Processus vont s'y greffer, provoquant, dans certaines régions de la zone Bologne, tantôt des résistances, tantôt une appropriation facilitée. On verra que « *finalement, ce n'est pas tant le Processus de Bologne qui est remis en cause dans ses grandes lignes, car on conteste peu l'harmonisation des systèmes universitaires européens pour arriver à un Espace européen, mais c'est ce Processus qu'on va désigner comme responsable des changements négatifs* » (Lips, 2011).

IV.3.2. « L'Université brûle ! », la contestation de Bologne

Au début des années 2000, le Processus de Bologne ne fait pas l'unanimité en Europe, et les manifestations de contestation des étudiants et enseignants de l'enseignement supérieur en sont des indices éloquents. En nous penchant sur les mouvements de contestation des étudiants et enseignants à travers la zone Bologne, il semble possible de se faire une première idée plutôt réelle de son acceptation ou non, et de tenter d'en comprendre les raisons.

C'est essentiellement en Europe de l'Ouest que des réactions anti-Processus de Bologne sont les plus visibles. En Italie d'abord, en 2001, les étudiants protestent contre la structure « 3+2 » ; en France, en 2003-04, les cortèges se forment pour dénoncer la « privatisation » de l'enseignement supérieur, « *alors que le ministre Luc Ferry associe déjà, dans son projet de loi, la mise en place de la structure en trois cycles (LMD) et l'autonomie des universités* » (Rouet, 2011c, p. 178) ; en Belgique, en 2004 également, les étudiants manifestent aussi leur mécontentement et contestent le niveau du budget alloué « *dans le contexte de l'application du Processus* » (*Ibidem*). En 2006, en Grèce, près de 95 % des facultés universitaires et techniques sont occupées par les étudiants sur décision d'assemblées générales. Plus tard, l'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, la Grande-Bretagne rejoignent ces mouvements « anti-marchandisation du système universitaire ».

Suite à ces démonstrations de mécontentement, l'ESU (alors ESIB – jusqu'en 2007) publie en vue la réunion de Bergen (2005) le *Black book of the Bologna Process* (ESIB,

2005). Les situations décrites concernent les pays susmentionnés, mais également les pays d'Europe centrale. Finalement, c'est de la Finlande à la Macédoine que les mises en place sont scrutées. Ce *Black book* dénonce de manière constructive les mauvaises pratiques en tout genre dans le cadre de Bologne : des ECTS, à l'exemple de la Belgique où il est reporté que, à travers une mise en place « *chaotique et anarchique* » (*Idem*, p. 9) certains cours ne sont sanctionnés d'aucun crédit, à la place des étudiants dans les négociations (rappelons-nous la comparaison du Processus de Bologne à un fast-food servi aux étudiants portugais – chapitre I), en passant par les problèmes d'assurance qualité, d'architecture des systèmes, d'attractivité de l'EEES ou la dimension sociale du Processus.

La critique est ici d'autant plus constructive que l'ESU milite en faveur du Processus de Bologne et qu'elle est partenaire (seule organisation étudiante) des négociations dans les réunions interministérielles depuis Prague en 2001. Dès l'introduction de son Livre noir, l'ESU souligne que : « *Although the principles and the spirit of the Bologna process reforms is generally welcomed by ESIB - The National Unions of Students in Europe, the national and institutional interpretations of the Bologna action lines can be divergent and are therefore causing numerous bad practices in various higher education institutions (HEIs) and countries. We do believe that such bad practices- of which examples we tried to collect in this booklet - cannot be productive in any way: on the contrary, they risk to endanger the process itself by causing understandable resistance towards reforms*[43] » (*Idem*, p. 3).

Ce sont bien ici les mises en place et les déclinaisons nationales du Processus de Bologne qui sont mises en cause, et non l'idée fondamentale du Processus. L'ESU lutte pour que les étudiants soient placés au centre du Processus de Bologne : si dans les différents communiqués officiels des sommets interministériels, la place des étudiants est régulièrement rappelée comme étant centrale, la réalité montre un tout autre visage. Comment construire un EEES en marge des étudiants ? On rejoint là les fondamentaux de l'enseignement supérieur européen, entre pratiques démocratiques et centrage sur l'étudiant, car, *in fine*, pour qui les universités sont-elles faites, si ce n'est pour l'étudiant ? Les mauvaises pratiques n'incluant

[43] « *Bien que les principes et l'esprit des réformes du Processus de Bologne soient généralement bien accueillis par l'ESIB – L'Union Nationale des Étudiants d'Europe, les interprétations nationales et institutionnelles des lignes d'action du Processus de Bologne peuvent être divergentes et par conséquent causer un certain nombre de mauvaises pratiques dans différents institutions d'enseignement supérieur et pays. Nous pensons que de telles mauvaises pratiques – dont nous tentons de rassembler quelques exemples dans ce livret – ne peuvent être productives en aucun cas : au contraire, elles risquent de mettre en danger le Processus lui-même en causant des résistances compréhensibles aux réformes* », (trad. de l'auteur).

pas ou trop peu les étudiants risquent de conduire à une non appropriation du Processus et à une mise en place dogmatique contreproductive.

Globalement, la participation des étudiants aux processus décisionnels est décevante. « *Dans la grande majorité des pays, la situation de la participation des étudiants n'a pas changé et dans les pays comme le Danemark, l'Autriche, l'Allemagne et la Suisse, la situation est même pire* » (Rouet, 2011c, p. 180). A cela, plusieurs motifs sont avancés par l'ESU, dont une réglementation qui n'implique pas assez les étudiants, une relativement faible participation des étudiants eux-mêmes et un manque de ressources financières des organisations étudiantes, la non considération des étudiants comme partenaires par les autres acteurs, etc. Il ne « *va pas de soi de pouvoir participer à des débats, notamment techniques* » (*Ibidem*), pour autant, les étudiants, si le Processus de Bologne veut rester un projet humaniste, doivent être impliqués au maximum dans les décisions.

Photographie 1 : « Personne ne nous a consultés », Sommet de Vienne, 2010
Source : <http://indymediacall.blogspot.sk/2010/03/bologna-burns-in-wien-follow-up.html>.

« *En 2008 et 2009, dans toute l'Europe, au moins à l'Ouest, la tendance est à la contestation, l'Université brûle* » (*Idem*, p. 181). Les étudiants contestent de manière générale l'implication de l'économique dans l'université, en Allemagne, en Autriche (Danvers, 2009 ; Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008), en Grande-Bretagne ou en Italie, ou en Espagne, ou encore en France, par rapport à l'autonomie des universités qui risquent de perdre leur indépendance, notamment au niveau de la recherche et de l'enseignement, autonomie renforcée par la loi LRU (Liberté et Responsabilité des Universités) votée en août 2007. « Mondialisation » et « marchandisation » sont des termes qu'on retrouve très souvent

associés à la mise en place du Processus de Bologne, qui semble être au fond et acteur et victime de la mondialisation.

L'idéologie managériale semble s'installer dans les universités, qui viendrait s'opposer au projet humaniste initial du Processus. Le monde du management s'immisce en effet dans le monde universitaire et apporte avec lui l'idée que l'économique s'impose petit à petit. Le secteur marchand est entré dans le paradigme universitaire, depuis quelques décennies déjà, puisque l'enseignement supérieur s'inscrivant dans la logique d'une anticipation et de réponses aux besoins de la société de l'information est *de facto* lié aux interdépendances économiques, politiques, culturelles et sociales du monde qui l'entoure. Ainsi, les résistances visent « *généralement d'autres processus qui sont perçus comme une menace pour le type d'offre d'enseignement supérieur désiré. Ces processus sont notamment la plus grande privatisation et la libération des forces du marché dans les systèmes publics d'enseignement supérieur. Dans l'esprit de nombreux étudiants et enseignants européens, le mot « Bologne » est désormais associé à un programme néolibéral* » (Crosier & Parveva, 2014, p. 74).

Comment s'y retrouver dans ce paradoxe qui voit d'un côté le Processus offrir une réponse à la pression économique, en partie lié à la Stratégie de Lisbonne (tous deux ont les mêmes échéances… ; un collectif de syndicats étudiants, Printemps 2010, est même allé jusqu'à créer l'expression « *Lisbologna* »), et qui de l'autre réaffirme sans cesse à travers les communiqués les valeurs humanistes, culturelles et sociales du projet ? Le manque d'information et de consultation véritable des étudiants sont probablement à mettre en cause.

IV.3.3. Le Processus de Bologne instrumentalisé

A ces manques s'ajoutent différentes instrumentalisations susceptibles à la fois de semer le trouble, d'ouvrir des espaces potentiellement démunis de sens, du moins à l'ouest de l'Europe, au niveau des enseignants et des étudiants, et dans le même temps, de permettre une légitimation aux niveaux national et local, en particulier en Europe centrale et orientale. Ces instrumentalisations sont généralement d'ordres politique et économique et concernent également le Processus en soi qui semble s'être instrumentalisé, en mettant en avant son côté technique plutôt que démocratique et social.

Il est intéressant de noter, avant de nous pencher sur les instrumentalisations du Processus, que la majorité des enseignants du supérieur, suivant une étude réalisée par l'Internationale de l'Éducation (2010), auprès de 34 syndicats représentant le personnel de l'enseignement supérieur dans 26 pays de Bologne, a une vision relativement positive du Processus, sur la période 2005-2009 : 56% des enseignants considèrent ainsi que le Processus est un gage de qualité, et 68% le considère comme une opportunité de créer un marché du travail académique.

D'autres résultats provenant de cette étude sont à souligner. D'abord, le fait que, vu la dégradation des conditions de travail constatées (hausse du travail administratif, détérioration de la rémunération, etc.), « *la réussite du Processus de Bologne doit passer par une amélioration des conditions de travail* » (Rouet, 2011c, p. 190). Le risque inhérent est que si les conditions de travail ne s'améliorent pas, le Processus de Bologne peut être remis en question, voire accusé d'empirer la situation. Deuxième conclusion de l'étude à mettre en exergue : « *Regretfully, a number of union respondents note that some governments submit the implementation of the Process to conflicting national agendas, which is a practice that needs to be reversed with immediate effect*[44] » (IE, 2010, p. 19). L'internationale de l'Éducation dénonce ici clairement l'instrumentalisation politique des États qui utilisent le Processus de Bologne pour faire passer des lois nationales contradictoires au projet de Bologne.

En effet, si l'on se tourne vers la France, on s'aperçoit que, suite au vote et à l'application de la loi « Liberté et Responsabilité des Universités » (LRU) de 2007, une vague de contestation se lève. Si la question de l'autonomie des universités en France est régulièrement évoquée depuis quelques années, par l'EUA, par exemple, et qu'elle devient peu à peu un objectif incontournable (Rouet, 2011c) – « *sans être un but en soi, l'autonomie est un préalable essentiel au succès des universités européennes* » (Estermann, Nokkala & Steinel, 2011, p. 6) – sa mise en place n'a rien d'évident : il faut qu'il y ait adéquation entre accord général entre les parties prenantes et mise en place pratique (Rouet, 2011c). Or, la polysémie du terme même d'autonomie peut séduire et convaincre, sans pour autant que la mise en place aille de soi. Les confusions sont probables et l'occasion d'accuser le Processus de Bologne de

[44] *« Malheureusement, de nombreux responsables syndicaux remarquent que certains gouvernements soumettent la mise en place du Processus de Bologne à des agendas nationaux contradictoires, ce qui représente une pratique qui doit être inversée avec effet immédiat* », (trad. de l'auteur).

marchandiser l'enseignement supérieur est trop belle…

Ainsi, à entendre certains conférenciers[45], représentants des réfractaires, le Processus de Bologne serait le grand responsable de l'apparition de l'économique dans l'enseignement supérieur. Or, la LRU, apportant des comportements managériaux dans la gestion des universités n'est pas une conséquence directe de la mise en place du Processus, c'est une loi qui a été créée et appliquée en parallèle. « *Le Processus de Bologne a été instrumentalisé, à l'évidence, par de nombreux gouvernements qui ont organisé leurs déclinaisons nationales en même temps qu'ils réorganisent, restructurent les établissements comme les procédures et les répartitions budgétaires, dans un contexte de compétition apparente induit par la diffusion massive, à défaut d'une utilisation incontournable, des classements internationaux* » (Rouet, 2011c, p. 187).

Pour ne citer que quelques autres exemples européens : l'Allemagne et l'Autriche profitent de la mise en place des instruments de Bologne pour mettre en place et/ou augmenter les frais d'inscription dans les établissements d'enseignement supérieur (Danvers, 2009 ; Schultheis, Roca i Escoda & Cousin, 2008), l'Angleterre et l'Italie semblent se désengager, l'Espagne réduit drastiquement son budget, on reproche au gouvernement espagnol « *la « marchandisation de l'université » et les fusions forcées entre établissements visant à établir des campus d'excellence, susceptibles d'être « visibles » dans le cadre des classements internationaux* » (Rouet, 2011c, p. 182), etc.

Les États, en Europe de l'Ouest, légitiment donc le Processus de Bologne à travers une logique institutionnelle, on l'a déjà souligné, et se l'approprient à travers une instrumentalisation qui leur permet de mettre en place des lois qui sont parfois contradictoires, du moins très éloignées de l'esprit de Bologne. Cette légitimation au niveau étatique est susceptible d'accentuer les espaces démunis de sens, ouverts par le manque d'information et de consultation, d'autant plus que les instrumentalisations politiques sont souvent liées à des instrumentalisations économiques.

[45] *Cf.* une vidéo de Geneviève Azam, enseignante-chercheure à l'Université le Mirail, Toulouse, « Du Processus de Bologne à la loi L.R.U., une catastrophe annoncée », le 23 mars 2009, disponible sur : <http:// http://www.dailymotion.com/fr/relevance/search/genevi%C3%A8ve+azam+du+processus+de+bologne+%C3%A0+la+LRU/1#video=x8rxrj>, [20.03.2016].

La « privatisation » de l'enseignement supérieur est souvent évoquée par les détracteurs du Processus. Il est vrai que « *globalement, la majorité des politiques nationales en Europe encouragent les établissements d'enseignement supérieur à développer des sources de financement* » (*Idem*, p. 204), pourtant le financement alloué par le public reste très majoritaire. Selon Eurostat, en 2003, quasiment 80% du financement des établissements de l'enseignement supérieur des 27 États membres provenaient de sources publiques. Il s'agit ici de ne pas oublier que le citoyen est bien le dépositaire initial de ce service, ainsi, on ne peut pas comparer l'autonomie des établissements public à celle des entreprises (*Idem*).

La privatisation n'est donc pas une réalité en Europe, du moins en termes de budget, mais « *l'évolution des méthodes de gestion et des structures des établissements correspond pourtant bien à une démarche de recherche de performance proche de celle des entreprises* » (*Idem*, p. 205). Cette recherche de performance va de pair avec l'autonomisation, pour lesquelles le Processus peut faire figure de responsable et être utilisé comme raison de ces évolutions. En effet, au fond, le Processus ne favorise-t-il pas l'autonomie des établissements dans le but de « garantir une réactivité plus importante face à la demande de formation et de qualification » (*Ibidem*) ?

Enfin, dernier type d'instrumentalisation pouvant dénaturer le Processus, comme accentuer les malentendus concernant son appréhension : il semble, suivant Rouet (2011c), que le Processus de Bologne se soit auto-instrumentalisé en promouvant les instruments plus que les objectifs. On l'a vu (*cf.* Chapitre I), l'instrumentation du Processus englobe le risque de faire passer la logique de l'instrument devant la logique des objectifs. « *Par exemple, l'assurance qualité, instrument fondamental […], s'inscrit dans une démarche d'évaluation complexe (autoévaluation, évaluation interne, évaluation externe) qui modèle (modélise) les structures d'enseignement, voire les contenus eux-mêmes […] et les responsables de filières doivent bien plus souvent s'adapter à de nouvelles techniques de l'évaluation plutôt que d'intégrer réellement une nouvelle 'culture'* » (*Idem*, p. 187).

Ainsi, focalisés essentiellement sur les mises en place plutôt que sur l'objectif de la mise en place de tel ou tel instrument, le risque est grand que le Processus soit *in fine* implémenté superficiellement, qu'il soit mis en place seulement techniquement ; qui plus est si les acteurs en charge de la mise en place des différents instruments ne se reconnaissent pas dans l'esprit du Processus ou ne se l'approprient pas. « *La culture de l'évaluation doit être avant tout*

légitime » (*Ibidem*), rappelle Gilles Rouet, et légitimée (!), « *tout comme toute transformation ou évolution des institutions d'enseignement supérieur* » (*Ibidem*).

Globalement, le Processus, à l'ouest de l'Europe, est instrumentalisé et abusé, « *diabolisé* » selon l'expression de Rouet (2011d, p. 10), institutionnellement. Mais il ne l'est pas dans toute la zone Bologne : en Europe centrale et/ou orientale, les manifestations anti-Bologne ont été beaucoup plus rares voire absentes. Bien qu'il y ait eu quelques mouvements de contestations en Hongrie ou en République tchèque, il apparaît que le Processus de Bologne est beaucoup mieux accepté. Plutôt considéré comme un outil au service de l'économie (on le verra plus précisément *infra*), le Processus de Bologne semble être de ce fait plutôt le bienvenu. Il est perçu comme un des instruments de préadhésion à l'Union Européenne et ouvrira certainement la voie à des perspectives intéressantes sur le marché du travail. Rappelons que le Processus de Bologne est signé 5 années avant l'entrée de la quasi-totalité des pays d'Europe centrale dans l'Union européenne.

L'Europe Orientale ne connaît pas de véritables manifestations de mécontentement. Au contraire, dans une logique de future adhésion à l'UE, le Processus de Bologne apparaît alors comme un instrument au service d'une volonté de se démarquer des anciens systèmes provenant souvent d'un passé communiste. Aussi, accepter de participer à la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur n'est-il pas une preuve évidente de la volonté d'intégrer l'UE par la suite ? Marina Vekua, professeur à la Faculté des Sciences sociales de Tbilissi en Géorgie, nous explique les avantages de son pays à participer au Processus de Bologne. Et il est clair, au vu de son discours, que Bologne est un outil d'intégration à l'UE : « *European integration is a main concept for the development of the Georgian higher educational system. Bologna Process gives an opportunity to share values in education policies of different national countries which are necessary for international cooperation, free and increased mobility and mutual recognition*[46] » (Vekua, 2012, p. 185).

On voit alors schématiquement se dessiner trois zones assez distinctes en Europe : l'Ouest, contre le Processus de Bologne, assimilé à un outil de « marchandisation » ; le centre, plutôt pour le Processus, perçu comme un instrument porteur de gains économiques futurs ; et

[46] « *L'intégration européenne est le concept principal du développement du système d'enseignement supérieur de la Géorgie. Le Processus de Bologne offre la possibilité de partager des valeurs par les politiques éducationnelles de différentes nations, ce qui est nécessaire pour la coopération internationale, la libre circulation et la reconnaissance mutuelle* », (trad. de l'auteur).

enfin l'Est, où être en accord avec Bologne prouve une volonté d'adhésion et de démarcation. Il existe ici un lien fort entre la géographie, la géopolitique et l'acceptation du Processus de Bologne.

IV.3.4. Trois zones de cohérence, trois EEES ?

Les trois zones qui viennent d'être mises en lumière à travers différentes manières d'instrumentaliser le Processus de Bologne esquissent, en nous basant sur l'étude de Gilles Rouet (2011a), trois zones de cohérence, selon la convergence de données concernant le financement de l'enseignement supérieur, la mobilité, ou encore, selon une enquête auprès des étudiants, l'opinion sur la sélection à l'entrée des études supérieures ou leur gratuité. Pris séparément, ces données issues de rapports ou d'enquêtes d'opinion auprès des étudiants ne suffisent pas à établir un tel constat, mais ensemble, ils fournissent un aperçu intéressant des similitudes et des dissemblances. Y aurait-il alors trois Espaces européens d'enseignement supérieur dans l'EEES ? Y aurait-il, de fait, trois tendances d'implémentation du Processus de Bologne ?

En ce qui concerne le financement de l'enseignement supérieur, on constate des différences, parfois importantes, entre l'Europe de l'Ouest et du Nord et l'Europe centrale et orientale. D'abord, une étude de Kwiek (2008) pour l'OCDE, nous présente l'importance du secteur privé dans l'enseignement supérieur en Europe. Il constate que « *le rôle du secteur privé dans l'enseignement supérieur des pays d'Europe de l'Ouest demeure, en général, marginal* » (2008, p. 102), alors qu'en Europe centrale et orientale, *« au contraire, l'enseignement supérieur privé joue un rôle prédominant, dépassant 10 % du nombre total d'inscriptions en Biélorussie, Bulgarie, Hongrie et Ukraine, 20 % en Lettonie, Moldavie et Roumanie et 30 % en Estonie et en Pologne. En 2004, on comptait plus de 700 institutions privées (dont 300 en Pologne, 200 en Ukraine et 70 en Roumanie) en Europe centrale et de l'Est* » (*Idem*, p. 103).

Les différences sont marquantes également lorsqu'on se penche sur les dépenses publiques annuelles consacrées à l'enseignement supérieur. Globalement, que l'on observe les dépenses publiques en pourcentage du PIB, en pourcentage des dépenses publiques totales, ou par étudiant équivalent temps plein, se dessinent deux profils : une Europe de l'Ouest et du

Nord qui consacre des taux de dépenses publiques plus élevés qu'en Europe centrale, orientale et du Sud (Rouet, 2011a ; Eurydice, 2012). Reprenons, pour synthétiser, le tableau présenté par Rouet (*Idem*, p. 42) :

Indicateurs	Moyenne anciens membres de l'UE (15 pays)	Moyenne nouveaux membres PECO (14 pays)	Moyenne générale
Budget public pour l'enseignement supérieur : % du PIB	1,37%	0,97%	1,19%
Budget public pour l'enseignement supérieur : % du budget public total pour l'éducation	24,93%	19,63%	22,33%
Aides financières aux étudiants : % du budget public total pour l'éducation	16,95%	10,73%	15,11%
Financement privé de l'enseignement supérieur (dont familles et entreprises) : % du budget total	16,00%	29,73%	21,53%

Figure 19 : Indicateurs relatifs au budget de l'enseignement supérieur

Source : Rouet, 2011a, p. 42.

Les données concernant la mobilité présentent également des dissemblances entre les Europes (Eurydice, 2008, p. 161-163). Selon le rapport sur la mise en œuvre du Processus de Bologne de 2012, il apparaît que les flux ne sont pas nécessairement équilibrés entre certains pays ou régions. « *La tendance générale consiste en des déséquilibres Est-Ouest, avec une proportion prédominante d'étudiants entrants issus de l'Europe orientale ou méridionale et d'étudiants sortants se dirigeant vers l'Europe occidentale ou septentrionale* » (*Ibidem*). Le graphique suivant rend compte de l'équilibre des mobilités entrantes et sortantes :

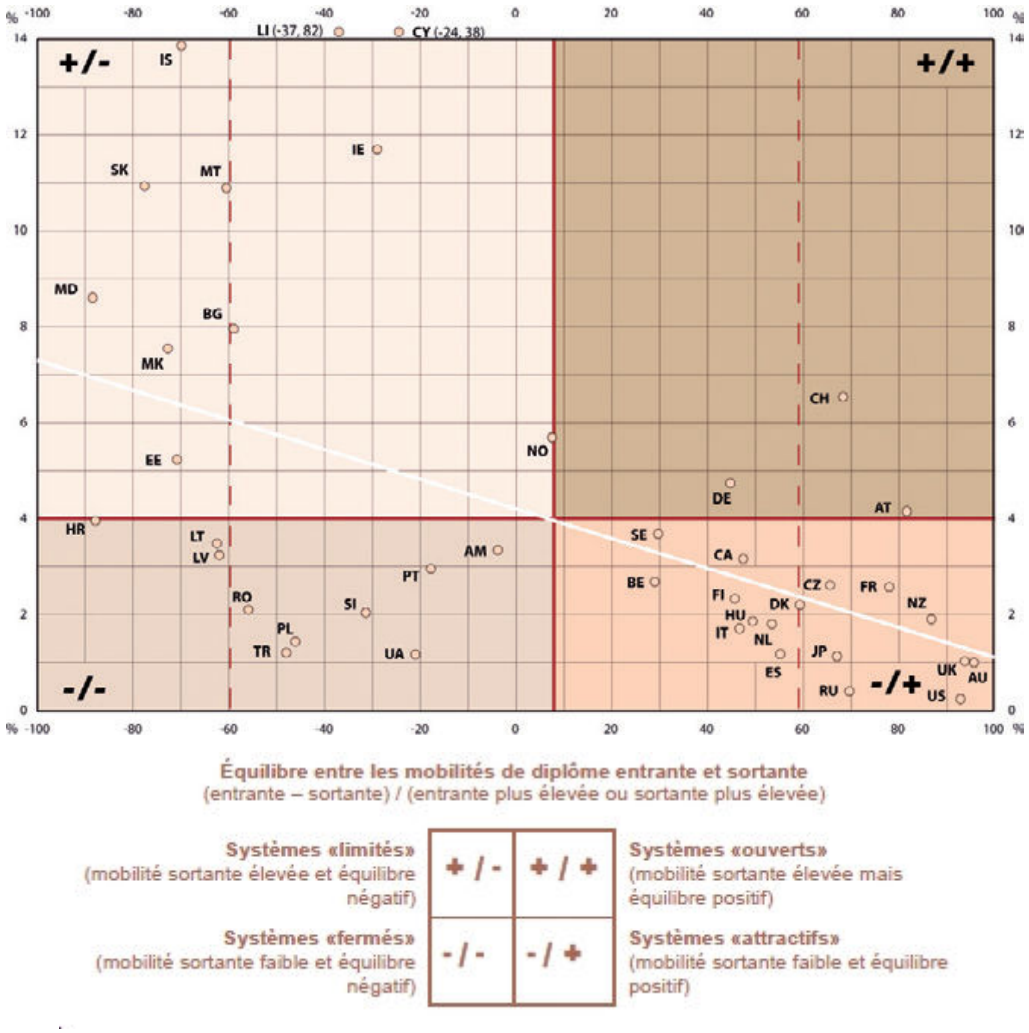


Figure 20 : Équilibre entre les mobilités entrantes et sortantes[47]

Source : Eurydice, 2012, p. 162.

Le graphique représente l'équilibre par rapport à la mobilité sortante. Les pays plus à droite affichent un déséquilibre élevé en faveur de la mobilité entrante ; les pays plus à gauche affichent un déséquilibre élevé en faveur de la mobilité sortante et les pays plus au centre se trouvent dans une situation d'équilibre. Les pays situés dans la partie supérieure enregistrent des taux élevés de mobilité sortante et les pays situés dans la partie inférieure enregistrent de faibles taux de mobilité sortante. Un équilibre négatif signifie que la mobilité sortante est plus élevée que la mobilité entrante. Un équilibre positif signifie que la mobilité entrante est plus élevée que la mobilité sortante. La ligne verticale rouge représente l'équilibre moyen et la ligne horizontale rouge représente le taux moyen de mobilité sortante (pays non pondérés). Le point d'intersection des deux lignes noires indique le centre du nuage de points représentant

[47] Les codes des pays respectent la norme ISO 3166.

les pays. Ligne blanche sépare les pays situés au-dessus de la ligne affichent un niveau de mobilité sortante supérieur aux attentes compte tenu de leur équilibre; les pays situés en dessous de la ligne affichent un niveau de mobilité sortante inférieur aux attentes compte tenu de leur équilibre.

Globalement, à gauche de la ligne médiane verticale, on retrouve quasiment tous les PECO (Slovaquie, Moldavie, Bulgarie, Macédoine, Estonie, Croatie, Lituanie, Lettonie, Roumanie, Pologne, etc.), et à droite, les pays de l'Europe occidentale et septentrionale (Suède, Belgique, Finlande, France, Danemark, Pays-Bas, Grande-Bretagne, Allemagne, Italie, Autriche, Suisse, Espagne, etc.). Seules La Hongrie et la République Tchèque se placent du côté des pays « attractifs ». Le déséquilibre est flagrant. Puisque la mobilité est largement favorisée par le Processus de Bologne (notamment à travers l'implémentation des crédits, du Supplément du diplôme, etc.), il n'est alors pas étonnant de pouvoir faire le rapprochement entre une relative bonne acceptation du Processus dans les PECO et une forte volonté de mobilité. Pour ces pays, le Processus de Bologne est une opportunité de concrétiser une volonté de mobilité.

L'Eurobaromètre Flash n° 260 datant de 2009 présente des résultats intéressants concernant l'opinion des étudiants concernant la réforme de l'enseignement supérieur, qui permettent « *d'effectuer une distribution spatiale de certaines tendances à travers l'Europe* » (Rouet, 2011a, p. 67). Il en ressort que 97% des étudiants pensent qu'il est important de leur fournir les connaissances et compétences requises pour pouvoir s'intégrer avec succès sur le marché du travail (Eurobaromètre 260, 2009, p. 5), ce que l'on peut considérer globalement comme une large acceptation du Processus de Bologne, articulé à la Stratégie de Lisbonne. Si l'on regarde plus précisément les résultats, en particulier l'opinion des étudiants sur l'accès et la gratuité des études, des zones de cohérence apparaissent.

En répartissant les variables des trois premières questions de l'Eurobaromètre 260 (Q1.A : sur le droit à l'enseignement supérieur pour tous ; Q1.B : sur la sélection à l'entrée ; Q1.C : sur la gratuité des études), ainsi que les propositions de réponse avec lesquelles les étudiants sont le plus d'accord (Q1.A : « *Tous les étudiants capables devraient avoir le droit d'étudier* » *vs.* « *Seuls les meilleurs étudiants devraient avoir le droit d'étudier* » ; Q1.B : « *Les universités devraient admettre tous les étudiants* » *vs.* « *Les universités devraient avoir le droit de sélectionner les étudiants en fonction d'un profil* » ; Q1.C : « *L'enseignement*

supérieur devrait être gratuit » *vs*. « *Le paiement des frais de scolarité par les étudiants est acceptable s'il existe des bourses et des prêts* »), Gilles Rouet propose un graphique utilisant l'Analyse en Composantes Principales (Rouet, 2011a, p. 70), qui fournit des résultats intéressants, venant une fois encore confirmer des zones distinctes de cohérence d'opinions au sein de l'EEES. On retrouve, en effet, dans une même zone du graphique la plupart des PECO : « *les étudiants tchèques, hongrois, slovaques, polonais, estoniens ou roumains, adhèrent au principe de la sélection mais sont plus des deux-tiers à revendiquer également la gratuité de l'enseignement* » (*Idem*, p. 71).

S'il y a bien un seul Processus de Bologne, il semble qu'il y ait plusieurs espaces d'enseignement supérieur en Europe à l'intérieur du grand Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, en témoignent les cohérences mises à jour *supra*. Pour atteindre les objectifs du Processus, à travers des efforts d'harmonisation des systèmes, chaque pays a adapté, transformé son système d'enseignement supérieur, en particulier selon des choix politiques et stratégiques qui lui sont propres. Il apparaît également que chaque pays signataire ait trouvé son compte dans l'implémentation du Processus : l'un utilisant le Processus pour voter des lois parfois contradictoires à l'esprit de Bologne (profitant d'un manque d'information et de clarté), l'autre pour faire figure de « bon élève » dans une période de préadhésion à l'UE, l'autre encore pour marquer une volonté d'adhésion à l'UE. Chaque pays a ainsi légitimé le Processus à sa manière. Cela, cumulé à des convergences d'opinion, aboutit à créer trois zones assez distinctes de mise en place : l'Europe de l'Ouest et du Nord, l'Europe centrale et l'Europe orientale. Pour autant, ces différents espaces se juxtaposent parfois, voire s'interpénètrent. Les frontières sont mouvantes et l'harmonisation doit tendre à les estomper.

Conclusion partielle

L'université s'apparente à une organisation professionnelle. Cela implique un centre opérationnel sur lequel il est difficile d'avoir du pouvoir, qui est autonome et qui s'appuie majoritairement sur une standardisation des qualifications comme mécanisme de coordination. Ce centre opérationnel est occupé par les universitaires. Dans un contexte d'incertitude, dû en partie à l'arrivée du Processus de Bologne, les universitaires ont donc un rôle majeur à jouer dans le but d'apporter des réponses aux évolutions.

Les libertés accordées aux universitaires (libertés académique, pédagogique et d'action), couplées à une évaluation tendant à favoriser la recherche plutôt que les activités d'enseignement, sont des facteurs déterminants du comportement des universitaires dans l'organisation. En particulier, le fait que l'évaluation soit majoritairement axée sur la recherche est susceptible de désengager les universitaires des activités et des réflexions pédagogiques, ce qui à terme, peut provoquer une dissociation entre les objectifs et les instruments du Processus de Bologne concernant notamment la compétence. Ces libertés peuvent en effet représenter un frein comme un levier face à des situations d'innovation. La réponse semble se situer au niveau individuel et à la décision de l'acteur à considérer ces libertés sous l'angle de la responsabilité ou du privilège.

En nous basant sur la sociologie de l'innovation et sur les travaux d'Alter (2005), il apparaît que les acteurs de l'université, dans le cadre de la mise en place du Processus de Bologne, apparenté dans ce travail à une innovation, jouissent de la liberté d'arbitrage, soit la liberté de choisir leur manière de se positionner face à l'innovation : la porter, la refuser, qui demandent tout deux un certain investissement, ou renoncer à s'investir pour ou contre l'innovation : la « position de rôle ». Dans toutes les étapes de l'innovation, l'investissement demande des efforts, en énergie, en temps, tout comme un effort de remise en cause. Face à cet investissement, l'acteur peut privilégier les formes établies. En termes managériaux, il importe alors de donner du sens à l'action innovatrice afin d'engager un maximum d'acteurs de l'organisation à y participer, tout en évitant les situations d'innovation dogmatique. L'innovation, on l'a vu plus haut, est vitale pour une organisation.

Notre postulat qui fait du Processus de Bologne une innovation implique de s'attacher à la question de l'incertitude et des mécanismes de réaction des acteurs et des organisations. Il apparaît, à travers la littérature issue de la sociologie comme des sciences de gestion, que le mimétisme représente un comportement fréquent dans ce genre de situation : l'imitation tend à dissiper l'incertitude et à légitimer l'innovation. A travers la théorie des chaînes mimétiques, la théorie économique des conventions ou le néo-institutionnalisme, nous avons tenté de présenter différentes perspectives traitant du mimétisme. Il apparaît que, pour les trois théories évoquées, l'acteur dispose d'une rationalité limitée. Ainsi, il va rechercher parmi les informations dont il dispose pour prendre des décisions, soit par le biais d'un signal favorable ou défavorable (qui provoque une cascade informationnelle), soit en se référant aux

à un ensemble de systèmes de règles adopté (théorie économique des conventions), soit à travers des mécanismes de normalisation de comportements (isomorphisme issu du néo-institutionnalisme).

Si une partie de l'incertitude touchant les universités et leurs acteurs est susceptible de provenir du Processus de Bologne, les classements et palmarès universitaires, partie visible de l'iceberg de la logique de marché, semblent tout aussi responsables. La course aux classements, portés majoritairement sur les activités de recherche, modifie le visage de l'enseignement supérieur au niveau mondial. Il s'agit à travers une visibilité accrue d'être le plus attractif possible sur le marché de l'enseignement supérieur, en matière d'attraction des étudiants, comme des meilleurs universitaires, dans un but économique (obtention de fonds, performance accrue), comme dans un but de prestige.

Face à ces classements, largement critiquables, on va voir apparaître des pratiques de coopétition parmi les universités (nous nous sommes ici plutôt focalisés sur les universités françaises ou de la zone « Bologne »). La compétition seule étant trop risquée pour les établissements, la coopération seule n'étant pas possible dans ces conditions, la coopétition, qui permet de bénéficier d'une coopération avec des partenaires tout en restant dans un jeu compétitif, se développe. Mentionnons comme exemple la mise en place de doubles diplômes entre universités, la participation à des projets interuniversitaires et/ou internationaux. En France, à côté de la coopétition, des pratiques de regroupements géostratégiques d'établissements (PRES, COMUE, etc.).

Un des buts de ces pratiques, hormis jouer le jeu de la compétitivité et accroître visibilité, attractivité ou améliorer la performance, semble lié à la dissipation de l'incertitude. Ces pratiques favorisent notamment le mimétisme et l'on peut faire l'hypothèse qu'elles aident à l'appropriation des instruments du Processus de Bologne.

Sans légitimation, sans appropriation du Processus par les acteurs, sa mise en place peut s'avérer superficielle. Dans ce cas, les instruments seraient implémentés dans le seul but de leur implémentation. Profitant du déficit de sens qui peut résulter des ambiguïtés et du manque d'information sur le Processus, certains pays, particulièrement à l'ouest de l'Europe, vont instrumentaliser le Processus, avec pour objectif de faire passer des lois, parfois contraires à l'esprit de Bologne. D'autres pays profitent du Processus de Bologne pour faire

figure de « bon élève » dans une perspective d'adhésion ou de préadhésion à l'UE (en particulier les PECO), d'autres enfin légitiment le Processus à la fois pour se démarquer d'un modèle imposé historiquement et pour attester d'une volonté d'adhésion future à l'UE.

Ainsi, trois zones, au sein de l'EEES se dessinent, laissant apparaître, à l'intérieur de chacune, une certaine cohérence, concernant notamment les indicateurs tels que le financement de l'enseignement supérieur, la mobilité, ou l'opinion des étudiants sur l'accès à et la gratuité de l'enseignement supérieur. Si ces trois espaces ne présentent pas de frontières fixes, ils représentent néanmoins trois tendances distinctes de réaction au Processus. Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse de l'existence de trois tendances d'implémentation des instruments de Bologne, à travers ces trois lectures du Processus. Si à travers cette étude, les mécanismes de légitimation du Processus ont pu être en grande partie décelées au niveau national, la question de l'appropriation du Processus par les acteurs locaux reste encore en suspens. En outre : **cette appropriation par les acteurs locaux confirme-t-elle trois tendances distinctes ?**

Conclusion de la Partie I

A travers la première partie de notre travail, nous avons souhaité présenter l'objet principal de notre recherche, à savoir l'université. Nous avons tenté à la fois de la caractériser théoriquement, en dehors de tout contexte, à l'aune des théories organisationnelles, mais aussi évoluant dans un contexte, pour les universités européennes en tout cas, marqué par l'avènement de l'économie de la connaissance et les défis de la construction européenne. Sans cette double perspective sur l'université, il ne nous semblait pas possible de comprendre son fonctionnement, ses dynamiques, ses enjeux et ses évolutions. Car l'université ne vit pas en vase clos, mais directement liée avec son environnement.

L'université apparaît comme étant une organisation professionnelle au sens mintzbergien. Ce qui implique un centre opérationnel puissant, constitué des universitaires. Nous avons mis à jour certaine rigidité face à des situations d'innovation. Cernées dans une logique hybride, entre logiques de marché et de service public, les universités doivent évoluer. Ainsi, des pratiques gestionnaires issues du monde de l'entreprise font leur entrée dans le paradigme universitaire. La notion de performance s'est imposée progressivement : elle doit apporter des solutions à la situation critique que traversent les universités. Il s'agit désormais de réfléchir profondément aux objectifs à atteindre, aux moyens alloués, en lien avec les résultats observables. Dans cette optique, l'autonomie des universités se développe, entraînant des évolutions managériales et gestionnaires essentielles, avec l'intégration progressive des parties prenantes.

Dans un contexte compétitif fort, le Processus de Bologne, ratifié en 1999, doit servir d'outil supranational en vue de consolider l'économie européenne. Ce Processus va modifier en profondeur le paysage universitaire européen et ouvrir la voie à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Nous avons donc dédié tout un chapitre à la naissance progressive de cet EEES, orienté sur les nécessités de sa construction, l'évolution des grands objectifs du Processus, ainsi que la logique d'instrumentation qui caractérise sa mise en place au niveau local, celui des universités. En effet, ce sont principalement les universités qui deviennent responsables de sa mise en œuvre opérationnelle.

Une série de questions générales a ainsi été mise en lumière : de quelle manière les universités mettent-elles le Processus de Bologne en place au niveau local ? Plus précisément, comment les universités appliquent-elles la logique d'instrumentation du Processus de Bologne au niveau local ? Plus précisément encore : comment les acteurs de l'université mettent-ils en place les instruments du Processus de Bologne en place au niveau local face notamment à la rigidité supposée de l'université ?

Afin de pouvoir répondre à ces questions, il nous a paru essentiel de nous pencher sur la nature du Processus de Bologne, et comprendre son fonctionnement en profondeur, mobilisant trois niveaux de mise en place : le niveau supranational, le niveau national et le niveau local. C'est dans cette optique que nous proposons une perspective inédite dans la littérature : approcher le Processus de Bologne sous le prisme de l'invention/innovation. Postuler que le Processus de Bologne s'apparente à une innovation va mettre en exergue certains aspects, dont la prise en compte est susceptible de nous éclairer dans notre entreprise de recherche.

Globalement, deux caractéristiques majeures vont orienter notre recherche : le fait qu'une invention ne peut pas s'ériger en innovation sans appropriation et que l'appropriation de l'innovation se fait à travers le sens qui lui est donné par les acteurs. Ainsi, le management de l'innovation suppose une culture de l'écoute de la direction envers ses agents ; de donner du sens à l'action innovante ; d'impliquer toutes les parties prenantes ; de valoriser l'innovateur et l'action innovante ; de laisser une certaine flexibilité aux agents ; et de prodiguer les outils nécessaires à la création comme au suivi de l'innovation.

A l'étude du pilotage du Processus de Bologne, on s'aperçoit qu'il existe des déséquilibres (notamment entre la logique top-down et la logique bottom-up de l'implémentation des instruments du Processus) et des manques de clarté, dus en partie à l'imbrication des trois niveaux de pilotage entre non-normativité prônée par le niveau supranational et institutionnalisation au niveau national. De là découlent des espaces potentiellement démunis de sens qui peuvent freiner ou corrompre la mise en place essentiel des instruments au niveau local.

Nous nous sommes donc penchés sur l'étude de l'universitaire que nous considérons comme l'acteur majeur de la mise en place du Processus de Bologne localement, en ce qu'il

occupe le centre opérationnel de l'université. Nous avons tenté de mettre à jour certaines caractéristiques pouvant expliquer leur comportement au sein de l'organisation. Il apparaît ainsi que les libertés accordées aux universitaires et l'évaluation de leurs activités sont des facteurs clés : les libertés offrent aux universitaires une grande autonomie, qui peut ajouter à l'incertitude de l'acteur face à une situation d'innovation ; l'évaluation de leurs activités est principalement tournée vers la recherche et délaisse les activités pédagogiques, ce qui peut conduire à une dissociation entre objectifs et instruments en particulier pour ceux qui sont concernés par une réflexion sur la compétence.

Dans ce contexte d'incertitude, attribuable à la compétitivité grandissante (visible à travers une course aux classements et aux palmarès) et à la mise en place du Processus de Bologne, nous avons tenté à travers la littérature empruntée à la sociologie et aux sciences de gestion de déceler les mécanismes majeurs qui sont susceptibles de dissiper l'incertitude chez l'acteur et au niveau de l'organisation, et par là même de légitimer une innovation. Il apparaît que le mimétisme ou effet d'imitation soit dans les cas d'incertitude un mécanisme fréquent. Ce mécanisme offre un cadre de légitimation de comportement aux acteurs. Des pratiques de coopétition, de rapprochement, voire de regroupement interuniversitaire ont pu être observés.

La question de la légitimation dans la mise en place d'une innovation étant primordiale, nous nous sommes de fait focalisés sur les éléments les plus visibles de la légitimation du Processus de Bologne jusqu'à aujourd'hui à travers les réactions de mécontentement des étudiants ou des universitaires, tout comme à travers l'instrumentalisation faite du Processus par les États signataires. Il en ressort trois grands types d'instrumentalisation, conduisant à l'établissement de trois zones à l'intérieur de la « zone Bologne ».

Au vu de ces derniers éléments, nos questions générales se précisent : quelle appropriation du Processus de Bologne au niveau local par les universitaires ? Comment les acteurs comblent-ils les espaces potentiellement démunis de sens ? S'il existe trois zones au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, existe-t-il de fait trois manières de mettre le Processus de Bologne en place au niveau local ? Existe-t-il trois manières de s'approprier le Processus de Bologne ? **L'appropriation et la légitimation du Processus de Bologne par les universitaires, acteurs locaux de son implémentation, reflètent-t-elles les tendances mises à jour au sein de l'EEES ?**

Nous nous attacherons donc dans la partie suivante à éclairer la problématique de notre recherche, en croisant les éléments de réponses apportés dans la partie théorique, conceptuelle et contextuelle avec une étude empirique réalisée sur les universitaires de deux universités appartenant chacune à une zone-type. La deuxième partie de notre travail consistera donc à présenter notre positionnement épistémologique et méthodologique, les cas qui nous intéressent, les recherches menées et leurs résultats, ainsi qu'une analyse et des préconisations, en nous appuyant sur le management par le sens.

Partie II – Mise en place des instruments du Processus de Bologne, une étude de cas français et slovaque

La partie II de notre travail de recherche est focalisé sur la présentation de notre recherche empirique, à travers la présentation de nos positionnements épistémologique et méthodologique, et la recherche exploratoire, la mise en perspective des deux cas que nous souhaitons étudier, l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble – France) et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie), la présentation des résultats de notre recherche empirique principale après traitement et enfin, à l'analyse des résultats conduisant à des préconisations, en lien avec notre objet de recherche.

Dans le chapitre V, nous souhaitons dans répondre aux questions : quelle est le réel que l'on cherche à comprendre ? Quelle est la nature de la connaissance ? Comment justifier la production de la connaissance ? Quels choix méthodologiques adopter en fonction de notre positionnement et de notre objectif de recherche ? Quelles informations tirer de notre recherche exploratoire ? Il s'agira de poser les bases de notre analyse des données recueillies dans les chapitres suivants. Ce chapitre sera également l'occasion de présenter nos objectifs de recherche, la question qui dirigera la suite de notre recherche, ainsi que les hypothèses.

Le chapitre VI sera entièrement consacré à la mise en perspective des deux universités que nous souhaitons étudier dans le cadre de notre recherche empirique principale. Nous exposerons les deux cas selon une grille de critères commune, moins pour la possibilité d'une comparaison que par souci de cohérence. Sept critères principaux diviseront la présentation : les effectifs des deux universités, en termes d'étudiants, et de personnels ; leur structure ; leur financement et les enjeux afférents ; leurs dernières accréditation et évaluation, et les enjeux ; leur présence dans les classements mondiaux, et ce que ces classements sont susceptibles de nous apprendre, malgré les critiques dont ils peuvent faire l'objet (*cf.* Chapitre IV) ; leur ouverture vers l'extérieur (leurs partenariats avec d'autres universités, avec le monde privé, etc.) ; et leurs défis, notamment dans le cas slovaque et son « retour en Europe ». Notre objectif principal est de proposer une photographie des deux universités en rapport avec notre objet de recherche.

Nous tenterons, dans le chapitre VII, une présentation des résultats obtenus. Pour ce faire, nous procéderons à un traitement croisé des données, le but principal de ce chapitre étant de

recueillir les points saillants de divergence et de convergence, en rapport avec notre objet de recherche et les hypothèses attenantes. Nous diviserons ce chapitre selon quatre points majeurs : la perception générale du Processus de Bologne par les acteurs interrogés, les pratiques et démarches d'imitation et d'ajustements, la mise en place des instruments du Processus de Bologne en lien avec la notion de compétence, et le rôle des directions dans la mise en place des instruments.

Enfin, nous essaierons de rassembler et de relier, dans le chapitre VIII, les constats issus de nos lectures académiques, les résultats de nos recherches empiriques exploratoire et principale, avec les questions qui ont dirigé notre entreprise de recherche, axées sur les logiques d'action des universitaires, à un niveau local, en lien avec l'appropriation du Processus de Bologne, afin de procéder à une analyse des résultats présentés dans le chapitre précédent. Ce dernier chapitre sera également l'occasion de valider ou non nos hypothèses de recherche, d'apporter des éléments de réponse à la question de savoir s'il est possible de mettre à jour des modèles de mise en place du Processus de Bologne au niveau local. Pour clore ce chapitre, à l'aune de l'interprétation des résultats, nous avancerons un ensemble de préconisations, inspirées des principes du management par le sens, du pilotage cohérent du changement, et du Knowledge management. Le but étant de proposer quelques pistes de réflexions susceptibles d'améliorer la mise en place du Processus, vers une mise en place efficace entre instruments et objectifs.

Le Chapitre V de notre travail est dédié à la manière dont nous avons construit notre recherche, à partir de notre positionnement épistémologique et de l'objet de notre recherche, ainsi qu'à la présentation de notre recherche exploratoire. Il cherche à répondre aux questions : quelle est le réel que l'on cherche à comprendre ? Quelle est la nature de la connaissance ? Comment justifier la production de la connaissance ? Quels choix méthodologiques adopter en fonction de notre positionnement et de notre objectif de recherche ? Quelles informations tirer de notre recherche exploratoire ? Ce chapitre pose notamment les bases de notre analyse et de notre interprétation, présents dans les chapitres VII et VIII.

La première partie de ce chapitre (*V.1. Positionnement épistémologique et objet de la recherche*) porte sur notre réflexion épistémologique ainsi que notre positionnement. Notre travail, au vu de son objectif de comprendre et d'analyser des dispositifs d'action organisée à travers des logiques d'acteurs, s'inscrit dans le paradigme interprétativiste. Ce chapitre se termine sur une présentation du cadre théorique de notre recherche, de la problématique sur laquelle nous nous focalisons ainsi qu'une présentation des hypothèses.

La seconde partie du chapitre V (*V.2. Méthodologie de la recherche*) s'attache à exposer les choix que nous avons fait au niveau des objectifs et du design de notre recherche (trois objectifs principaux – décrire et comprendre ; analyser et expliquer ; interpréter et théoriser – vont dessiner la démarche de notre recherche, qui s'avère hybride), au niveau de la collecte de données (secondaires et primaires) et de notre choix de mobiliser la technique de l'entretien semi-directif individuel. Nous présentons également notre guide d'entretien pour la recherche empirique principale, basé sur nos lectures et sur les résultats issus de notre recherche exploratoire et tentons de justifier les orientations choisies pour mener notre recherche, par rapport aux pays et universités étudiées, au choix des sujets interviewés et des instruments du Processus de Bologne étudiés. Enfin, nous présentons la manière dont nous traiterons les données issues de la recherche empirique principale.

La troisième et dernière partie du chapitre (*V.3. Recherche exploratoire et premiers résultats*) est consacrée à la présentation de notre recherche exploratoire, de sa construction

aux premiers résultats. Ces premiers résultats, issus d'abord de conclusions tirées des Rapports nationaux de mise en place du Processus de Bologne, puis de l'analyse des données d'entretiens réalisés auprès de quatre universitaire, sur la base d'une grille basée sur les conclusions des rapports nationaux et de nos lectures académiques, doivent venir nourrir la construction de la grille d'entretien de notre recherche principale.

V.1. Positionnement épistémologique et objet de la recherche

L'épistémologie, dans une conception ouverte, consiste en une activité réflexive de la part du chercheur. Elle porte sur la manière dont les connaissances sont produites et justifiées (Allard-Poesi & Perret, 2014). Aucune recherche à proprement parler ne peut faire l'économie de cette posture réflexive, en ce qu'elle offre « *au chercheur les outils d'une pratique scientifique consciente d'elle-même et contrôlée* » (*Idem*, p. 15). En creux, c'est la vision du monde du chercheur qui est présentée.

La réflexion épistémologique est basée sur quatre interrogations essentielles : quel est le réel que l'on cherche à appréhender ? Quelle est la nature de la connaissance produite ? Comment la connaissance est-elle produite et justifiée ? Et enfin, quelles valeurs portées par la connaissance ? Ces quatre interrogations se rapportent à quatre dimensions de la réflexion : respectivement, une dimension ontologique, une dimension épistémique, une dimension méthodologique et une dimension axiologique (*Ibidem*).

Pour notre travail de recherche, nous allons donc suivre globalement le questionnement proposé *supra*, avec une sous-partie concernant notre position ontologique, les modalités de la construction de la connaissance dans notre étude et la présentation de l'objet de la recherche.

V.1.1. Considérations ontologiques

La réalité est-elle construite ou donnée ? Est-elle indépendante de l'observation et des descriptions humaines que l'on peut en faire ou, à l'inverse, construite ? La réponse à cette première question doit positionner notre travail dans un des référentiels dont s'inspirent les sciences de gestion. Plus précisément, il s'agit ici de définir vers quelle conception de la

réalité notre travail est orienté, ce qui va modeler notre entreprise de recherche, parmi le foisonnement des paradigmes épistémologiques.

Allard-Poesi et Perret (2014) proposent d'entamer la réflexion épistémologique en se plaçant dans le contexte des trois grands référentiels sur lesquels les sciences de gestion s'appuient : le référentiel des sciences de la nature, auquel se réfère notamment le positivisme de Comte, qui accorde une place prépondérante à la quantification, l'expérimentation ou « *à la validation empirique des énoncés selon un principe hypothético-déductif* » (*Idem*, p. 16), impliquant entre autres une posture neutre et objective du chercheur ; le référentiel des sciences humaines et sociales, qui s'attache en particulier à comprendre le sens plutôt qu'à expliquer la fréquence, en particulier à travers les interactions, les discours, les pratiques (ici, la réalité sociale est dépendante des contingents historiques, elle est donc relative) ; le référentiel des sciences « de l'ingénieur », ainsi nommées par Allard-Poesi et Perret (2014), qui vise non pas tant l'explication de la réalité ou de comprendre la manière dont elle est construire, mais plutôt de concevoir et construire une réalité. Dans ce dernier référentiel, la séparation entre connaissance et action est remise en cause : un accent est mis sur l'interaction sujet/objet ou projet de connaissance.

Globalement, deux grandes orientations épistémologiques se dégagent de ces référentiels : l'orientation réaliste « *défend l'idée que la science a pour visée d'établir une connaissance valide de la réalité* […] *qui est indépendante et extérieure au chercheur* » (*Idem*, p. 21), modèle porté par les sciences de la nature ; et l'orientation constructiviste, qui pose que la réalité est construite, portée par les référentiels des sciences humaines et sociales et des sciences « de l'ingénieur ». Finalement, ces orientations renvoient à la conception que l'on se fait du management.

Les paradigmes épistémologiques relevant de l'orientation réaliste formulent une réponse de nature essentialiste (*Idem*) : selon les essentialistes, la réalité a une essence propre, et la recherche est dirigée vers la découverte de lois universelles qui régissent la réalité. De l'autre côté de l'axe paradigmatique, l'orientation constructiviste répond à la question ontologique par l'affirmation d'une réalité construite, et donc non-essentialiste. Pour autant, postuler que la réalité n'a pas d'essence propre ne revient pas à affirmer que la réalité n'existe pas. Ici, l'objet est constitué par les spécificités des réalités (historiques, idéologiques, spatiales, contingentes des normes, des valeurs, des conventions, etc.).

La réalité sociale est en effet ici contingente « *des représentations que les acteurs s'en font* » (*Idem*, p. 26), voire du langage par lequel ils s'expriment et à travers lequel ils partagent leurs représentations. Ainsi, il est possible d'opérer une distinction entre « objet » naturel et « objet » interactif (Nguyên-duy & Luckerhoff, 2007, cité in Allard-Poesi & Perret, 2014). De fait, dans ce cadre, la réalité construite devient processuelle. Ce postulat substitue le processus à l'essence, ce qui revient à dire que la réalité est en mouvement.

L'interprétativisme, par exemple, appréhende la réalité sociale comme une construction au travers « *du jeu des intentions et des interactions des acteurs qui construisent le sens de cette réalité par la confrontation et le partage de leurs représentations.* […] *Défendre cette conception revient à considérer que la réalité sociale est subjective et construite par/dans les pratiques sociales d'actions et d'interprétations* » (Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 26). Ces interactions, pratiques sociales, etc., dans un contexte spécifique et pour une période donnée, peuvent être l'objet d'un consensus et acquérir par là même une forme de stabilité intersubjectivement partagée (Geertz, 1973, cité in Allard-Poesi & Perret, 2014). Dans cette acceptation, le travail du chercheur va consister, non pas à construire le sens de la réalité, mais à comprendre le sens que les acteurs lui donnent, en l'interprétant dans le temps et dans l'espace (Thietard, 2003).

Nous souhaitons dans ce travail comprendre comment le Processus de Bologne est mis en place au niveau local par les universités, quels mécanismes sont mis en œuvre qui vont permettre aux universités, dans un contexte d'autonomie grandissante, d'appliquer la logique d'instrumentation du Processus, prises entre la non-normativité voulue par le niveau supranational et l'institutionnalisation forte à travers les États. L'université étant majoritairement bâtie autour des universitaires – elle est une organisation professionnelle où le centre opérationnel, puissant, est occupé par les universitaires –, nous avons choisi de nous tourner vers ces acteurs pour apporter des éléments de réponses.

Il s'agit *in fine* dans notre travail de comprendre et d'analyser les dispositifs d'action organisée, à travers les logiques d'acteurs qui se mettent en place. Ainsi, notre projet de recherche s'inscrit dans le référentiel des sciences humaines et sociales, d'orientation constructiviste. Dans cette perspective, nous prenons le parti d'adopter une démarche interprétativiste, tant par conviction personnelle, que parce que ce paradigme épistémologique

semble le mieux adapté à notre recherche.

V.1.2. Modalités de construction de la connaissance

La connaissance est une construction, suivant la tradition kantienne qui sépare la connaissance de la réalité en soi (noumène) et la connaissance de la réalité pour soi (phénomène) (Allard-Poesi & Perret, 2014). « *Aucune épistémologie contemporaine, y compris celles s'inscrivant dans les sciences de la nature comme la physique, ne soutient que la connaissance est de même nature que la réalité* » affirment Allard-Poesi et Perret (2014, p. 29). Pour autant, tous les paradigmes épistémologiques ne partagent pas le même point de vue sur la nature et le statut de la connaissance. Sur ces derniers points, le réalisme s'oppose au constructivisme et les deux orientations se positionnent, sur un axe objectivisme/relativisme, aux antipodes.

Le débat objectivisme/réalisme face à la connaissance s'appuie sur des hypothèses ontologique et épistémique opposées. La conception objectiviste affirme la préexistence et l'extériorité d'une réalité ayant une essence propre à expliquer (essentialiste) alors que la conception réaliste repose sur l'hypothèse ontologique inverse : la nature des objets de connaissance ne permet pas de concevoir une connaissance absolue (non-essentialiste), puisque toute connaissance est relative (*Idem*). Concernant l'hypothèse épistémique, les objectivistes revendiquent l'indépendance entre le sujet et l'objet, tandis que les réalistes considèrent le sujet connaissant comme étant dans l'incapacité « à produire une connaissance sur cet objet extérieurement à lui-même » (*Idem*, p. 33).

Dans cette deuxième perspective, l'hypothèse de l'interdépendance entre le sujet et l'objet est retenue. Ainsi, la connaissance produite sur cette réalité, « *parce que la réalité humaine et sociale est contingente des contextes dans lesquels elle se construit (Passeron, 1991) et parce qu'elle est le fruit de nos expériences, nos sens et de nos interaction* » (Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 33), est nécessairement relative. La science ne peut pas ici être considérée comme indépendante dans la mesure où ce sont les intérêts humains qui la forment, ce qui en limite l'objectivité (Thietart, 2003).

Les interprétativistes adoptent une approche compréhensive plutôt qu'explicative. Cette démarche suppose « *nécessairement de retrouver les significations locales que les acteurs en donnent* » (Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 35). Si l'étude descriptive, afin de comprendre la réalité des acteurs, peut limiter la généralisation, puisqu'elle s'appuie sur des cas singuliers, elle n'empêche pas cette généralisation (Geertz, 1973, cité in Allard-Poesi & Perret, 2014). Bien qu'anti-essentialiste, l'interprétativiste n'abandonne donc pas nécessairement l'idée d'atteindre une certaine objectivité de la connaissance.

L'hypothèse de l'intentionnalité est primordiale pour l'interprétativisme : l'interdépendance ici est davantage lue « *à l'aune des motivations des acteurs et non des finalités de leurs actions (R.A. Thiétart, 2003). Il ne s'agit pas en effet d'admettre l'interdépendance pour rechercher les finalités des actions des acteurs mais pour recherche leurs motivations* » (Yatim, 2012, p. 112). Finalement, l'interprétativisme insiste sur la nature intentionnelle et finalisée de l'activité humaine (Allard-Poesi & Perret, 2014). Ici, le chercheur, au contraire du constructiviste, ne construit pas la réalité avec les acteurs, mais tente de comprendre les interprétations des acteurs par rapport à leurs comportements (Thietart, 2003).

Dans cette optique, plaçant notre travail dans le courant interprétativiste, nous devons admettre que nos rencontres avec les acteurs, nos questions, et finalement notre interdépendance avec notre objet peuvent représenter des sources de subjectivité et influencer nos modes de raisonnement, nos démarches, nos postulats et nos interprétations. En outre, le fait d'être étudiant, et par conséquent acteur de l'université, est susceptible également d'influencer notre travail. Face à cette position, nous avons tenté d'être le plus honnête et le pus distant possible afin de respecter notre positionnement dans la logique interprétativiste. Par ailleurs, notre but n'est pas de découvrir des lois universelles ni de construire une représentation selon une finalité donnée, mais de comprendre le phénomène étudié, tout en acceptant que la connaissance issue de l'analyse ne sera pas absolue.

Toute théorie de la connaissance implique une réflexion sur les questions de vérité et de validité de la connaissance. « *Les normes de justification et les critères de validité qui permettent d'établir qu'une connaissance est valable dépendent du cadre épistémologique adopté par le chercheur* » (Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 36). Ainsi, pour les réalistes, une connaissance est vraie si elle décrit fidèlement ce qui est (Soler, 2000, cité in Allard-Poesi &

Perret, 2014).

Il s'agit, dans le courant positiviste, d'énoncer LA vérité (*Idem*), conformément aux critères de scientificité universels. Ces critères sont les critères de vérité dès lors qu'ils permettent de découvrir la réalité (Allard-Poesi & Perret, 2014 ; David, 2001, cité in Yatim, 2012). Ainsi, des conclusions vraies et valides, dans ce paradigme, supposent la seule déduction, de vraies hypothèses et une démonstration (Thietart, 2003).

Les constructivistes contestent l'idée réaliste d'une vérité-correspondance (où globalement, la vérité correspond aux résultats trouvés) et proposent l'idée d'une vérité-adéquation (Allard-Poesi & Perret, 2014). La conception de la vérité est alors relative. La relativité relève du réel construit contextuel, instable et mouvant ou du projet de construction (*Idem*). La connaissance est donc plus un processus qu'un résultat (Thietart, 2003), elle est relative et d'autres logiques peuvent permettre de produire des énoncés raisonnés. « *Le modalisateur ne pourra plus assurer que les connaissances sont démontrées. Il devra montrer qu'elles sont argumentées et donc à la fois constructibles et reproductibles* » (Le Moigne, 1995, cité in Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 40). La valeur de la connaissance et son statut dépendent aussi de l'adéquation des représentations construites par rapport à une situation donnée (Thiétart, 2003).

Concernant l'interprétativisme, le principe de vérité-adéquation se traduit par « *la capacité de la connaissance à garantir la* crédibilité *de l'interprétation proposée. Il conviendra de s'assurer que la connaissance est le résultat d'un processus de compréhension inter-subjectivement partagée par les acteurs concernés (Sandberg, 2005) et de rendre compte de manière rigoureuse de l'administration de la preuve qui permet de construire l'interprétation (Lincoln & Guba, 1985)* » (Allard-Poesi & Perret, 2014, p. 39). Cela suppose une description dense du phénomène et au sens donné au phénomène étudié selon son contexte et sa singularité.

Ainsi, dans notre étude, il conviendra, puisque nous avons pris le parti de l'interprétativisme, de faire état d'un raisonnement pertinent, tout comme une capacité à rendre compte du phénomène étudié dans son contexte spatial et temporel (Yatim, 2012). Notre travail est à évaluer en fonction de la rigueur de l'interprétation proposée, comme devant être la plus fidèle possible aux perceptions, motivations et logiques d'action des

acteurs interrogés.

V.1.3. Présentation de l'objet de la recherche

L'objet de recherche, tel que le décrivent Allard-Poesi et Marchéchal (2014), est la question générale (appelé également problématique) que la recherche s'efforce de satisfaire, il représente in fine l'objectif que l'on cherche à atteindre. C'est la « question de départ » qui vise à mieux comprendre un phénomène, elle traduit et cristallise le projet de connaissance du chercheur, met en évidence des processus ou des évènements observables ouvrant la voie à la compréhension et à l'interprétation (Quivy & Van Campenhoudt, 1995).

Cadre théorique de l'objet de la recherche

Savoir ce que l'on cherche est la pierre angulaire d'un travail scientifique : « *la science ne commence pas avec des faits et des hypothèses mais avec un problème spécifique* », rappelle Northrop (1959, in Allard-Poesi & Maréchal, 2014, p. 48). De fait, la question doit être « bien posée », répondant à un ensemble d'exigences de scientificité (Quivy & Van Campenhoudt, 1995), tout comme articuler et/ou interroger les objets théoriques, méthodologiques et/ou les objets empiriques (Allard-Poesi & Maréchal, 2014).

Quivy et Van Campenhoudt (1995) insistent sur la dimension indispensable de trois critères pour la formulation de la question générale. Elle doit présenter 1) des qualités de clarté, soit être précise, concise et ne pas prêter à confusion ; 2) des qualités de faisabilité, autrement dit être réaliste, tant d'un point de vue personnel que technique ou matériel ; 3) des qualités de pertinence : la question ne doit pas contenir de réponse présupposée ni de connotation morale, le but n'est pas de juger mais de comprendre. Elle doit être en adéquation aux finalités correspondant à la science, soit la description, l'explication et la prescription.

L'objet de recherche doit lier objets théoriques, méthodologiques et/ou empiriques. Les objets de recherche peuvent être des concepts, des modèles explicatifs ou descriptifs de phénomènes, voire des théories (Allard-Poesi & Maréchal, 2014). Il peut s'agir de mettre à jour des insuffisances ou des contradictions entre ces concepts, modèles ou théories. Il est

également possible de construire un objet de recherche en faisant un lien entre objets théoriques et/ou empiriques (par exemple une décision prise par un conseil d'administration, un résultat comme la performance d'une organisation des faits, des évènements, etc. (*Idem*)), et/ou des objets méthodologiques.

Un objet théorique, empirique ou méthodologique ne constitue pas en soi un objet de recherche. Il s'agit de le problématiser (*Idem*). L'objet de recherche dépend des postulats ontologiques et épistémologiques du chercheur (*Idem*). Selon Allard-Poesi & Maréchal (2014), l'objet de recherche est une question articulant objets théoriques, empirique et/ou méthodologique, permettant de créer ou de découvrir des objets théoriques, empiriques et/ou méthodologiques pour expliquer, prédire, comprendre ou changer la réalité.

Suivant les axes ontologique et épistémologique présentés plus haut, on peut distinguer plus facilement l'objet de la recherche (*Idem*). Nous concernant, puisque nous nous inscrivons dans le courant interprétativiste, nous nous donnons comme objectif de comprendre « *les actions et les significations que les acteurs accordent à leurs expériences du monde étant entendu que c'est au travers de ces significations et actions qu'ils construisent la réalité sociale* » (*Idem*, p. 54). On peut représenter la construction de l'objet de recherche dans l'approche interprétative de cette manière :

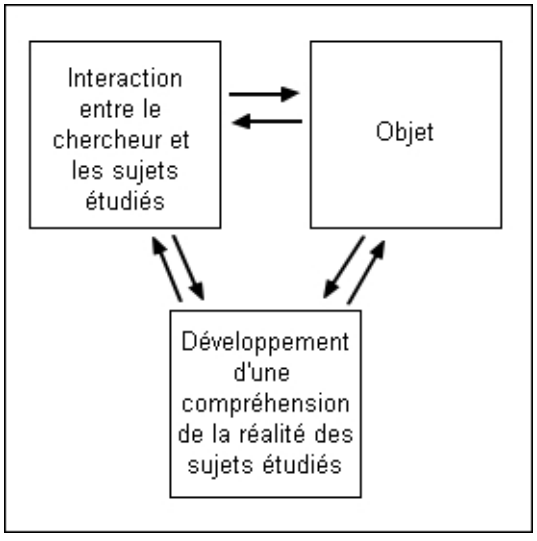


Figure 20 : Construction de l'objet de recherche dans l'approche interprétative

Source : Allard-Poesi & Maréchal, 2014, p. 57.

Notre positionnement implique un rapport d'interdépendance avec les sujets étudiés et l'objet. Nous avons donc choisi une vision interne à travers une logique d'immersion, sans pour autant qu'elle soit participative. Cette logique doit nous permettre de comprendre, en complément de lectures théoriques et documentaires, « *de l'intérieur* » (*Idem*) la réalité sociale et d'appréhender les problématiques, les motivations et les significations que les acteurs y attachent.

Présentation de la problématique de la recherche et des hypothèses

Nous avons choisi pour terrain de notre recherche l'université et pour thème la mise en place du Processus de Bologne. Notre problématique va donc venir lier notre terrain et notre thème. Il s'agit d'étudier l'imbrication d'une organisation professionnelle, au sens mintzbergien, peu encline à l'innovation, par sa rigueur inhérente, au Processus de Bologne, considéré dans ce travail comme une innovation en cours, qui vient bousculer le paysage universitaire.

La mission principale du Processus de Bologne est d'harmoniser les systèmes universitaires européens, dans l'optique de permettre la libre circulation des étudiants et enseignants-chercheurs, d'accroître la mobilité au sein de l'Europe, et de créer à travers les universités un Espace européen de l'enseignement supérieur qui doit servir aux objectifs d'une Europe sociale, culturelle, mais aussi, et surtout, économique. L'harmonisation implique *de facto*, face à l'hétérogénéité des systèmes d'enseignement supérieur à travers l'Europe, un remodelage profond des universités.

Six grands objectifs ont été annoncés en 1999, qui vont évoluer au fil des réunions interministérielles, au gré des besoins socio-économiques de la « zone Bologne ». Ces objectifs sont censés être atteints le plus rapidement possible à travers la mise en place d'instruments au niveau local, soit le niveau des universités. Pour autant, le Processus de Bologne n'est pas prescriptif. Il revient aux États signataires de le mettre en place à travers la manière qu'ils choisiront.

Il apparaît que les États aient opté la plupart du temps pour une forte institutionnalisation de la mise en place, à travers des lois, décrets, etc., soit une logique juridique. Deux logiques

se superposent, entre non-normativité et institutionnalisation, entre libertés et contraintes. Cette superposition, couplée à un manque d'information constaté sur le Processus de Bologne, ses objectifs, son instrumentation, est susceptible de provoquer la naissance d'espaces potentiellement démunis de sens qui peuvent désorienter les acteurs locaux de la mise en œuvre du Processus.

Au niveau local, ce sont les universités qui sont chargées de mettre en place les instruments du Processus. Elles se retrouvent, dans ce cadre, confrontées à la fois à une logique juridique qui les contraint, et à une logique d'autonomie qui leur offre des espaces de libertés d'action. Il s'agit *in fine* pour ces organisations professionnelles, au sens mintzbergien, de combiner la mise en place des instruments du Processus de Bologne aux nécessités en termes de performance et d'évaluation. Ce contexte d'instabilité, d'autant plus instable si l'on considère le Processus de Bologne comme une innovation, est susceptible de générer des difficultés pour les universités, eu égard à la rigidité qui les caractérise.

Nous proposons une posture novatrice dans ce travail qui consiste en la considération du Processus de Bologne comme une innovation. Ce postulat implique de donner une place majeure aux acteurs. Pour qu'une invention s'installe dans les pratiques, la sociologie des innovations nous apprend que les acteurs doivent s'approprier l'invention. En d'autres mots, les acteurs doivent y trouver du sens pour la légitimer. Les questions de l'appropriation et du sens donné deviennent donc centrales.

Les universitaires occupent une place centrale dans l'organisation « université ». Ils représentent le centre opérationnel et disposent par conséquent d'autonomie, de libertés comme de pouvoir. C'est à eux que revient finalement la mise en œuvre des instruments du Processus. Hormis quelques guides de « bonnes pratiques » offerts par les autorités européennes sur cette mise en place, aucune indication n'est donnée sur la manière de procéder. Les acteurs « circulent » donc *a priori* entre normes et espaces potentiellement démunis de sens. On est alors en droit de se demander quelles sont les modalités d'appropriation du Processus de Bologne par les universitaires dans ce contexte. Ainsi, la question qui va conduire notre travail peut être formulée de cette manière : **quelles stratégies et logiques d'acteur mises en œuvre par les universitaires participent de l'appropriation du Processus de Bologne à travers sa mise en place locale ?**

La question de l'appropriation est à lier directement à une réflexion sur le sens. Les États ont certes imposé la mise en place de certains instruments du Processus de Bologne (système de crédit, Supplément au diplôme, etc.), mais les universités restent libres (et démunies ?) face à la manière de les mettre en place, qui, elle, n'entre pas dans un cadre prescriptif. Il apparaît donc intéressant de s'interroger sur la manière dont les organisations, à travers les universitaires, légitiment leur mise en place. Trois hypothèses vont donc guider notre travail, qui s'appuient sur les lectures théoriques et documentaires de la première partie :

- l'incertitude due à la mise en place du Processus de Bologne conduit les universités à des pratiques de mimétisme ;

- le manque de sens non comblé par les acteurs dans la mise en place des instruments du Processus de Bologne a pour conséquence la dissociation entre objectifs et instruments ;

- un management stratégique et participatif réduit les risques de dissociation objectifs/instruments.

Ce qui nous intéresse principalement, c'est donc de comprendre, dans une perspective managériale, la manière dont les universitaires légitiment le Processus de Bologne, les conséquences sur la mise en place des instruments lorsque le manque de sens n'est pas comblé ainsi que le management choisi dans ce contexte par les directions, entre non-normativité et prescription.

V.2. Méthodologie de la recherche

Nous tentons dans cette sous-partie de présenter la méthodologie de notre recherche, à travers le choix des objectifs qui vont former le design de notre recherche, soit la trame de notre projet qui « *permet d'articuler les différents éléments d'une recherche : problématique, littérature, données, analyse et résultat* » (Royer & Zarlowski, 2014a, p. 169) ; la collecte des données et la présentation de notre grille d'entretien ; la justification de nos choix méthodologiques (quelle démarche adoptée, quels acteurs interrogés, quelle perspective sur le Processus de Bologne, etc.) ; et la manière dont nous avons choisi de procéder au traitement et

à l'analyse des données.

V.2.1. Les objectifs et le design de la recherche

Le design de la recherche, soit la trame de notre travail, reflète nos réflexions comme le cheminement qui a conduit notre réflexion. C'est un des éléments cruciaux de notre entreprise de recherche, dont l'évaluation de la qualité « *repose, d'une part, sur la logique de l'ensemble de la démarche de recherche et, d'autre part, sur la cohérence de tous les éléments qui la constituent* » (*Ibidem*). Il n'existe pas véritablement de modèle de design de recherche, car il dépend en grande partie du cheminement et des objectifs du chercheur.

Nous avons fait évoluer notre design tout au long de la recherche, afin de nous adapter et de pouvoir répondre à notre problématique et de former un ensemble cohérent avec la littérature (*Idem*). « *Souvent, le design évolue en fonction des contraintes et des opportunités qui se révèlent durant la réalisation de la recherche proprement dite* » (*Idem*, p. 184). L'élaboration d'un design est liée au « *processus d'essais/erreurs qui se prolonge jusqu'à l'obtention d'un design complet, cohérent et jugé réalisable* » (*Idem*, p.186).

Afin de réaliser ce design, Moore (1994, cité in Royer & Zarlowski, 2014a) propose de débuter en imaginant le résultat de résultat que l'on souhaite : « *projeter le type de résultat attendu permet souvent d'affiner la problématique et de trouver plus facilement les différentes démarches empiriques qui sont envisageables pour parvenir au type de résultat imaginé* » (Royer & Zarlowski, 2014a, p. 188). Nous nous sommes donc interrogés sur les objectifs globaux de notre recherche.

Décrire et comprendre le phénomène étudié

Il existe une distinction, dans le champ des recherches en management, entre recherches sur le contenu et recherches sur le processus. Si un phénomène peut être appréhendé selon ces deux dimensions, ces différents types de recherche ne mettent pas en lumière les mêmes caractéristiques (Grenier & Josserand, 2014). Les recherches sur le processus cherchent à mettre en évidence le comportement de l'objet étudié à travers le temps, et ainsi à en saisir l'évolution. On parle de recherches en termes de « flux » (*Idem*). En reprenant la métaphore

de la photographie de Grenier et Josserand (2014), ce type de recherche s'apparenterait au film qui se déroule. Les aspects dynamique et temporel sont la pierre angulaire de la recherche sur le processus.

Globalement, la recherche sur le processus s'attache à présenter « *comment une variable évolue dans le temps* » (*Idem*, p. 142). Il peut s'agir d'analyser comment une décision stratégique est prise dans une organisation, comment une idée prend corps et devient innovation, comment une entreprise s'inscrit dans l'apprentissage organisationnel, etc. Pour ce faire, le chercheur utilise des variables, et observe son évolution dans le temps : il peut ainsi mesurer sa durée, sa périodicité ou la tendance de son évolution (*Idem*). La recherche sur le processus « *conduit ainsi à l'identification et à l'articulation d'intervalles tels que séquences, cycles ou encore phases qui décrivent le comportement d'une variable dans le temps* » (*Ibidem*).

Pour comprendre ce à quoi se réfère la recherche sur le contenu, continuons la métaphore de la photographie proposée par Grenier et Josserand (2014) : si la recherche sur le processus peut être comparée à un film, la recherche sur le contenu, elle, représente une photographie à un instant t ou encore la coupe transversale de l'objet que l'on veut étudier. Ici, le temps n'est pas véritablement pris en compte, seulement de manière implicite, et l'étude est tournée vers ce qui compose l'objet plutôt que vers son évolution. Les recherches sur le contenu cherchent à appréhender la nature de l'objet étudié. On ne parle plus ici de flux, mais de « stock » (*Idem*).

La recherche sur le contenu vise à décrire et à expliquer. Il s'agit en effet à travers ce type de recherche d'améliorer la compréhension de l'objet étudié. Grenier et Josserand précisent que, dans le cas où le chercheur est confronté à des problématiques nouvelles « *pour lesquelles il existe peu de matériaux empiriques ou de recherches théoriques* » (2014, p. 132), la recherche sur le contenu semble adaptée, puisqu'elle va permettre de s'intéresser à la description de l'objet étudié. La description permet ainsi une première approche du phénomène étudié. L'objectif est donc exploratoire. Ce travail est essentiel avant de procéder à une recherche de nature explicative.

Ces deux types de recherche ne sont pourtant pas antinomiques. Elles se complètent mutuellement, voire s'imbriquent. Finalement, la limite entre processus et contenu est souvent

floue : « *Il est souvent tout aussi difficile d'étudier un contenu sans prendre en compte sa structuration dans le temps que d'étudier un processus sans savoir de quoi il est composé* » (*Idem*, p. 157). Ainsi, le processus enrichit la recherche sur le contenu et inversement. Pour ce qui concerne notre recherche, nous avons donc fait le choix de ne nous attacher ni seulement au contenu ni uniquement au processus.

Notre objet de recherche repose tant sur un processus, que l'on considère, qui plus est, comme une innovation, que sur la perception des acteurs de ce processus à un moment donné, soit une quinzaine d'années après le début de la mise en place du Processus de Bologne. Par conséquent, la dimension dynamique est importante dans notre travail, et le facteur temps est donc à prendre en considération. Cependant, le fait de s'intéresser à une dynamique de changement particulièrement à un moment donné et à son contenu, et non à son évolution seulement, nous pousse à ne pas privilégier uniquement l'aspect processus, mais à orienter notre recherche vers une combinaison processus/contenu.

Analyser et expliquer

Notre deuxième objectif de recherche s'attache à analyser et à expliquer le phénomène étudié, sur la base de la combinaison contenu/processus, censée nous apporter des éléments de réponses concernant la description et la compréhension du phénomène. La construction de la connaissance suit deux grands processus, distincts, mais complémentaires : le test et l'exploration (Charreire Petit & Durieux, 2014).

Le test renvoie à la mise à l'épreuve de la réalité d'un objet théorique ; l'exploration (théorique, empirique ou hybride), à travers laquelle un chercheur souhaite proposer des résultats théoriques novateurs (*Idem*). Ces deux processus se traduisent par des modes de raisonnement caractéristiques. Ainsi, Dans le but de tester, ce dernier se tournera vers une démarche de type déductif ou hypothético-déductif ; dans le but d'explorer, le chercheur adoptera une démarche de type inductif ou abductif.

La démarche déductive est un moyen de démonstration. Cet effort de déduction « *place la formulation des hypothèses (les prémisses) au centre de la démarche de production. La qualité des conclusions tirées, notamment après test et vérification quelle qu'en soit la nature,*

est donc fonction de la qualité des hypothèses émises » (Yatim, 2012, p. 117). Le syllogisme de Socrate (« Tout homme est mortel, Socrate est un homme, donc Socrate est mortel ») en est l'exemple le plus célèbre. Pour autant, la déduction ne saurait se restreindre au syllogisme (Charreire Petit & Durieux, 2014).

Le syllogisme, en tant que déduction formelle, réalise le passage de l'implicite à l'explicite, mais ne permet pas d'apprendre un fait nouveau. Il s'agit ici de logique pure : la conclusion est déjà présupposée dans les prémisses. D'un autre côté, selon la démarche constructive, « *la conclusion, tout en étant nécessaire comme celle de la déduction formelle, constitue un apport pour la connaissance* » (*Idem*, p. 79). Dans ce cas, la conclusion ne relève plus de la logique pure mais d'une combinaison entre le contenu des prémisses et le raisonnement « *par lequel on démontre qu'une chose est la conséquence d'une autre* » (*Ibidem*). La déduction forme la démarche hypothético-déductive, soit l'élaboration d'hypothèses (une ou plusieurs) et leur confrontation avec la réalité.

L'induction, quant à elle, consiste, si l'on prend l'exemple suivant : « *A. Tous les haricots de ce sac sont blancs (règle) ; B. Ces haricots viennent du sac (cas) ; C. Ces haricots sont blancs (conséquence)* » (David, 1999, p.3), « *à trouver une règle générale qui pourrait rendre compte de la conséquence si l'observation empirique était vraie* » (*Idem*), soit BCA. Ce raisonnement permet de passer du particulier au général. En d'autres termes, « *il n'y a induction que si, en vérifiant une relation (sans rien démontrer), sur un certain nombre d'exemples concrets, le chercheur pose que la relation est vraie pour toutes les observations à venir* » (Charreire Petit & Durieux, 2014, p. 80). L'induction est donc une inférence conjecturale (David, 1999).

Si l'induction donne à une découverte une constance *a priori*, l'abduction va, elle, offrir à cette même découverte un statut explicatif ou compréhensif, qui nécessite d'être testé. Selon David (2004), l'abduction est le raisonnement mis en place par le chercheur afin d'interpréter ce qu'il observe : ainsi, il va faire coïncider des faits mis en forme et des théories de différents niveaux de généralités. L'abduction va entre autres aider le chercheur à générer des hypothèses (David, 1999).

Ces logiques peuvent être complémentaires dans un travail de recherche, même, elles cohabitent davantage qu'elles ne s'opposent au sein de la production scientifique en

management (Charreire Petit & Durieux, 2014). Concernant notre recherche, nous n'ambitionnons pas de faire la découverte d'une constante ni, à travers une démarche déductive ou hypothético-déductive pure, de partir des lois ou théories universelles pour expliquer ou prédire (*cf.* le schéma des modes de raisonnement proposé par Charreire Petit & Durieux, 2014, p. 82). Nous ne souhaitons pas partir de l'observation de faits établis pour formuler des lois ou des théories universelles, dans une logique inductive pure. Il s'agit davantage dans notre travail de pouvoir analyser et expliquer le phénomène étudié.

Notre démarche s'apparente ainsi à une exploration hybride, qui « *consiste à procéder par allers-retours entre des observations et des connaissances théoriques tout au long de la recherche* » (*Idem*, p. 93). Nous pouvons la schématiser de cette manière (inspiré par Charreire Petit & Durieux, 2014) :

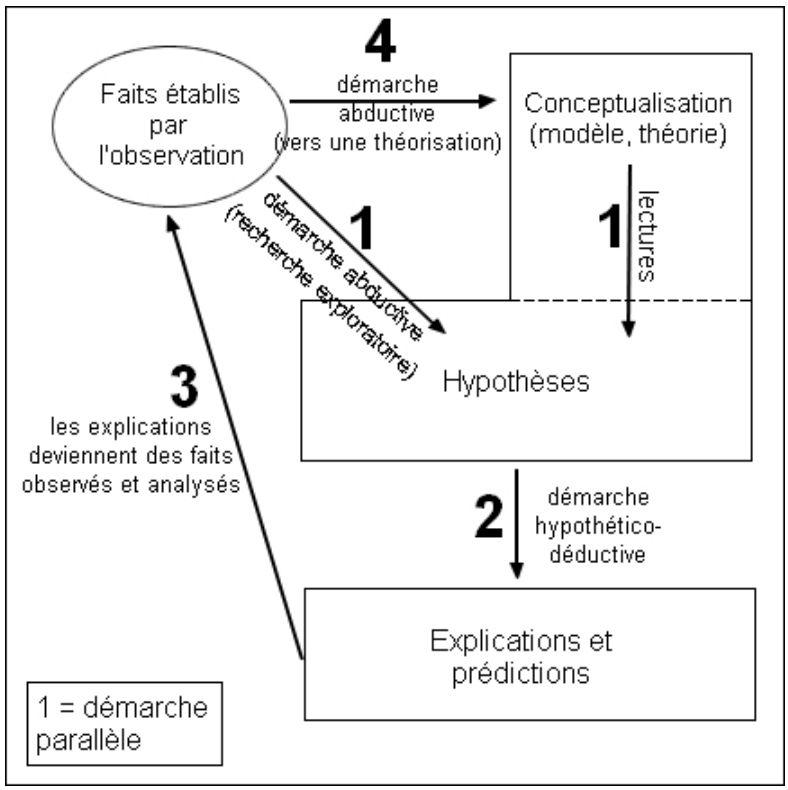


Figure 21 : Construction de la démarche de recherche

Source : auteur.

Notre démarche de recherche consiste donc, suivant ce schéma, en la combinaison de lectures académiques et de rapports de mise en place du Processus de Bologne, sur la base

desquels nous avons entamé une recherche exploratoire, dans une démarche abductive (phase 1), afin de pouvoir construire nos hypothèses de recherche. Dans un deuxième temps (phase 2), nous avons procédé à une démarche hypothético-déductive afin de tester nos hypothèses à partir d'une deuxième recherche, plus importante, et d'aboutir à une explication, à des prédications, en un mot, à une analyse des données recueillies à partir des entretiens avec les acteurs du Processus de Bologne au niveau local. Cette analyse aboutit à l'observation de nouveaux faits, que nous avons observés (phase 3), et grâce à la mise à jour de ces nouveaux faits, nous avons décidé, dans une démarche à nouveau abductive, d'interpréter ce que nous avons observé, pour nous permettre une généralisation théorique à travers le management par le sens. Il s'agit *in fine* d'établir des liens entre des faits observés à plusieurs niveaux et des concepts, théories et modèles afin de proposer une généralisation valide et pertinente.

Interpréter et théoriser

Interpréter revient, selon Lessard-Herbert, Boutin et Goyette (1997), à attribuer une signification aux données qui ont été réduites et organisées, à traves la formulation de relations ou de configurations qui se traduisent en propositions ou en modèles. Pour Miles et Huberman (1984, cités in Yatim, 2012), il s'agit de dégager des significations et d'identifier des régularités, des explications, des configurations, des tendances causales et/ou des propositions. Il s'agit, selon Yatim (2012), de donner place à une discussion théorique, qui, d'abord réductrice, sera créatrice à travers la construction des explications et l'apport de nouvelles questions. Il s'agit de transformer les résultats analysés en critique productive.

Suivant ces auteurs, nous procéderons donc à une « réduction » et à une organisation des données recueillies à travers les entretiens auprès des acteurs de l'université, afin d'en dégager des significations, des configurations, des tendances. Nous tendrons ensuite à dépasser ces constats et ces significations issues de l'analyse, en ouvrant la réflexion vers un dépassement de notre analyse au moyen de la théorisation.

En effet, nous essayons, dans notre travail, de comprendre et d'établir des liens entre l'implémentation du Processus de Bologne et son appropriation par les acteurs. Nous ne nous intéressons alors pas au Processus de Bologne en soi, mais à l'expérience des changements provoqués par son implémentation vécue par les acteurs locaux. De cette manière, la question

du sens apparaît comme déterminante, aussi bien du sens donné que du sens perçu. Ainsi, après avoir analysé les données recueillies, nous tenterons de les interpréter à travers les théories du management par le sens.

De fait, à l'instar de Yatim, cette mise en perspective devrait « *nous permettre une vision globale, intégrer le niveau individuel et le niveau collectif, intégrer les aspects formels et les aspets informels, intégrer le contenu et le contenant, intégrer les motivations mais aussi les actions concrètes qui en sont la traduction* » (2012, p. 119). Nous voulons en effet comprendre comment les acteurs s'approprient le Processus de Bologne, quels rôles jouent les directions, quel sens est donné, quel sens est perçu de son implémentation et de ses instruments, entre une logique d'autonomie laissée aux universités et une logique prescriptive, qui oblige les universités à mettre les instruments du Processus en place. Le management par le sens peut ainsi nous éclairer à la fois pour la compréhension du phénomène comme pour la formulation de préconisations.

V.2.2. La collecte de données

La collecte de données est une étape primordiale du processus de recherche. Elle permet en effet au chercheur de rassembler le matériel empirique dont il aura besoin afin de pouvoir proposer par la suite une analyse et une interprétation, dans notre cas. C'est sur cette collecte que se fonde en partie sa recherche. Les données sont à la fois « des réceptacles et des sources de théorisation » (Baumard & Ibert, 2014, p. 107).

Pour constituer cette base empirique, il existe plusieurs chemins : vérifier l'existence des données disponibles, car « *l'utilisation de données secondaires (données de seconde main) présente de réels avantages* […] *elle évite au chercheur de recueillir lui-même les données sur le terrain* » (Baumard, *et al.*, 2014, p. 262). En complément de ces données, le chercheur peut lui-même collecter ses propres données, appelées données primaires.

Cette collecte de données s'effectue en fonction des objectifs de la recherche, tout comme du positionnement épistémologique : pour ce qui nous concerne, la donnée sera considérée comme une représentation acceptée d'une réalité que l'on ne peut ni empiriquement, ni théoriquement embrasser totalement (Baumard & Ibert, 2014). Afin de garantir la validité de

notre matériau empirique, nous avons tenté de croiser des données secondaires (peu abondantes), des données primaires provenant d'une enquête exploratoire et des données primaires issues des entretiens de notre enquête principale.

Les données secondaires

Les données secondaires présentent de nombreux avantages : elles sont déjà produites et évitent en ce sens une perte de temps au chercheur ; elles sont généralement peu chères et rapides à obtenir ; elles sont déjà assemblées ; elles disposent d'une certaine « *valeur historique* » (Baumart, et al., 2014) ; elles peuvent permettre d'établir des comparaisons et d'évaluer les données primaires, etc. De plus, elles sont susceptibles d'apporter à la compréhension du phénomène étudié (Yatim, 2012).

Hormis les rapports nationaux de mise en place du Processus de Bologne (*ehea.info*, 2016), qui ne concernent que de très loin l'appropriation de la mise en place du Processus par les acteurs, quelques éléments provenant de la littérature académique, il nous a été très difficile de constituer un ensemble de données secondaires s'approchant de notre problématique de recherche. Notre ambition étant de comprendre le sens donné à la mise en place des instruments du Processus de Bologne par les universitaires, nous avons tenté de concentrer nos recherches de données secondaires sur ce point.

Seules quelques rares études évoquent la question de l'appropriation et donnent la parole aux acteurs locaux de la mise en place du Processus, il s'agit de certains travaux d'Eurydice, ou de l'UEA. Notre perspective sur le Processus de Bologne étant novatrice, en ce qu'elle le considère comme une innovation, et qu'elle met en lumière l'acteur et ses manières de s'approprier cette même innovation, il a donc été compliqué de nous procurer des données secondaires susceptibles d'être utilisées sans traitement (ou presque), voire sans prise de distance. Ces rapports et études nous ont particulièrement servi à comprendre le phénomène plus qu'à ne l'expliquer, et à construire notre enquête exploratoire, servant de base à l'enquête principale.

Afin d'affiner notre analyse, des données secondaires internes aux universités étudiées ont été collectées. Ces données secondaires internes présentent également des avantages non

négligeables : elles peuvent aider le chercheur à travers leur analyse, puisqu'elles ne sont, dans la plupart des cas, pas constituées pour le chercheur, à comprendre ce qui peut influencer les évènements, ou les dires des interrogés. Elles sont donc complémentaires aux entretiens, car elles permettent de générer des « *informations dont les acteurs ne parlent pas spontanément lors des entretiens en face à face* » (Baumard, *et al*., 2014, p. 291).

Ainsi, la collecte des données secondaires nous a surtout permis d'apporter des éléments de réponse à notre problématique, et de construire une grille d'entretien exploratoire relativement ciblée et fine. Elles nous ont également permis un croisement avec les données primaires, de manière à en extraire des convergences et des divergences, dans un souci de triangulation des données et de validité scientifique de notre travail. Mais ces données ne se sont pas avérées suffisantes pour répondre à notre question de recherche. Par conséquent, la collecte des données primaires a été cruciale.

Les données primaires

Selon que le chercheur choisit de procéder à une recherche quantitative ou qualitative, la démarche de collecte des données primaires sera différente. Globalement, deux modes de collecte sont possibles : la collecte par questionnaire, ou encore par cadres d'observation ou à travers des méthodes expérimentales (Baumard, *et al.*, 2014), qui correspond à une démarche quantitative, et la collecte par entretiens ou par observation (*Idem*), qui correspond à une démarche qualitative.

Ces deux démarches peuvent se compléter. Elles visent pour l'une à expliquer un phénomène à travers le test d'un modèle de variance, soit la recherche de relations statistiques entre variables à expliquer et variables explicatives, et pour l'autre à explorer, décrire, analyser et/ou expliquer un phénomène dans son contexte (Yatim, 2012). Dans le cadre de notre travail, nous avons privilégié l'approche qualitative, car nous considérons qu'elle est mieux adaptée à nos trois objectifs majeurs.

En outre, les données issues de la démarche qualitative sont susceptibles d'être plus riches et plus englobantes, voire de nous faire découvrir certains aspects jusqu'ici non évoqués. Cette richesse doit venir nous aider à appréhender la complexité de notre problématique.

Enfin, puisqu'un des buts de notre recherche est d'explorer pour construire une analyse éclairante, la démarche qualitative semble adaptée (Baumard & Ibert, 2014). Les données primaires de notre travail sont donc directement liées aux acteurs de la mise en place du Processus de Bologne, à travers les entretiens.

Ces données primaires, si elles présentent quelques limites (e.g. problèmes d'accessibilité, risques de subjectivité du chercheur, notamment dans le cadre d'une démarche qualitative), ont l'avantage d'être flexibles, ou encore de posséder un statut de vérité, à travers leur aspect brut : « *les données ont avant tout un statut d'assertion permettant au chercheur de poursuivre son travail sans avoir à lutter avec le statut de vérité des propositions qu'il émet* » (Baumard & Ibert, 2014, p. 107). Dans les lignes suivantes, nous présentons les avantages de la technique de l'entretien choisie dans ce travail.

Le choix de l'entretien semi-directif individuel

L'entretien comme mode de collecte des données primaires a donc été privilégié. Cette technique est adaptée pour collecter des données discursives, qui reflètent « *l'univers mental conscient ou inconscient des individus* » (Baumard, *et al.*, 2014, p. 274), soit les représentations des interrogés sur le(s) thème(s) choisi(s). Il s'agit, selon Blanchet (1990, cité in Yatim, 2012) d'inviter les sujets à exprimer leurs opinions et à apporter des réponses aux interrogations du chercher, exprimés directement ou indirectement, de manière plus ou moins directive, voire « *d'amener les sujets à vaincre ou à oublier les mécanismes de défense qu'ils mettent en place vis-à-vis du regard extérieur* » (Baumard, *et al.*, 2014, p. 274).

Cette technique nous a donc paru tout à fait adaptée à notre recherche, en ce que nous tentons de comprendre et mettre à jour les mécanismes d'appropriation des acteurs locaux mis en œuvre à travers leur discours. Il existe différentes techniques d'entretien (individuel, de groupe, directif ou par questionnaire, non directif, semi-directif). Parmi ces techniques, nous avons opté pour l'entretien semi-directif individuel.

L'entretien individuel est une situation en face à face entre un investigateur et un sujet interrogé. Nous avons pensé qu'à travers l'« intimité » de l'entretien individuel les sujets interrogés seraient plus à mêmes de nous dévoiler leur manière de s'approprier le Processus

de Bologne. Également dans cette optique, nous avons assuré aux interrogés l'anonymat de leurs réponses. L'option entretien de groupe n'a donc pas été choisie, pour les raisons qui viennent d'être énoncées. En outre, nous voulions éviter que les réponses soient biaisées par une dimension consensuelle des interrogés au sein d'un groupe, ou par des réticences : « *l'entretien de groupe peut entraîner une réticence des sujets à se révéler face aux autres participants* » (Baumard, *et al.*, 2014, p. 277).

Afin d'obtenir des réponses qui soient donc les plus « vraies », larges et riches possibles, nous avons favorisé l'entretien semi-directif. En effet, interroger les sujets à l'aide d'un entretien directif, malgré les avantages qu'il comporte (en termes de validité, de neutralité, tout comme de facilité de dépouillement), était susceptible de limiter les interrogés, d'offrir des réponses qui ne nous permettent pas d'entrer en profondeur dans le sujet complexe et multidimensionnel qui nous occupe, vu l'incomplétude des donnés secondaires dont nous disposons.

A l'inverse, un entretien non directif aurait peut-être offert des réponses trop larges, d'abord, impliquant entre autres une grande difficulté de traitement et de « réduction » des données ; ensuite, l'entretien non directif, qui consiste à définir un thème général sans intervenir sur l'orientation du propos du sujet (*Idem*), sauf lorsqu'il est nécessaire de faciliter le discours, ou de relancer l'interrogé sur les éléments déjà exprimés ou approfondir des éléments discursifs déjà énoncés, demande une véritable maîtrise technique de l'investigateur, dont nous ne disposons pas. Malgré la richesse des réponses résultant d'un entretien non directif, nous avons préféré interroger les sujets sur plusieurs thèmes prédéfinis à travers nos lectures et notre recherche exploratoire.

L'entretien semi-directif individuel présente, pour notre travail, de nombreux avantages. Il permet, à travers le face à face, de lever certaines ambiguïtés, d'éviter la mauvaise compréhension, voire l'incompréhension des questions, à travers des éclairages adaptés pour chaque sujet interrogé, ce qui permet de rester proches des thèmes à traiter (Yatim, 2012). Surtout, cette technique d'entretien apparaît comme la plus adaptée pour comprendre l'expérience du changement vécue par chaque acteur, dans la mesure où les discours issus de ces entretiens « *ne sont pas provoqués, ni fabriqués par la question mais – bien que coconstruits par le processus interlocutoire – sont le prolongement d'une expérience concrète ou imaginaire* » (Blanchet, 1990, cité in Yatim, 2012, p. 126).

Il s'agit en effet de révéler des logiques d'action *a posteriori*, et non *a priori*. A l'instar de Yatim (2012), nous avons donc opté pour le principe de semi-directivité qui semble offrir le meilleur compromis entre la définition *a priori* des thèmes et la possibilité de voir émerger de nouveaux éclairages. De plus, la technique de l'entretien semi-directif permet d'obtenir une description globale du phénomène, tout comme la naissance de nouveaux thèmes ou l'apparition de détails importants.

Pour autant, ces techniques de collecte de données qualitatives comportent quelques limites qu'il convient de prendre en compte : il s'agit principalement de la subjectivité du chercheur, qu'il convient de minimiser au maximum, de l'accessibilité au terrain (en effet, il n'est pas toujours aisé d'obtenir, malgré de nombreuses relances, un rendez-vous avec un sujet, notamment lorsque l'entretien dure environ une heure), de la fragilité des réponses, avec un risque fort que les réponses s'avèrent trop dispersées, voire inutilisables, dans le cas où le répondant s'éloigne trop des questions, malgré des efforts de l'investigateur (de Singly, 2012). Enfin, puisque nous avons choisi de ne pas prendre de notes, dans le but d'offrir aux sujets interrogés toute notre attention, le fait d'avoir enregistré les entretiens avec un dictaphone est susceptible de déstabiliser, et de faire naître chez l'interrogé des réticences ou une certaine prudence face à cette technique.

En complémentarité à nos données secondaires, à nos données primaires issues de notre recherche exploratoire, l'entretien semi-directif individuel apparaît comme la démarche la plus adéquate afin de comprendre, d'expliciter, d'identifier le phénomène de l'appropriation du Processus de Bologne par les acteurs. Les lignes suivantes présentent le guide d'entretien de la recherche sur lequel nous nous sommes grandement basés.

Présentation du guide d'entretien de la recherche

Nous avons donc construit notre guide d'entretien à partir des apports des différentes lectures académiques, des données secondaires, ainsi qu'à partir des conclusions issues de la recherche exploratoire (*cf. infra*). Cette combinaison est censée nous permettre de nous approcher plus finement de notre problématique de recherche et d'obtenir des réponses plus précises, susceptibles de nous permettre à la fois une description, une compréhension du

phénomène, tout comme une analyse, pour aboutir à une interprétation pertinente.

Nous attendons de ce guide d'entretien qu'il lève le voile sur les expériences de changement des interrogés, sur les spécificités de la mise en place du Processus de Bologne à leur niveau, local, sur certains détails significatifs à mettre ensuite en relation avec l'ensemble de notre recherche. Autrement dit, nous attendons de pouvoir entrer plus profondément dans le vécu des acteurs de l'université, afin de pouvoir proposer des éléments de réponse les plus pertinents et les plus valides possibles.

Nous avons sélectionné trois thèmes majeurs et un thème secondaire afin de réaliser le guide d'entretien : mettre en pratique et réajuster (les instruments du Processus de Bologne) ; clarifier la notion de compétence ; donner du sens aux pratiques ; et comme thème secondaire, la perception du rôle de l'État dans la mise en place du Processus. La structure de l'entretien est plutôt forte (Miles & Huberman, 2003, cités in Yatim, 2012), afin de diriger en partie l'interrogé, tout en le laissant libre dans sa manière d'aborder et de mener ses réponses. Nous avons tenté de poser des questions de manière relativement simple, et spontanée, afin de faciliter le travail de l'interrogé (Baumard, *et al.*, 2014).

Notre guide d'entretien comporte huit parties, et vingt questions. Nous avons tenté d'anticiper le temps nécessaire aux réponses, et avons considéré qu'il ne devrait pas dépasser soixante minutes ; ainsi, le nombre de questions est-il limité, et un effort dans la construction des questions a été entrepris afin qu'elles soient les plus « efficaces » possibles. Globalement, les trois parties majeures de notre entretien comportent entre cinq et six questions.

La première partie de l'entretien est une partie introductive qui met en avant notre question de recherche, soit la mise en place des instruments du Processus de Bologne au niveau local. Nous éclairons l'interrogé sur l'importance de ses réponses, qui doivent nous aider à comprendre sa perception de l'implémentation du Processus, les blocages ou les difficultés rencontrés, sur la manière dont l'interrogé s'est approprié ou non le Processus à travers sa réalité vécue. Enfin, nous précisons le type d'acteurs interrogés pour cet entretien, soit en tant qu'acteurs directs ou indirects, le temps prévu et l'assurance de la confidentialité des réponses de l'interrogé.

La seconde partie est dédiée au profil général de l'interrogé. Tout en préservant l'anonymat de l'interrogé, nous avons souhaité constituer une sorte de fiche d'identité. Nous interrogeons le sujet sur sa fonction, sur la nature de l'établissement pour lequel il travail et sur son ou ses rôle(s) spécifique(s), le cas échéant, dans la mise du Processus de Bologne. Ces questions avaient plusieurs objectifs : pour l'interrogé, il s'agissait de débuter par des questions simples pour ne pas le déstabiliser ou le décourager (*Idem*), et dans le souci d'instaurer un climat de confiance ; pour nous, il s'agissait d'obtenir des informations basiques nous permettant d'orienter et de traiter si besoin nos questions en fonction de la situation ou des rôles de l'interrogé, et de pouvoir créer une base de données afin de faciliter ultérieurement le traitement des réponses.

La Partie III de notre entretien s'inscrit dans la continuité de notre recherche exploratoire, en ce qu'elle questionne l'interrogé sur la perception qu'il a du rôle de l'État et de l'impact direct sur la motivation de travail de l'interrogé. Si ces questions ne sont pas directement liées à nos hypothèses de recherche, nous avons pensé qu'elles pouvaient cependant apporter des éléments de réponse intéressants, suite au constat du manque de clarté existant entre l'État et les universités.

Les Parties IV, V et VI concernent directement les hypothèses formulées *supra*. Chaque partie étant centrée sur un des aspects de notre question de recherche, cet ensemble forme le cœur de notre recherche empirique. La pertinence des réponses de l'interrogé va jouer pour ces trois parties un rôle primordial dans notre compréhension de la mise en place des instruments du Processus au niveau local. Nous avons essayé, autant que faire se peut, de n'intervenir que pour relancer les interrogés, dans le but d'obtenir des réponses aussi précises que possibles.

La Partie VII pose la question générale de savoir si, selon l'interrogé, toutes ces évolutions et tous ces changements dus à la mise en place du Processus de Bologne ont du sens, et s'il semble à l'interrogé qu'il y ait une réelle adéquation entre les objectifs, la mise en place des instruments du Processus et les résultats obtenus. Cette question, relativement large, était censée à la fois conclure l'entretien sous la forme d'un bilan général, tout en laissant la possibilité à l'interrogé de pouvoir ajouter des informations sur lesquelles nous n'avions pas posé de questions. La Partie VIII ne contient pas de questions, mais clôt l'entretien par des remerciements et par la proposition de transmettre nos résultats de recherche, si l'interrogé est

intéressé.

Notre entretien s'est déroulé selon des choix méthodologiques à travers la très grande diversité concernant les pays et les universités étudiées, les interviewés, et les instruments du Processus de Bologne sur lesquels nous aimerions porter notre attention. Nous présentons dans la sous-partie suivante les raisons de nos choix.

V.2.3. Justification des choix méthodologiques

L'EUA recense, en 2008, plus de 6000 établissements d'enseignement supérieur appartenant au Processus de Bologne (EUA, 2008). Un seul chercheur ne peut donc embrasser toutes les réalités de ces six mille situations, chaque établissement étant susceptible de mettre en place le Processus de Bologne à sa manière. Il a donc fallu effectuer des choix, construire un échantillon de recherche, soit un ensemble d'éléments sur lesquels les données seront rassemblées (Royer & Zarlowski, 2014b).

Globalement, il a fallu faire un choix parmi les 48 pays signataires, les plus de 6000 établissements d'enseignement supérieur, et à l'intérieur des établissements choisis, il a encore fallu privilégier le groupe d'acteurs susceptible d'apporter les réponses les plus constructives et pertinentes. Nous nous sommes orientés vers les choix effectués préalablement à notre recherche principale, lors de la recherche exploratoire, afin d'assurer une certaine cohérence. Nous avons donc opté, à travers une enquête réalisée auprès d'enseignants-chercheurs, pour la France et la Slovaquie, précisément pour l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble II) et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica).

Afin de combiner une lecture englobante avec une lecture plus fine de la mise en place du Processus de Bologne, nous avons décidé de nous attacher à certains instruments et/ou démarches du Processus, afin de pouvoir saisir la réalité du Processus à travers sa dimension concrète. Ainsi, encore une fois, nous avons été confronté à un choix quant aux instruments et/ou démarches. Nous avons privilégié deux instruments et une démarche liés à l'objectif de l'employabilité, central à la construction de l'EEES.

Le choix des pays et des universités étudiées

Afin d'opérer un choix parmi les 48 pays signataires du Processus de Bologne, nous nous sommes appuyé sur le constat essentiellement fait par Rouet (2011a) de l'existence de plusieurs zones de cohérence au sein même de l'EEES (*cf.* Chapitre IV). Ces zones ont été mises à jour à travers la convergence de données concernant en particulier le financement de l'enseignement supérieur dans les différents pays, la mobilité, avec des dissemblances et des déséquilibres correspondant plutôt à une partition Est-Ouest en Europe.

Les opinions divergentes des étudiants sur l'enseignement supérieur, concernant notamment le paiement ou la gratuité de l'enseignement supérieur, le droit pour tous ou non à l'accès aux études supérieures, et la sélection à l'entrée des études, ont également été prises en compte. Ici encore, des tendances générales dessinent plusieurs zones à l'intérieur de l'EEES, et on retrouve globalement des différences entre les pays de l'Ouest et du Nord de l'Europe et les PECO.

A la lumière des différentes d'instrumentalisations du Processus de Bologne par les États ou à travers l'existence de réactions de mécontentement (toujours *cf.* Chapitre IV), une frontière certes mouvante mais réelle apparaît entre les pays du Nord et de l'Ouest de l'Europe, les PECO et les pays plus à l'Est encore. Suivant ces constats, nous avons décidé de nous orienter vers un pays appartenant à la première grande zone de cohérence Ouest/Nord et un pays faisant partie de la deuxième grande zone de cohérence PECO/Est. Ainsi, moins par convenance que pour la pertinence des constats que nous venons d'évoquer, nous nous sommes tourné vers la France d'une part, et la Slovaquie d'autre part.

Parmi la vingtaine d'universités que compte la Slovaquie (*minedu.sk*, 2016) et les 75 universités environ que compte la France (*cpu.fr*, 2016), nous avons privilégié l'étude d'un cas par pays et avons sélectionné, pour la France, l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble 2) et, pour la Slovaquie, l'Université Matej Bel (Banská Bystrica). Nous avons privilégié l'étude de deux organisations en profondeur, plutôt que d'un pays tout entier qui n'aurait pas été à notre sens pertinente, dans la mesure où nous regardons comment le Processus de Bologne est mis en place au niveau des organisations, et non à un niveau national.

Il est possible d'opérer un rapprochement entre ces deux universités suivant certains points. D'abord, l'Université Pierre-Mendès-France (UPMF) et l'Université Matej Bel (UMB) sont toutes deux des universités situées en province : Grenoble, aux portes des Alpes, et Banská Bystrica, en plein centre de la Slovaquie (Bratislava, la capitale, se situant à la frontière ouest du pays). Les défis à mener ne sont donc pas nécessairement les mêmes que pour les universités situées dans une capitale, notamment en termes d'ancrage local, de la masse d'étudiant à gérer, de la concurrence menée entre les différentes universités au sein d'une capitale, ou de sa région.

Dans une certaine mesure, on peut supposer que les universités de province subissent moins la concurrence, bien qu'elles soient dans tous les cas prises dans une logique de marché qui les y pousse, que les universités situées dans une capitale (ou dans les mégalopoles ou encore grandes agglomérations). En effet, ces dernières sont plus concentrées sur un même espace, la concurrence en est donc plus grande : il s'agit d'attirer à elles le plus grand nombre d'étudiants, quantitativement (notamment pour les universités financées en fonction du nombre d'inscrits) et qualitativement (notamment pour la renommée et la visibilité dans les classements, en termes d'employabilité par exemple) ; il s'agit d'attirer les meilleurs professeurs, les meilleurs chercheurs, afin de garantir la meilleure qualité, tout en construisant une image de marque.

Si les universités de province ont également le souci de la qualité (voire de la quantité), de la visibilité, de l'employabilité, etc., on peut imaginer qu'elles n'entrent pas dans une telle lutte, jouissant souvent d'un statut de monopole au niveau régional. Par ailleurs, le défi de l'ancrage local peut s'avérer primordial pour les universités régionales. Le fait d'avoir un statut de monopole, ou quasi monopole, au niveau régional pousse dans une certaine mesure ces universités à jouer un rôle central au niveau du dynamisme économique, social et culturel de son environnement (Côme, 2011a).

Les quelques défis présentés ici sont symboliques des diverses orientations stratégiques possibles concernant les universités de province et les universités des capitales. On peut donc en partie rapprocher des universités de province en supposant que, au moins partiellement, elles répondent à des problématiques similaires. C'est donc sur la base de cette réflexion que nous avons choisi deux universités régionales. Chacune d'elles étant susceptible de représenter l'ensemble des universités régionales des pays sélectionnés, dans une certaine

mesure, à la manière d'un modèle isotopique.

L'Université Pierre-Mendès-France et l'Université Matej Bel sont deux universités publiques, dépendant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche pour l'une et du ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et du Sport pour l'autre. Bien que dans une logique d'autonomie, la présence de l'État y est donc relativement importante.

Nous sommes conscients que le rapprochement entre nos deux cas ne peut être que partiel. Pour autant, notre étude n'est pas une étude comparative, il s'agit plutôt d'une lecture à travers une même grille d'analyse de deux universités différentes, appartenant à deux zones de cohérence mises à jour, dans le but de comprendre l'appropriation du Processus de Bologne et de comprendre notamment s'il existe plusieurs manières de s'approprier le Processus. Il s'agit bien de comprendre, sans vouloir proposer un modèle qui soit valable pour tout l'EEES. Ainsi, bien que les universités de Grenoble II et de Banská Bystrica ne soient pas en tout point comparables, nous pensons que ce choix s'avère intéressant dans l'optique d'apporter des éléments de réponse pertinents à notre problématique de recherche.

Le choix des interviewés

Interroger tous les acteurs des universités choisies est une tâche considérable qu'un seul chercheur peut difficilement accomplir. De ce fait, nous avons procédé à un échantillonnage par choix raisonné (Royer & Zarlowski, 2014b). L'échantillonnage est la construction d'un « *modèle 'cognitif' qui permette de représenter l'ensemble des acteurs impliqué dans le phénomène étudié* » (Yatim, 2012, p. 129). L'échantillonnage par choix raisonné consiste, sur la base d'une bonne connaissance théorique de la population étudiée (Royer & Zarlowski, 2014b), à choisir de manière très précise les éléments de l'échantillon et à garantir le respect des critères de sélection choisis par le chercheur.

Deux critères de choix apparaissent importants : il s'agit du caractère typique ou non de l'élément et de sa similarité ou non aux autres éléments de l'échantillon (*Idem*). Finalement, la « *fiabilité des réponses apportées à la problématique est alors condition de la fiabilité de la représentativité qualitative et quantitative des acteurs impliqués dans le phénomène étudié* » (Yatim, 2012, p. 129). Le critère typique doit faciliter la généralisation des résultats obtenus à

l'ensemble des individus dont ils sont typiques. Le critère de similitude, lui, est utilisé pour permettre de construire un échantillon homogène.

Yatim pose deux questions essentielles que le chercheur doit se poser lorsqu'il constitue son échantillon : « *Faut-il privilégier la représentativité qualitative et sélectionner un échantillon représentatif mais plus ou moins limité en nombre ? Ou bien faut-il privilégier la représentativité quantitative et élargir l'échantillon au risque d'une sous ou sur-représentativité de certains profils identifiés ?* » (*Ibidem*). Concernant notre travail, nous avons fait le choix de privilégier la représentativité qualitative, sur la base d'un échantillon limité, mais représentatif et homogène.

Nous avons pu constater, sur la base de nos lectures théoriques (Mintzberg 1982 & 2004, en particulier), que les universités s'apparentent à des organisations professionnelles ayant un centre opérationnel puissant (*cf.* Chapitre I). Ce centre opérationnel est constitué des universitaires. Ce sont eux, au niveau local, qui sont chargés de mettre en place le Processus de Bologne. Ainsi, notre choix s'est tourné vers cet ensemble d'individus. Nous pensons que, à travers les témoignages de ces individus centraux, nous pourrons comprendre en profondeur la manière dont ils s'approprient le Processus de Bologne, la manière dont ils lui donnent du sens, et de mieux comprendre comment une université, en tant qu'organisation, met en place le Processus.

Notre échantillon d'interviewés est donc constitué d'enseignants et/ou d'enseignants-chercheurs. Nous avons pris le parti de ne pas interroger les enseignants/enseignants-chercheurs occupant une responsabilité de direction au sein de leur faculté ou de leur université, soit des enseignants/enseignants-chercheurs qui ne se trouvent plus directement au cœur du centre opérationnel, mais qui sont « montés » vers le sommet stratégique de l'organisation. En effet, nous voulions entrer profondément dans le cœur du phénomène, sans que les témoignages recueillis ne soient biaisés par une vue qui soit, même de manière minime, extérieure à ce cœur.

Par ailleurs, nous avons essayé, dans la mesure du possible, d'interroger des enseignants/enseignants-chercheurs qui n'appartiennent pas tous au même département, ou à la même faculté, qui n'occupent pas toujours les mêmes fonctions et qui ont des titres différentes, dans le but d'élargir au maximum les perspectives à l'ensemble de l'université, et

d'obtenir une vue englobante et pertinente des universités étudiées.

	Profil des interrogés				*Total des entretiens*
Université	*Faculté ou Institut*	*Département / UFR*	*Titre*	*Fonction particulière*	
UMB	Faculté de Science politique et de relations internationales	Département des relations internationales et de la diplomatie	Professeur des universités	x	1
		Département des langues étrangères et de la communication internationale	Maître de conférences	x	1
	Faculté d'Économie	Département d'économie	Professeur des universités	ancienne doyenne de la Faculté d'Économie	1
			Maître de conférences HDR	coordinatrice de la filière francophone	1
			Maître de conférences	x	1
		Département des langues étrangères appliquées	Maître de conférences	x	1
	Faculté des Lettres	Département des langues romanes	Maître de conférences HDR	ancienne directrice du département	1
			Maître de conférences	directrice du département	1
				x	1
		Département des études culturelles européennes	Maître de conférences HDR	directrice du département	1
UPMF	IUT 2 Grenoble	Techniques de commercialisation	Maître de conférences	garante d'un Master	1
		Carrières sociales	Professeur des universités	ancienne directrice des études de son département / ancienne membre du CEVU	1
		Information/Communication	enseignant	responsable valorisation	1
	IUT 2 Vienne	Gestion des Entreprises et des administrations	Maître de conférences	directeur de la formation GEA	1
	UFR Sciences de l'Homme et de la Société	Département Informatique et Mathématiques appliquées aux sciences sociales	Maître de conférences	x	1
					15

Tableau 13 : Échantillon de l'enquête empirique principale

Source : auteur.

Ainsi, nous sommes parvenu à interroger quinze enseignants-chercheurs (dix pour l'UMB et 5 pour l'UPMF), respectant le principe de saturation (Thietart, *et al.*, 1999, cités in Yatim, 2012) autant que faire se peut. La dimension internationale a rendu la recherche empirique complexe, concernant notamment la prise de contact avec les interrogés (ou non interrogés). Nombreux sont en effet les interlocuteurs potentiels qui n'ont pas répondu à nos sollicitations et à nos diverses relances. Ce sont plus de trente acteurs qui ont été contactés sans donner suite. Les entretiens ont eu lieu pendant les années 2015 et 2016. En moyenne, un entretien a duré soixante minutes. Chaque entretien a été enregistré puis retranscrit dans le but de pouvoir être traité plus facilement. Nous présentons les résultats de ces entretiens dans le chapitre VII et leur analyse dans le chapitre VIII.

Le choix des instruments étudiés

Dans la continuité du parti pris adopté pour la recherche exploratoire, nous avons décidé de nous orienter principalement vers l'étude de la mise en place de deux instruments et d'une démarche : les crédits ECTS, le Supplément au diplôme et l'écriture des programmes en compétences. Nous avons privilégié la dimension préhensive du Processus de Bologne pour son côté « visible », observable.

Ces instruments et démarche ont l'avantage d'être communs aux pays étudiés, ce qui aide à la compréhension et à l'observation de leur mise en place dans deux contextes différents, ce qui n'est pas le cas de certains instruments, tels, par exemple, la Licence Pro ou le Plan pluriannuel pour la Réussite en Licence (issus des objectifs de Bologne), qui concerne la France, mais pas la Slovaquie. Pour autant, nous restons ouvert à l'observation de la mise en place d'autres instruments, dans le cas où ils seraient mentionnés par les répondants.

Ces deux instruments et cette démarche ont en commun d'être directement liés à la notion de compétence (*cf.* Chapitre II) et de servir, entre autres, l'objectif de l'employabilité. Cet objectif est un des objectifs majeurs de l'EEES (*cf.* Chapitre I) : il doit permettre à terme de faire de l'Europe un espace économique et social dynamique et compétitif. Cet objectif représente un véritable pont entre le monde universitaire et le marché du travail. En effet, il s'agit plus de former des professionnels, mais des professionnels capables de s'insérer dans le marché du travail à travers la valorisation non plus d'un diplôme seulement, mais des

compétences inhérentes au diplôme obtenu. Progressivement, la logique de la compétence se substitue à la logique de qualification.

L'employabilité est susceptible de produire des externalités forte sur son environnement, qu'il s'agisse du niveau local, régional, national ou international. A travers la mission d'employabilité, plus que de professionnalisation, l'université doit pleinement jouer son rôle d'acteur économique de premier rang, en répondant au mieux aux demandes des marchés. Cette mission implique donc une réflexion sur l'insertion des diplômés (ou futurs diplômés) sur le marché du travail, en tenant compte en partie des besoins des diverses parties prenantes, dont les étudiants, un lien fort entre l'université et les acteurs extérieurs, tout comme une réflexion sur la notion de compétences.

Les instruments et démarche précédemment cités se retrouvent donc au cœur du dispositif de mise en place du Processus de Bologne. Leur mise en place efficace est donc essentielle. La dissociation objectif/instrument, à terme, reviendrait à mettre en place pour mettre en place, conduisant à un échec du Processus de Bologne, avec des conséquences majeures sur tout l'EEES et son dynamisme. C'est tout l'enjeu d'une 'bonne' mise en place des instruments du Processus.

Cependant, nous avons pu constater à travers nos lectures (*cf.* Chapitre IV) et notre recherche exploratoire que le risque de dissociation objectif/instruments est grand. En effet, ces instruments, intimement liés à la notion de compétence, supposent une réelle réflexion pédagogique. Or, les universitaires sont évalués essentiellement sur leurs activités de recherche, et peuvent être de ce fait tentés de favoriser ces dernière au dépend des aspects pédagogiques. De plus, cette 'bonne' mise en place implique de comprendre réellement ce que signifie 'compétence', ainsi que les liens qu'elle tisse entre le monde universitaire et l'extérieur et le marché du travail.

L'appropriation du Processus de Bologne et de ses instruments ou démarches doit passer par le sens, on l'a vu. Nos premières observations issues de la recherche exploratoire ont déjà montré qu'existe un véritable risque d'une mise en place mécanique des instruments, due à un déficit voire à un manque de sens. Ainsi, nous avons décidé de nous focaliser sur la mise en place de ces instruments et démarches particuliers, en ce que nous considérons qu'ils sont symboliques, d'une certaine manière, de la manière dont le Processus est mis en place,

comme de son appropriation.

V.2.4. Traitement et analyse des données

L'analyse des données est, selon Boutigny, un « *processus impliquant un effort explicite d'identification de thèmes, de construction d'hypothèses ou d'idées telles qu'elles émergent des données et de clarifier le lien enter les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes* » (2005, p. 60-61). Il s'agit alors d'organiser et de segmenter les données, puis de les catégoriser et de les interpréter, à travers un processus de décontextualisation-recontextualisation.

Nous utiliserons donc cette méthode proposée afin d'analyser et de traiter les données recueillies lors des entretiens de la recherche principale. Suivant Miles et Huberman (2003, cités in Yatim, 2012), nous avons tenté de respecter trois phases principales dans le traitement : la condensation des données, à travers une sélection, une simplification et un effort d'abstraction qui nous a conduit à transformer les données brutes récoltées en « *résultats utilisables* » (Yatim, 2012, p. 133) ; le recoupement des données primaires avec des données secondaires ; et une troisième phase d'identification des régularités dans un but d'interprétation.

Nous avons pris le parti, vu les objectifs de notre recherche, de fonder notre travail d'analyse sur l'analyse de contenu thématique, c'est-à-dire de « *comprendre le phénomène étudié, de le décrire et d'en expliquer les mécanismes en nous basant sur une analyse thématique qui permet de classer les représentations véhiculées dans le discours des répondants* » (Yatim, 2012, p. 134). Autrement dit, nous avons opté pour une analyse verticale des entretiens à partir d'une grille thématique basée sur le guide d'entretien, sur les observations issues de la recherche exploratoire, ainsi que sur les théories et modèles provenant de nos lectures académiques. Dans un second temps, nous avons procédé à une lecture horizontale des entretiens, à partir de la grille thématique, dans le but d'identifier les convergences et les divergences.

L'analyse verticale a une double utilité pour le chercheur, selon Yatim : elle permet la consolidation progressive de la « *compréhension du phénomène étudié en retrouvant dans les*

discours les catégories d'analyse préalablement établies, et notamment dans le guide d'entretien » (2012, p. 135) et l'affinage et l'enrichissement des catégories d'analyse préétablies. Nous avons donc retranscrit et lu de manière approfondie chaque entretien isolément, résumé les points qui nous ont paru importants. A partir de ce travail, nous avons identifié les thèmes et sous-thèmes émergeants, en fonction de notre problématique de recherche, découpé le contenu des entretiens en unités d'analyse et intégré les parties de discours s'y rattachant.

Si certains thèmes et sous-thèmes étaient déjà établis *a priori*, d'autres thèmes et sous-thèmes, à la lumière des entretiens de la recherche empirique principale, sont venus s'ajouter, *a posteriori*, donc. En effet, selon Allard-Poesi (2003, citée in Yatim, 2012), quatre dimensions influencent le choix d'une méthode de catégorisation *a priori* ou *a posteriori* : selon que l'on choisisse une logique inductive ou déductive ; que l'on ait des objectifs génératifs ou vérificationnistes ; selon notamment la place laissée à l'interprétation ; et selon le caractère objectif ou subjectif des modalités d'élaboration des catégories. Dans la mesure où notre recherche présente un caractère hybride, au vu de ces dimensions, notre méthode ne pouvait pas n'être qu'exclusivement *a priori* ou *a posteriori*, et se révèle donc hybride également.

L'analyse horizontale va nous permettre, sur la base de ce que nous avons construit au niveau vertical, « *le passage de données d'entretiens individuels à un matériau empirique consolidé. Cette étape cruciale consiste par conséquent à mettre en perspective chaque discours au regard de l'ensemble des discours via la consolidation des données qualitatives empiriques* » (Yatim, 2012, p. 137). Nous avons donc croisé les données, dans la mesure où nous disposons d'un échantillon homogène, à partir des thèmes et sous-thèmes élaborés verticalement. Ce croisement nous a permis de traiter les différents entretiens, d'identifier les points de convergence et de divergence, ainsi que comprendre plus profondément encore le phénomène que nous étudions.

Ce traitement croisé des données nous a permis de proposer une première analyse, devant servir de base à une interprétation et à une théorisation. Par ailleurs, puisque nous cherchons à savoir, entre autres, s'il existe différentes manières de mettre en place et de s'approprier le Processus de Bologne, nous avons constitué deux corpus (un corpus d'entretien concernant l'Université Pierre-Mendès-France et l'Université Matej Bel), analysés à travers la même

grille, et avons pu les confronter en mettant en avant les particularités et les dissemblances.

V.3. Recherche exploratoire et premiers résultats

Afin d'être en mesure de présenter un guide d'entretien qui soit le plus fin possible, et par là même de faire un premier travail d'orientation, de mise en ordre et de compréhension, nous avons décidé, simultanément à l'investigation de notre champ d'étude à travers la littérature scientifique et la documentation, de faire une recherche exploratoire, dans une logique abductive, qui s'appuiera sur nos observations/conclusions des Rapports nationaux de mise en place du Processus de Bologne. Nous présentons dans cette sous-partie la manière dont nous avons construit cette première enquête, les documents sur lesquels nous nous sommes appuyés, les acteurs interviewés, le traitement des données et les premiers résultats.

V.3.1. Construction de la recherche exploratoire

Nous avons pris le parti de nous baser sur les Rapports nationaux de mise en place du Processus de Bologne que chaque pays rédige (ou remplit) avant chaque réunion interministérielle (tous disponibles sur *ehea.info*, 2016), considérant que ces rapports peuvent constituer un point de départ pertinent pour notre pré-enquête. En effet, dans ces rapports, figurent de nombreuses informations sur la mise en place des instruments du Processus de Bologne, à travers une revue des objectifs.

Le croisement des données

Ces rapports offrent une première vue globale, à travers des informations quantitatives et qualitatives, sur la manière dont les États mènent leur politique de mise en place, sur leurs priorités, les difficultés rencontrées, l'ampleur des travaux qu'il reste à accomplir, etc. Les rapports nationaux servent de base de travail à la préparation des réunions interministérielles, afin de redéfinir les priorités, au vu de l'avancement de la mise en place des instruments et du respect des objectifs.

La critique majeure que l'on peut adresser à ces rapports est la suivante : sans remettre en cause la véracité des propos et des chiffres affichés, il semble, à la lecture de ces documents, que les pays signataires utilisent ces rapports pour faire figure de « bon élève » dans la mise en place du Processus. De fait, peu d'informations concernent les problèmes rencontrés. Pour autant, en creux, il est possible de faire émerger certaines difficultés ou certains manques de clarté. Eu égard à cette critique, il nous a paru plus intéressant d'essayer de déceler les dysfonctionnements que de nous pencher sur ce qui apparaissait comme mis en place sans obstacle ou sur ce qui ne semblait pas poser problème.

Les premiers rapports, en 2003, sont relativement concis, et n'offrent qu'une vue très globale. Ils sont basés sur neuf objectifs (diplômes lisibles et comparables ; architecture des diplômes fondée essentiellement sur deux cursus ; généralisation des ECTS ; développement de la mobilité ; développement de la coopération européenne en matière d'assurance qualité ; développement de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur ; éducation et formation tout au long de la vie ; établissements d'enseignement supérieur et étudiants ; développement de l'attractivité de l'EEES) et proposent pour chaque objectif quelques lignes sur la mise en place (*cf. Rapport de mise en place*, France, 2003). Généralement, ces premiers rapports insistent sur la démarche institutionnalisante de la mise en place.

Les rapports suivants (2005 ; 2007 ; 2009 ; 2012) entrent dans un cadre de plus en plus rigide, proposé par le BFUG. Progressivement, il s'agit pour remplir ces documents de répondre à des questions à partir d'une matrice, harmonisée pour tous les pays. Nous avons pu constater une évolution concernant ces questions. En effet, progressivement, les questions font la part belle aux statistiques et aux pourcentages, ainsi, de plus en plus, la mise en place des instruments semble être plus « évaluée » en termes quantitatifs que qualitatifs (*cf.* sous-partie *III.4.4. Logiques top-down et bottom-up*). Ce qui a rendu notre recherche des dysfonctionnements plus compliquée, paradoxalement au fait que les chiffres soient plus facilement lisibles que le texte. Mais ce qui nous intéresse ici, c'est bien la manière de mettre en place le Processus de Bologne, par conséquent, les réponses qualitatives ouvertes sont susceptibles d'être plus révélatrices que des chiffres.

Nous avons décidé de croiser les données issues de ces rapports, de manière verticale, puis horizontale, afin de mettre à jour pour certains pays les difficultés et les défis dans la mise en place de quelques instruments. L'analyse verticale, en lisant isolément chaque rapport en

profondeur, nous a permis de créer deux catégories d'analyse majeures (stade d'implémentation ; difficulté et défis) pour chaque instrument ou démarche présenté.

A la suite de cette lecture verticale, nous avons consolidé notre analyse à travers une lecture horizontale de rapports. Cette analyse croisée des rapports avait pour but de comprendre, de manière générale, dans un premier temps, où en était l'implémentation du Processus de Bologne globalement, quelles étaient les difficultés principales et/ou récurrentes, ainsi que ce qui apparaissait comme étant des défis d'implémentation. Ainsi, nous avons identifié les points de convergence et de divergence, afin de dégager des données sur lesquelles baser notre grille d'entretien.

Choix des données analysées

Passer en revue tous les rapports de mise en place, pour chaque pays, sur une période de temps assez large, représentait une tâche considérable. En effet, 41 pays/régions en 2003 (date des premiers rapports) ont fourni un rapport, 49 pays/régions en 2005 et en 2007, 50 pays/régions en 2009 et 48 en 2012 ; chaque rapport contenant entre 10 et 70 pages, suivant les années, l'ampleur du travail s'est avérée colossale (environ 235 rapports). Dans la mesure où nous avons mis à jour : 1) que les rapports offrent la plupart du temps des informations plutôt positives, et que certains dysfonctionnements n'apparaissaient qu'en creux ; 2) que des zones de cohérence ont été mises en lumière au sein de l'EEES (*cf.* Chapitre IV), nous avons ainsi pris le parti de ne pas nous occuper de tous les rapports mais de choisir un pays par zone de cohérence, de nous concentrer sur leurs rapports et les croiser pour obtenir une première vision.

Nos choix se sont tournés vers la France, qui fait partie de la première zone de cohérence (instrumentalisation du Processus pour voter des lois parfois contradictoires à l'esprit de Bologne), la Slovaquie (la zone où les pays tentent de faire figure de « bon élève » dans une période de préadhésion ou d'adhésion à l'UE) et la Bulgarie (pour la zone où les pays font preuve d'une volonté d'adhésion à l'UE, au moins pour les premiers rapports).

Nous avons également fait le choix de nous orienter, puisqu'il s'agit, dans notre travail, de mise en place, sur les instruments et les démarches plutôt que sur les objectifs. A travers ce

choix du concret et du « visible », nous espérons pouvoir mieux saisir la mise en place du Processus de Bologne. C'est donc la dimension préhensive du Processus qui a été ici privilégiée. Parmi les instruments et les démarches, on retrouve notamment dans les rapports : les agences d'évaluation, les crédits ECTS, les diplômes conjoints et doubles diplômes, les centres ENIC/NARIC, le système LMD, les parcours flexibles de formation, les programmes en compétences, les RNCP, le Supplément au diplôme, ou encore la VAE.

La liste est longue, les instruments divers. Nous nous sommes donc tournés vers les instruments et démarches concernant un objectif en particulier : celui de l'employabilité. On a pu le voir (*cf.* Chapitre I), l'employabilité est une des missions majeures des universités actuelles, prônée par le Processus de Bologne. Il s'agit alors pour les instruments et les démarches qui la traduisent d'être mis en place le plus efficacement possible, afin de garantir performance et outputs au niveau des universités, et outcomes à un niveau plus large. Rappelons-le, cet objectif d'employabilité est stratégique et vital pour une économie qui se veut la plus compétitive et dynamique des économies de la connaissance. Une focalisation sur ces instruments et démarches apparaît instructive.

C'est au travers de la mise en place des crédits ECTS, du Supplément au diplôme (*cf.* Chapitre II) et des programmes en compétences que nous souhaitons aborder notre recherche exploratoire. En effet, ces deux instruments et cette démarche sont complémentaires et directement liés à l'objectif d'employabilité, que l'on peut résumer comme la formation de professionnels compétents et adaptés au marché du travail, à travers la combinaison de compétences utiles sur le marché et de compétences disciplinaires fortes (*cf.* Chapitre I). La compétence, accompagnée d'une réelle réflexion, est donc au cœur à la fois de la question de l'employabilité comme des crédits ECTS, du Supplément au diplôme et des programmes en compétences.

Nous avons donc travaillé, pour résumer, sur les rapports nationaux de mise en place du Processus de Bologne concernant la France, la Slovaquie et la Bulgarie, en nous focalisant principalement sur les instruments « crédits ECTS » et « Supplément au diplôme » et sur la démarche d'écriture des programmes en compétences, à travers une lecture verticale, horizontale, et longitudinale, sur la période s'étalant de 2003 à 2012 (les rapports de 2015 n'étant pas encore publiés à l'époque du travail de construction de la recherche exploratoire).

Synthèse des résultats

Après avoir dépouillé les quinze rapports verticalement, horizontalement, et de manière longitudinale, il nous a été possible de dégager certaines grandes lignes qui vont servir de fil conducteur à la construction de notre guide d'entretien de recherche exploratoire. Nous en présentons ici une synthèse, basée sur 1) les crédits ECTS ; 2) les programmes en compétences et 3) le Supplément au diplôme.

Concernant les crédits ECTS, voici une tentative de catégorisation des informations issues des rapports :

- *mise en place des crédits* : en 2012, en France, entre 51% et 75% des programmes utilisent les ECTS, en Slovaquie, près de 100% des programmes sont basés sur les crédits et en Bulgarie, 100% des programmes de 1er cycle utilisent les crédits et environ 60% pour le second cycle, il n'y a pas de crédits pour les études doctorales, c'est le ministère de l'Éducation et des Sciences qui détermine les exigences et les procédures de mise en place ; en Slovaquie et en Bulgarie, la réglementation impose d'allouer des crédits depuis 2005 ;

- *aspect « nouveauté » des crédits* : en France, le système de crédit est totalement nouveau ; son aspect inédit, à lier avec une évolution de la prise en compte de la charge de travail qui doit se substituer au principe d'heure en présentiel est susceptible de bousculer une certain culture de l'évaluation ; en Slovaquie et en Bulgarie, un système de crédits existait déjà avant la signature de Bologne dans quelques établissements au moins, qui doit aider pour l'un à promouvoir les parcours flexibles de formation et pour l'autre à harmoniser le système d'enseignement supérieur et pour faciliter la mobilité (plus que pour évaluer les étudiants) ;

- *aspect « intégration européenne »* : en Slovaquie, le système de crédits est considéré comme un outil pour une meilleure intégration du pays dans l'EEES ; en Bulgarie, l'adoption du système de crédits ECTS est un signe de conformation du système national aux bonnes pratiques européennes, la mise en place des crédits est considérée comme un grand pas pour le pays, en ce qu'ils encouragent la mobilité et accompagnent la reconnaissance en Europe ; en Bulgarie, les nombreux partenariats affichés avec des groupes d'experts pour la mise en place des crédits et les efforts reflètent une volonté de mettre en place les instruments issus de Bologne ; en France, aucune mention de l'aspect « intégration européenne » dans les rapports ;

- *liens crédits/résultats d'apprentissage (learning outcomes)* : en France, en 2012, le lien crédit/résultat d'apprentissage n'est pas encore fait pour tous les programmes (environ 50% des programmes) et doit être encouragé, notamment au niveau Licence ; en Slovaquie, à partir de 2009, quasiment 100% des programmes sont basés sur les ECTS, mais seuls certains programmes lient crédits et résultats d'apprentissage, aucune action n'est entreprise ni pour améliorer la compréhension des résultats d'apprentissage, ni pour améliorer la vérification et la mesure de la charge de travail de l'étudiant ; en Bulgarie, en 2012, dans tous les programmes (sauf pour les études doctorales), les crédits sont liés aux résultats de formation ;

- *aspect quantification des crédits* : en France, en 2012, dans la majorité des cas, un crédit correspond à la combinaison des résultats d'apprentissage et de la charge de travail : un crédit est basé sur 25 à 30h d'entraînement, incluant la charge de travail ; en Bulgarie, en 2012, un crédit ECTS correspond à la combinaison des résultats d'apprentissage et de la charge de travail, soit 25h environ ; aucune information n'est communiquée dans les rapports de la Slovaquie, si ce n'est une information relativement vague qui affirme que les établissements d'enseignement supérieur allouent des crédits, « accompagnés de détails » ;

- *aspect flexibilité* : les trois pays reconnaissent l'utilité des crédits pour améliorer la flexibilité des parcours de formation.

Ce que l'on peut retenir de ces informations, c'est que : 1) en France, la notion de crédits est inédite, elle est donc susceptible de bousculer les pratiques d'évaluation, alors qu'en Slovaquie et en Bulgarie, un système de crédits existait avant même la signature de Bologne ; les trois pays reconnaissent l'utilité des crédits, notamment dans le but de flexibiliser le système ; 2) la mise en place des crédits selon le système prôné par Bologne est symbole, pour la Slovaquie, d'une intégration des « bonnes pratiques » européennes, et pour la Bulgarie, symbole d'une volonté affichée de mettre en place les instruments du Processus de Bologne, synonyme d'une volonté d'intégrer à travers ces pratiques l'Union européenne ; 3) aucune mention concrète n'est faite concernant la mise en corrélation entre les crédits et les résultats d'apprentissage ou les compétences ; 4) aucune mention sur l'appropriation du système de crédits par les acteurs. Il apparaît que si l'on souhaite comprendre cette mise en place locale, des entretiens avec les acteurs locaux seront nécessaires.

Concernant les programmes écrits en compétences, nous pouvons distinguer certains aspects majeurs :

- *une arrivée tardive* : ce n'est qu'à partir de l'année 2009 que nous disposons de quelques informations concernant l'évolution des programmes d'études vers la compétence, sauf pour la Slovaquie où il est mentionné dans le rapport de 2005 qu'une refonte des curricula a été entreprise en 2002, dans la lignée de la mise en place du Processus de Bologne : ainsi en 2009, la plupart des institutions d'enseignement supérieur slovaques ont décrit leurs programmes en termes de résultats d'apprentissage ; en France, en 2009, seules quelques institutions ont décrit le programmes en termes de résultats d'apprentissage ; en Bulgarie, à la même époque, des changements fondamentaux ont été opérés dans les syllabi et les curricula ;

- *rôle de l'État* : en France, l'État charge l'équipe nationale des Experts de Bologne d'informer les établissements d'enseignement supérieur sur les crédits et les résultats d'apprentissage et encourage, à partir de 2012, les établissements à fonder leurs programmes sur les résultats d'apprentissage par des recommandations et des lignes directrice ; en Bulgarie, l'État n'impose pas aux équipes académiques d'offrir au sein des établissements des programmes de formation sur des sujets tels que l'enseignement centré sur l'étudiant ou sur les résultats d'apprentissage, il encourage la prise en compte des résultats d'apprentissage dans le développement des curricula par certaines mesures obligatoires et par l'organisation de séminaires et de conférences ; nous ne disposons pas d'informations à ce sujet concernant la Slovaquie ;

- *définition des résultats d'apprentissage* : en France, on apprend que des réunions ont été organisées afin d'expliciter la démarche de définition des résultats d'apprentissage (en revanche, on ne sait pas à quel niveau, à quel public…) ; en Slovaquie, les résultats d'apprentissage sont partiellement définis dans les documents officiels, pour certains domaines d'études, au niveau du pilotage national ; en Bulgarie, la notion de résultat d'apprentissage n'est pas clairement définie dans les textes pilotes, ces résultats sont généralement décrits comme étant une capacité à démontrer un savoir, un savoir-faire, ils sont basés sur ce qui est stipulé dans le Cadre européen des certifications ;

- *évaluation des programmes en compétences* : en France, l'AERES (maintenant HCERES) tient compte dans son évaluation des programmes de l'évaluation des étudiants basée sur les compétences et les connaissances peu avant 2012 ; en Slovaquie, aucune mention n'est faite sur ce thème ; en Bulgarie, les universités, entre 2007 et 2009, ont élaboré des procédures à traves lesquelles elles mettent en place des règles pertinentes de mesure et d'évaluation des résultats d'apprentissage par des examens ou en termes de crédits, l'agence nationale d'évaluation tient compte des résultats d'apprentissage attendus dans l'évaluation des programmes de formation ;

- *liens entre programmes en compétence, résultats d'apprentissage et employabilité* : en France, un Plan pour la réussite en Licence a été initié en 2007, qui doit favoriser l'employabilité à travers une réorganisation des diplômes basés sur les compétences ; en Slovaquie, dès 2005, on peut lire dans les rapports l'importance reconnue de la réforme des curricula afin d'orienter l'enseignement supérieur vers le marché du travail : à terme, les curricula doivent servir à préparer les diplômés au marché de l'emploi et à transférer les connaissances fraîchement acquises dans le monde du travail. Il est prévu également d'adapter les offres de formation aux changements structuraux attendus (démographie et marché du travail) ; en Bulgarie, les différents stakeholders de l'université sont intégrés avant 2009 dans la mise en place du Cadre national des certifications (NQF) et les institutions d'enseignement supérieur vont devoir mettre à jour leur curricula en correspondance avec les nouveaux besoins en résultats d'apprentissage ;

Globalement, en ce qui concerne l'écriture des programmes en compétences, on note que : 1) la réflexion en termes de compétence et de résultats d'apprentissage est arrivée plus tard que les crédits, qui y sont pourtant liés ; 2) l'État a un rôle d'accompagnateur, en proposant la réflexion sur ces programmes ainsi que sur les notions afférentes, ou en favorisant à travers les agences d'évaluation leur mises en place, les universités sont sur ce point relativement autonomes ; 3) les trois États ont conscience du lien qui existe entre cet instrument, le marché du travail et leur mission d'employabilité, et des efforts à entreprendre ; 4) le rôle des universités n'est pas clairement défini dans ces rapports ; 5) on n'apprend rien des difficultés rencontrées dans l'écriture des programmes en compétences, rien sur ce que signifie la notion même de compétence, ou encore sur la nature profonde des changements mentionnés. C'est ce vers quoi nous tenterons en partie de nous orienter.

Concernant le Supplément au diplôme, il apparaît que :

- *au niveau de la mise en place* : pour la France, la Slovaquie et la Bulgarie, la mise en place est graduelle ; en 2012, en France, entre 0 et 24% des étudiants obtiennent le Supplément au diplôme, 25 à 49% sur demande et entre 50 et 75% dans certains domaines, il est délivré gratuitement et est surtout délivré aux étudiants des domaines où la mobilité est la plus développée (business et management, langues et littérature, sciences de l'ingénieur) ; en Slovaquie, en 2007, le Supplément au diplôme est délivré pour les trois cycles, uniquement sur demande, moyennant des frais (pas d'informations pour 2012) ; en Bulgarie, dès 2007, le Supplément au diplôme est délivré à tous les étudiants, sauf aux titulaires d'un doctorat, gratuitement ; en Bulgarie, seulement, la mise en place a été accompagnée par des séminaires aux niveaux universitaire et national, par des brochures ou des rencontres ;

- *au niveau de la forme du Supplément au diplôme* : en France, en Slovaquie et en Bulgarie, il est construit sur le modèle proposé par l'EU/CoE/Unesco ; pourtant, en 2009, le rapport français indique qu'il n'y a pas deux suppléments au diplôme identiques en Europe, et que la manière de les rédiger est très variée, ce qui rend leur interprétation difficile. Le rapport français ajoute que le Supplément au diplôme ne peut pas, en 2009, constituer un document de référence ; en Slovaquie, les données contenues dans le Supplément au diplôme sont fixées par le ministère de l'Éducation ;

- *réception et enjeux du Supplément au diplôme* : le France ne fait pas directement référence aux enjeux du Supplément au diplôme, mais à travers sa critique formulée sur le problème d'harmonisation (*cf. supra*), elle évoque, en creux, la de lisibilité des diplômes, liés aux enjeux de mobilité et d'employabilité ; la Slovaquie et la Bulgarie considèrent toutes deux explicitement le Supplément au diplôme comme un instrument de reconnaissance des diplômes à l'étranger, favorisant ainsi la mobilité de leurs étudiants, et le lien qu'il représente avec le marché du travail ; il doit servir *in fine* à une meilleure implication ces deux pays au sein de l'EEES ;

- *suivi du Supplément au diplôme* : en France, l'application du Supplément au diplôme est, depuis 2009, demandée dans chaque campagne d'habilitation, une étude a été menée par le centre ENIC-NARIC français et de l'ENQA, selon le rapport de 2009, sur la réception du Supplément au diplôme par les utilisateurs (mais les résultats ne sont pas mentionnés dans

d'autres rapports), qui doit contrebalancer le fait que, d'après le rapport de 2012, il n'y a pas de suivi sur la manière dont le Supplément au diplôme est utilisé ni par les employeurs ni par les établissements d'enseignement supérieur ; en Slovaquie ou en Bulgarie, il est évoqué qu'aucune action n'a été entreprise aux niveaux national ou institutionnel pour améliorer l'utilisation du Supplément au diplôme comme outil de communication sur la marché du travail.

D'après ces observations tirées des rapports, nous relevons que : 1) le Supplément au diplôme est de plus en plus délivré, voire systématiquement délivré ; 2) les pays concernés par notre étude reconnaissent l'utilité et les enjeux liés à cet instrument ; 3) pourtant, nous pouvons nous étonner du fait qu'il n'y ait pas de suivi dans la mise en place du Supplément ni par les employeurs ni par les enseignements d'établissement supérieur en France ou qu'aucune action n'ait été menée pour améliorer son utilisation ; 4) des problèmes d'harmonisation semblent persister, ce qui nuit à la diffusion du Supplément au diplôme ; 5) aucune mention n'est faite sur les difficultés rencontrées, sur la mise en place au niveau local, ou sur la répartition des rôles entre notamment État et université dans cette mise en place.

A travers ces différentes conclusions basées sur la synthèse de nos lectures des rapports nationaux français, slovaque et bulgare de mise en place du Processus de Bologne, nous avons tenté de construire un guide d'entretien. Ces informations étant largement insuffisantes afin de comprendre la mise en place des instruments du Processus, interroger les acteurs locaux est apparu comme une solution complémentaire adéquate.

Présentation du guide issue des rapports

Nous avons pris le parti, de façon à nous approcher au plus près des logiques d'acteurs en faveur de l'appropriation des instruments du Processus de Bologne et de comprendre le plus finement possible la réalité étudiée, de procéder à une première série d'entretiens semi-directifs dans le but d'obtenir des résultats quantitatifs. Les résultats de cette recherche exploratoire sont censés nous apporter des précisions liées au terrain d'étude, que nous compléterons avec des conclusions issues de la littérature académique, afin de créer par la suite un deuxième guide d'entretien qui constituera le cœur de notre entreprise de recherche. Nous présentons ici les grandes lignes de notre guide d'entretien.

Ce guide d'entretien est composé de 6 parties, et de 30 questions. La première partie présente notre travail et le but de l'entretien, soit une compréhension plus fine de la perception de l'implémentation du Processus de Bologne dans les universités, les blocages, les difficultés rencontrées et les apports. Autrement dit, comprendre l'appropriation du Processus à travers la réalité vécue par les acteurs, ainsi que leur place dans ce dispositif. La dernière partie du guide d'entretien fait office de conclusion, où nous remercions les répondants et leur assurons la transmission des résultats de notre recherche.

La Partie II est tournée vers le profil général de l'interrogé. Puisque les entretiens étaient anonymes, nous avons interrogé les sujets sur leur institution, leur(s) fonction(s) et le ou les rôle(s) spécifique(s) dans la mise en place du Processus de Bologne par le passé et au moment de l'entretien, concernant le système de crédits, le Supplément au diplôme et l'écriture des programmes en compétences. L'objectif était notamment de pouvoir situer l'interrogé dans son organisation et de mettre en relation, le cas échéant, les propos de l'interrogé sur son ou ses rôle(s) spécifique(s) dans la mise en place du Processus avec les réponses aux questions des parties III, IV et V, à travers la variable « rôle spécifique ».

Les questions de la Partie III sont orientées vers la perception qu'a l'interrogé du Processus de Bologne. Globalement, nous avons voulu connaître l'avis de l'interrogé sur le Processus de Bologne au début de sa mise en place et quinze années plus tard. Ces questions sont l'occasion d'inviter l'interrogé à évoquer sa perception et, hypothétiquement, la manière dont il s'est approprié ou non le Processus. La variable « rôle spécifique » apparaît, dans cette partie, déterminante : on peut en effet supposer qu'un interrogé ayant eu un rôle spécifique dans la mise en place du Processus aura une perception particulière à travers son expérience. Deux questions portaient sur la perception des rôles joués par l'État et par les universités dans la mise en place, ainsi que sur la répartition des rôles en interne. Nous attendions des précisions sur un possible manque de clarté, révélé à travers la lecture des rapports nationaux de mise en place.

La Partie IV est dédiée à la mise en place des crédits, du Supplément au diplôme et des programmes en compétences. Nous avons globalement posé les mêmes questions pour les deux instruments et la démarche. Il s'agissait de savoir s'il y avait (eu) un accompagnement dans la mise en place, à travers des formations ou des séances d'information, si l'État

déterminait les exigences et la procédure de mise en place, et la manière dont l'intervention/la non-intervention de l'État était considérée. D'autres questions ont porté sur les difficultés majeures recensées (structurelles, pédagogiques, etc.) lors des mises en place et sur la répartition des rôles des acteurs au niveau local.

Concernant les crédits, une question spécifique a été posée, dans le but de savoir s'il y avait (eu) des obstacles à allier compétences, résultats d'apprentissage et crédits, en lien avec nos conclusions tirées des rapports, et le cas échéant, quelle était la nature de ces obstacles. Pour le Supplément au diplôme, nous avons demandé s'il y avait (eu) des retours sur l'utilisation de l'instrument, au niveau local, voire national, et si l'interrogé savait si son institution envisageait une étude à ce sujet, toujours en lien avec nos conclusions issues de rapports. Pour les programmes en compétence, enfin, nous avons interrogé les répondants, dans l'optique de savoir à quel(s) niveau(x) la réforme des programmes avait été réalisée, et par qui, ainsi que les difficultés majeures rencontrées.

Enfin, la Partie V propose une ouverture de notre pré-enquête sur les actions de suivi des différentes mises en place, ainsi que l'avis des répondants ; sur la manière dont le répondant peut définir globalement la relation État/université dans la mise en place du Processus de Bologne, sur une définition claire ou non des rôles des différents acteurs sollicités ; sur une perception globale des acteurs de l'établissement du répondant face au Processus de Bologne. Nous avons finalement demandé aux répondants s'ils pensaient que certains objectifs sous-jacents du Processus de Bologne (transférabilité, capitalisation des UE, des crédits, individualisation des parcours ou encore employabilité) étaient, selon eux, atteints.

C'est donc une vision relativement large du Processus de Bologne et de sa mise en place au niveau local que nous voulons obtenir, qui puisse nous guider à la fois dans nos lectures académiques et dans la construction de notre recherche empirique, et nous offrir des pistes de réflexion. Nous présentons dans les lignes suivantes les premiers résultats de notre recherche exploratoire.

V.3.2. Premiers entretiens et résultats

Cette sous-partie est dédiée à la présentation de la manière dont nous avons constitué notre recherche, ainsi qu'à la présentation du profil des interviewés. En deuxième lieu, nous proposons une analyse des entretiens réalisés pour notre recherche exploratoire, ainsi que les premiers résultats globaux.

Constitution de la recherche et profils des interviewés

Dans les recherches en management, les méthodes empiriques sont des méthodes généralement utilisées pour notamment explorer et élaborer de nouveaux objets théoriques (Charreire Petit & Durieux, 2014). L'exploration empirique présente l'avantage de pouvoir aider le chercheur à produire de la connaissance sans nécessairement devoir mobiliser modèles, concepts ou théories. Parmi les méthodes empiriques, les méthodologies qualitatives apparaissent comme étant les plus courantes, parce qu'elles s'avèrent plus efficaces compte tenu du but de la recherche (*Idem*).

L'exploration empirique suppose *a priori* de faire table rase des connaissances (*Idem*), car il s'agit de créer du nouveau indépendamment des connaissances du chercheur. Mais cette pratique de la *tabula rasa* comporte certaines limites, car le chercheur ne peut pas être tout à fait indépendant de ses connaissances antérieures : « *il est très difficile, voire utopique, de faire table rase de nos connaissances et d'opérer, dans le processus de recherche, avec les yeux d'un nouveau-né n'ayant aucun* a priori *sur le monde* » (*Idem*, p. 91).

Notre recherche exploratoire s'apparente donc à une exploration empirique, qui est adaptée lorsque le chercheur s'intéresse à des phénomènes mal connus, voire totalement inconnus (*Idem*), ce qui était notre cas. Pour autant, afin de construire le guide d'entretien, il a fallu fonder nos questions sur quelques observations, ce qui correspond à notre première phase d'exploration empirique. Il ne s'agit pas ici d'exploration hybride puisque nous ne nous sommes pas basés sur des connaissances théoriques, plutôt de deux phases distinctes d'une même exploration.

Nous avons opté pour une démarche qualitative sous la forme d'une étude de cas (Royer & Zarlowski, 2014a). Ce type de démarche sert principalement à construire, enrichir ou développer des théories. Royer et Zarlowski (2014a) distinguent trois types de démarches qualitatives : l'étude de cas multiples, l'ethnographie et la recherche-action. Elles se distinguent selon l'objectif principal de la recherche, la conception, la collecte de données, et l'analyse. Pour ce qui est de l'étude de cas, elle sert à expliquer un phénomène dans son environnement naturel, le choix des cas est opéré selon des critères théoriques issus de la question de recherche, la collecte de données se fait à travers des entretiens, des sources documentaires ou des observations, et l'analyse est essentiellement qualitative.

Pour ce qui est des questions, nous les avons souhaitées ouvertes, en ce qu'elles vont « *privilégier les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde* […]*, plutôt que de les imposer par des modalités de réponses 'fermées'* » (de Singly, 2012, p. 65). De plus, elles offrent l'avantage à l'analyse de passer d'une seule question à la construction de plusieurs variables. D'un autre côté, les informations obtenues par questions ouvertes sont relativement fragiles (*Idem*) : elles dépendent en partie de la subjectivité du chercheur (Baumard & Ibert, 2014) et peuvent s'avérer trop dispersées, voire inutilisables, si le répondant s'en éloigne trop (de Singly, 2012). Puisqu'il s'agissait de découvrir et de comprendre en partie la réalité des répondants, nous avons construit un guide avec des questions ouvertes, en étant conscients de ses limites. Nous pensons qu'à travers ce guide, il nous sera possible de mieux percevoir « *le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux évènements dont ils ont pu être les témoins actifs* » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 27).

Quatre entretiens ont donc été menés. Le terrain de l'enquête a concerné deux pays : la France et la Slovaquie. Nous nous sommes basés sur les zones de cohérence mises à jour par Rouet (2011c) et avons choisi un pays pour la première zone, la France, et un pays pour la seconde zone, la Slovaquie (*cf.* Chapitre IV). Nous ne voulions pas dans cette recherche exploratoire nous focaliser sur une seule université, afin d'avoir une vue relativement large. Ainsi, ce sont deux répondants de deux universités françaises différentes et deux répondants de deux universités slovaques différentes qui ont été interviewés. Le choix des répondants a été dirigé par les opportunités et par les acteurs qui ont accepté de répondre.

Ce qui nous importait véritablement était le fait que les répondants soient enseignants ou enseignants-chercheurs à l'université, faisant ainsi partie du centre opérationnel, et considérés

comme les acteurs principaux de la mise en place du Processus de Bologne au niveau local. Pour résumer, nous avons interviewé deux enseignants-chercheurs français n'appartenant pas à la même université et deux enseignants/enseignants-chercheurs slovaques de deux universités différentes.

En moyenne, un entretien a duré un peu plus d'une heure. Afin de respecter l'anonymat des répondants, nous avons attribué un code à chacun : « E1 » (qui correspond à la première vague d'entretiens) auquel nous avons ajouté un « F » pour France ou un « S » pour Slovaquie et un chiffre correspondant à l'ordre chronologique dans lequel les répondants ont été interviewés (ainsi, E1F2 correspond à un répondant de la recherche exploratoire, français, deuxième dans l'ordre chronologique).

Premiers résultats et analyse

Afin de mettre en lumière les résultats principaux de cette première enquête, nous avons choisi de croiser les données de manière verticale et horizontale. Cette technique d'analyse qualitative est mobilisée dans un but de compréhension, de description et d'explication (Yatim, 2012). Ainsi, nous avons procédé à une lecture en profondeur, non pas pour relever les fréquences de thèmes ou de catégories, à l'instar d'une analyse plutôt quantitative, mais pour décomposer le discours les répondants afin d'identifier certaines dimensions du phénomène que nous étudions. Rappelons-le, le but majeur de cette enquête était de pouvoir extraire une base d'informations susceptible de nous aider à construire notre seconde enquête et de nous orienter dans nos lectures académiques.

<u>Rôle des répondants dans la mise en place du Processus de Bologne</u>

- Globalement, aucun des répondants n'a eu un rôle véritablement spécifique dans la mise en place du Processus de Bologne. En d'autres termes, aucun des répondants n'a été assigné à une mission particulière de mise en place, en tant qu'expert par exemple ;

- cependant, deux des répondants estiment avoir joué un rôle, en tant que responsable d'un Master pour l'un (E1F2) concernant la traduction du parcours de l'étudiant dans le

Supplément au diplôme, et en tant qu'enseignant pour le second (E1S2) au niveau de son rapport avec les crédits ;

- le répondant E1F2, en tant que membre du CNESER (Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), joue un rôle de validant, dans les référentiels de compétences en Licence et pour le projet de référentiel de Master, plus que « *réellement de consultant, c'est-à-dire qu'on est en bout de liste et on dit 'oui, c'est pas mal ; non, ce n'est pas bien* » (E1F2).

Perception du Processus de Bologne

Trois cas sont à observer parmi les quatre répondants :

- d'abord, les deux répondants slovaques (E1S1 & E1S2) perçoivent le Processus de Bologne comme une bonne chose globalement, dans la mesure où il représente un symbole d'appartenance à un système européen d'enseignement supérieur, avec les avantages afférents : « *nous sommes rentrés dans un système universitaire, c'est-à-dire, logiquement, dans un système européen, pour qu'il puisse y avoir des mobilités, pour qu'il puisse y avoir des échanges* » (E1S1) ; « *c'est intéressant, ce changement qui est arrivé : comme ça, on est… plus européens, on peut dire* […] *c'est sûr que cela a apporté des échanges, il y a plus d'échanges, on travaille plus avec les universités, et on coopère mieux* » (E1S2) ; le répondant E1F1 quant à lui affirme être tout à fait contre le Processus de Bologne, qu'il lie à l'économie de la connaissance, à la mise en concurrence du privé et du public et à une « américanisation » du système d'enseignement supérieur : « *on essaie de mettre les universités européennes au goût des universités américaines… globalement… on s'aligne sur les universités américaines. Ce qui n'est pas forcément une bonne chose* » (E1F1), son avis étant appuyé par des recherches personnelles : « *je suis allé me renseigner sur le site de l'Europe* » ; enfin, le répondant E1F2, au début de la mise en place du Processus de Bologne, n'était pas persuadé, après une présentation faite par le Vice-président de son université : « *la première impression que j'en ai eu, c'était pas terrible, mais c'était dû à la qualité de la présentation* » (E1F2). Ainsi, il a entrepris personnellement des démarches (lectures, colloques), et a profité d'« acteurs actifs » dans son entourage, afin de se constituer un point de vue : « *je n'étais pas convaincu du tout. Et alors, du coup, je me suis renseigné, j'ai lu le rapport Attali, j'ai regardé les publications qui étaient écrites aux colloques, tout ça* […] *et en fait je suis devenu un partisan convaincu, tout en étant quand même critique* » (E1F2) ;

- la question du manque de clarté : les quatre répondants s'accordent plus ou moins explicitement sur le manque de clarté à l'arrivée du Processus de Bologne, en France comme en Slovaquie : « *On nous a imposé des trucs sans dire vraiment à quoi ça correspondait. Mois j'ai compris à quoi ça correspondait surtout par le fait que je suis à l'HCERES* » (E1F1) ; « *ceux qui ont parlé du Processus de Bologne, c'était vraiment la pointe, le sommet de la pyramide, parce que eux savaient sans doute de quoi il s'agissait… Nous, qui étions à la base, on ne savait pas à 100%* » (E1S1) ; « *Au début, j'ai entendu parler d'internationalisation, d'ouverture, donc c'était des mots, seulement des mots* » (E1S2) ;

- le manque de clarté favorise la confusion, selon E1F1 : « *je pense que le Processus de Bologne a créé la confusion* », avoue-t-il. La lourdeur de la bureaucratie est également remise en questions. Ce manque de clarté est susceptible de démobiliser les enseignants (E1F1) ;

- le manque de clarté est progressivement levé par des initiatives personnelles (*cf. supra*), ou par des initiatives prises au niveau d'un département ou d'une faculté : « *on ne savait pas ce que voulait dire 'internationalisation', mais on a coopéré, on a cherché des partenaires, français dans mon cas, et on a compris que c'est vraiment l'ouverture de tout le système de l'enseignement supérieur* » (E1S2).

<u>Répartition des rôles État/université dans la mise en place du Processus de Bologne</u>

- Manque de clarté dans la répartition des rôles en France : les deux répondants français évoquent une répartition des rôles entre État et université dans la mise en place du Processus de Bologne pas assez clairement définie. Pour autant, il s'agit de nuancer les propos. Pour le premier répondant français (E1F1), l'autonomie accordée aux universités par l'État est plutôt mal vécue. Elle est plutôt vécue comme un abandon par l'État : « *globalement, on nous* balance *des politiques ou des réformes qui viennent du haut, sans comprendre… je pense que c'est un facteur de malaise à l'université, c'est-à-dire qu'on ne comprend pas très bien ce qu'il se passe* […] *à quelle sauce les réformes se font, comment ils sont mangés, si on peut dire* » (E1F1) ; selon le deuxième répondant français (E1F2), l'État ne semble pas abandonner les universités : « *on a l'impression que le ministère envoie des signaux pour donner des indications, met la pression sur les universités pour intégrer le Processus, sans qu'il y ait réellement de primes, de récompenses, pour qu'en fait on s'intègre bien dans le processus* »

(E1F2) ; ici, l'État accompagne, incite, et contrôle mais n'impose pas ;

- une répartition « *assez stricte* », mais aidante, en Slovaquie, selon le répondant slovaque E1S2 : « *c'est clairement défini en Slovaquie. C'est assez strict, on peut dire, en Slovaquie, parce que cette bureaucratie soviétique que nous avons eue… on le garde encore un petit peu, et du coup, vraiment les rôles sont bien divisés* » (E1S2) ; le fait que les rôles soient, selon E1S2, bien définis apparaît comme une bonne chose : « *si on fonctionne dans un système et si on veut que le système marche bien, donc ça doit être bien défini. Parce que sinon… si chacun fait ce qu'il veut…* » (E1S2) ;

- un des deux répondants slovaques (E1S1) n'a pas souhaité répondre, jugeant qu'il ne possédait pas assez d'informations.

Perception de la gestion interne de la mise en place du Processus de Bologne

- Une gestion interne qui ne semble pas poser de problèmes en Slovaquie : la perception de la gestion interne étant liée à un contexte, il est apparu difficile de croiser les réponses des interviewés, cependant, en Slovaquie, plusieurs informations corroborent, probablement en lien avec l'héritage d'un modèle d'organisation du régime précédent : ainsi E1S1 et E1S2 affirment que les tâches sont bien divisées et que certains services de l'université sont chargés de la mise en place : « *il y a des services qui s'en occupent… il y a des services qui ont tout mis en place* » (E1S1) ; le répondant E1S2 ajoute que, dans sa faculté, la direction soutient la coopération et les mobilités et les échanges, synonymes de Processus de Bologne pour l'interrogé (*cf. supra*) : « *Si tu veux* […] *coopérer plus avec les autres, tu as cette possibilité* […] *Mais bien sûr, ça dépend de tes chefs, de ta direction.* […] *s'ils soutiennent les mobilités, les échanges* […] *Et nous, nos chefs le soutiennent* » (E1S2) ;

- un manque de clarté, en France, dans la structure et dans la gouvernance : les deux répondants français s'accordent sur le fait qu'il existe un manque de clarté au regard de la gestion interne de leur établissement en faveur de la mise en place du Processus de Bologne : « *c'est pas très clair* […] *on a l'impression que la LRU telle qu'elle a été mise en place, avec l'autonomie des présidences, a accentué la disparité au niveau des enseignements, des formations, de l'architecture des formations* » (E1F1), « *c'est un fonctionnement relativement conflictuel, entre guillemets, de type 'stalinien' : 'je décide, vous faites'* […] *il n'y a pas eu*

d'explications » (E1F2) ;

- des problèmes de gouvernance qui se répercutent sur la mise en place des instruments du Processus de Bologne : le répondant E1F2 ajoute que les problèmes de gouvernance ont des conséquences sur la mise en place et le suivi des instruments du Processus : « *En sciences, au niveau 'recherche', le lien n'a pas été fait. On est plutôt dans une logique : 'on nous demande des indicateurs, on les fait mécaniquement', sans que vraiment on se saisisse, en termes de gouvernance, de l'intérêt de ces indicateurs, et ainsi de suite. Donc, là, ça n'a pas été bien suivi* » (E1F2) ;

- des problèmes de gestion interne en France qui démobilisent les acteurs motivés : les deux répondants français ont insisté sur le fait que ces problèmes de clarté et de gouvernance conduisent à une démobilisation du personnel ou à freiner les initiatives : «*Pour moi, c'est un vrai problème, le Processus de Bologne : il n'a fait qu'accroître la puissance, avec la LRU, puisque ça a été l'application du Processus de Bologne en France, accroître la puissance des équipes présidentielles globalement, c'est-à-dire d'asseoir des fiefs locaux, avec des gens qui n'ont aucun intérêt à… à… à la bonne marche du service public* […] *il y a une vraie démobilisation complète dans les universités en ce moment. Il faut quand même bien sentir que, c'est lourd, ce qui se passe dans les universités en ce moment… Il n'y a même plus de réactions, même plus de luttes, de revendications, y a plus rien… Il y a une espèce de* […] *dépression permanente, de plus en plus de personnel qui est dans le burn-out* » (E1F1), « *on a surtout un mouvement euh… stalinien, il ne fallait pas qu'il y ait d'initiatives, et quand il n'y a pas d'initiatives, ça bloque un peu* » (E1F2).

<u>Accompagnements dans la mise en place des instruments et de la démarche</u>

- Pas d'accompagnement : un des faits saillants de ces entretiens est la quasi-unanimité des répondants, français ou slovaque, à la question de savoir s'il y avait eu un accompagnement, sous forme de réunions d'informations, voire de séances de formation, de la mise en place des instruments ou de l'introduction de la logique de compétence : la réponse est négative. Deux des répondants explicitent clairement leur réponse : « *Non. Pas pour les langues étrangères. Peut-être qu'il y en avait* [des formations ou des séances d'informations] *pour d'autres, mais pas pour nous* » (E1S1) ; « *Non, il n'y a rien eu du tout* […] *C'est quand même un problème, hein. En interne, il n'y a pas eu d'accompagnement, pas de suivi* […] *On*

nous a dit qu'il fallait le faire, il n'y a eu aucun accompagnement, aucune formation du personnel, de la scolarité, et ainsi de suite… Il n'y a même jamais eu de présentation sur comment il fallait le faire, au niveau des étudiants, pourquoi c'était important d'avoir un Supplément au diplôme… » (E1F2) ;

- des séances d'informations voire des formations mais sans résultats : un des répondants slovaques a mentionné le fait qu'il y avait eu des séances d'informations à l'arrivée du Processus de Bologne, mais que finalement, elles n'ont pas été particulièrement efficaces : « *Oui, on a eu plusieurs séminaires, plusieurs réunions, formation* […] *On n'a pas très bien compris quelle était la différence entre cette évaluation interne, en pourcentage, chez nous, et externe, A, B, C, V et E, ça , ce n'était pas très bien compris* » (en parlant de la mise en place des crédits ECTS) (E1S2), il ajoute : « *Au début, vraiment, on n'a pas compris* » (E1S2) ;

- pas de besoin ressenti : les répondants slovaques (E1S1 & E1S2) ont évoqué le fait qu'un accompagnement n'était pas nécessaire, dans la mesure où les enseignants savent ce qu'ils doivent faire avec les étudiants : « *Parce que nous pensons, ou nous considérons savoir ce que nous devons faire et quels sont les besoins des étudiants* […] *Et c'est nous qui savons quoi faire* » (E1S1) ; « *la majorité des personnes qui travaillent ici sont des enseignants qui ont passé une formation de l'enseignement supérieur* […] *tous ces gens-là, ce sont les anciens, ce sont des formateurs dès le début, pour la majorité d'entre nous, qui comprenons ce que c'est* » (E1S2) ; un des répondants français évoque la non remise en question des enseignants-chercheurs, qui conduit à ne pas demander, ou accepter, d'accompagnement, quand bien même ce serait nécessaire : « *On ne discute pas les compétences de Professeurs ou des Maîtres de conférences. On dit : 'voilà, l'architecture d'une maquette, voilà comment elle doit être faite, comment doivent être calculés les ECTS* […]*' Bon… Et bien, ils ne savent même pas en fait* » (E1F1).

<u>Mise en place « mécanique » des crédits et lien crédit/charge de travail/compétence</u>

- pas de remise en cause directe de l'instauration d'un système de crédits : aucun des répondants ne s'est dit contre l'instauration d'un système de crédits ; un des répondants (E1F1) affirme même que ce système est une bonne chose : « *je trouve que les crédits-temps, les ECTS, c'est quelque chose qui aurait pu être bien* » (E1F1) ; si l'instauration du système ECTS est plutôt considérée comme intéressante, c'est sa mise en place qui essuie de vives

critiques ;

- une mise en place « mécanique » des crédits : les répondants slovaques évoquent l'aspect mécanique, voire le mécanisme de la traduction de l'ancien système de notation, mais ne le critiquent pas pour autant : « *à côté de A, il y a 1 ; à côté de B, il y a 1,5 ; à côté de C, il y a la note 2* […]*On parle toujours des crédits, des crédits mais il y a toujours aussi des notes à côté : A, B, C, D et E. Parce que c'est qui est le plus important pour les étudiants* » (E1S2) ; « *Je pense que c'était plutôt mécanique concernant le nombre d'heures* » (E1S1) ; un répondant français insiste sur l'aspect mécanique de la mise en place : « *on a l'impression qu'ils sont déconnectés, que c'est dans la grille administrative. Mais ça n'a pas d'application réelle* » (E1F1) ;

- une mise en place floue déplorée : « *Tu fais un cours qui fait 10h, qui vaut 6 ECTS ; t'interviens dans un Master* […] *t'as 12 heures de CM, ça vaut 6 ECTS, tu en as un autre où il y a 30h de CM* […] *ça te donne 3 ECTS, 3 crédits. Bon, il n'y a vraiment pas de cohérence* » (E1F2) ; « *le problème, c'est que : on ne raisonne pas… et c'est un vrai problème* » (E1F1) ; « *Je ne sais pas exactement… parce que je ne pense pas que ça corresponde à 100% à 25 ou 30 heures de travail par semestre pour un crédit. Je n'ai pas l'impression* […] *j'ai l'impression que c'est un petit peu 'moi j'en veux plus, moi j'en veux plus'…* » (E1S1) ;

- un problème de lien entre crédits/charge de travail/compétences : les répondants français mentionnent clairement un problème de lien qui n'est pas fait entre crédits, charge de travail et compétences, soit un problème relevant de la définition et de la nature d'un crédit : « *quand je suis à l'HCERES en tant qu'évaluateur des formations, puisque c'est de ça qu'il s'agit, euh, on vérifie donc les quotas en termes d'ECTS, etc. qui sont le temps de travail étudiant, aussi bien en cours qu'à côté. Bon, on sait globalement qu'un ECTS correspond globalement à 25h de travail étudiant. Donc, tu regardes la plupart des formations qui sont sur les sites de l'HCERES, puisqu'elles sont publiques… globalement on y met n'importe quoi. En tant qu'évaluateur, on voit que c'est n'importe quoi, c'est-à-dire que pour un cours de 24h, tu vas avoir 6 ECTS… alors en fait, c'est un ECTS pour 24h… si on considère encore puisque c'est un cours magistral qui peut être pris en cours un ECTS de travail de 24h pour euh… la préparation des examens, plus un ou deux ECTS, ça fait pas plus de 3 ou 4 ECTS… Globalement, il y a des universités qui nous en mettent 6, euh bon… ils ne savent pas*

comment les calculer, etc. Déjà ça. Ensuite, sur les formations… les formations, on voit bien que les CEVU ne sont pas au courant, et qu'ils ne savent pas du tout comment adapter les universités aux réformes » (E1F1), « *ça correspond à combien de crédits-temps ? Il n'y a aucun directeur de département qui est capable de le savoir* […] *Non, c'est pas relié à de vraies compétences* […] *Le problème, si tu veux, c'est que sur le terrain, nos collègues font n'importe quoi* » (E1F1), « *c'est du bricolage* » ajoute le répondant E1F1 ; « *il n'y a aucune cohérence entre le plan de travail étudiant et le nombre de crédits ECTS qui sont donnés* » (E1F2) ; alors que les répondants slovaques sont très évasifs à ce sujet et semblent même ne pas remettre en question le lien potentiel : « *les obstacles ?... Je ne sais pas, peut-être qu'il faudrait demander aux étudiants s'ils ont des problèmes avec tout cela* » (E1S2) ;

- un problème en partie dû à un manque de persuasion de l'utilité du système de crédits : un des répondants français évoque les principes de persuasion et de motivation comme moteur de mise en place, ici absents : « *les enseignants* […] *n'étaient pas convaincus du dispositif, ils n'avaient aucune incitation à s'investir* » (E1F2) ;

- un problème en partie dû aux fortes représentations qui bloquent la mise en place réelle : un répondant français regrette que finalement : « *ça n'a pas modifié les mentalités… Or, il aurait fallu que ça modifie les mentalités* […] *les étudiants ne devraient pas dire 'bon, je vais faire un cours de 2h', ils devraient dire 'je vais prendre 2 ECTS, 3 ECTS, etc.' pour compléter leur grille. Or, ce n'est pas du tout comme ça. Les représentations sont fortes* » (E1F1) ; le deuxième répondant français fait allusion également à des blocages dus à des représentations fortes, du moins en France, inscrites dans les mentalités, en reliant les notions de crédit, de compétence et de sélection : « *C'est pas des obstacles… et quand tu parles d'obstacles, ça veut dire que ce serait désigné. Mais là, ce n'est pas désigné, c'est euh… dans les attitudes, dans… l'image, la perception. On n'est pas du tout dans le 'il y a un obstacle, il faut l'éviter, ou aller contre', on n'est pas dans l'affrontement. C'est vraiment euh… une attitude française. Il y a un système euh… en gros, c'est, c'est… le mot qui résumerait, c'est le 'refus de la sélection'. Et, à partir du moment où tu refuses toute sélection, tous les éléments qui pourraient amener ou introduire une idée de sélection…* » (E1F2) ;

- pas d'utilisation des personnes-ressources dans les universités étudiées : un répondant français mentionne un contre-exemple belge et la réaction à sa proposition de suivre l'exemple : « *c'était une euh… experte qui venait de Belgique, puisqu'on a aussi des experts*

belges des fois qui enseignent en France et qui sont à l'AERES. Elle disait qu'en Belgique, ils ont réuni tous les experts AERES qu'il y avait dans certaines facs, et ils leur ont demandé 'comment, expliquez-nous comment on monte un programme, une maquette, de formation Licence ou Master ?' et 'qu'est-ce que c'est qu'un ECTS ?'. Et moi quand je l'ai proposé sur mon campus on m'a rit au nez » (E1F1) ; le deuxième répondant français regrette le manque d'utilisation des personnes-ressources : « *Je pense que ça tient aussi aux configurations locales et puis aux personnes-ressource et au… à leur mode de diffusion qu'on leur donne. C'est-à-dire, ce n'est pas le tout d'avoir des personnes-ressource, à la limite, moi je suis une personne-ressource, ou G****, quand il était à Reims, il était une personne-ressource, on ne nous a jamais rien demandé !* » (E1F2).

Mise en place d'un instrument peu connu : le Supplément au diplôme

Globalement, trois situations se dessinent :

- un des deux répondants français apprend par l'intermédiaire de notre entretien l'existence de cet instrument : « *Alors ça, on sait pas ce que c'est ! Tu m'apprends quelque chose ! Qu'est-ce que tu appelles le Supplément au diplôme ?* […] *on n'a pas de portefeuille étudiant, hein, ce qu'on appelle le livret de l'étudiant, avec les compétences acquises, on ne les a pas* » (E1F1) ;

- les deux répondants slovaques semblent avoir eu échos de l'existence du Supplément au diplôme mais ne sont pas capables d'apporter de précision quant à son utilisation « *comme je t'ai dit, je sais qu'on donne le Supplément au diplôme* […] *Tu sais, nous, les universitaires, on sait que c'est quelque chose, qu'on le donne à côté d'un diplôme* » (E1S2) ; « *Alors, ça, c'est pareil, le Supplément au diplôme, pour nous, ici, concrètement, c'est passé juste à côté* […] *Un jour, on a su qu'on l'a eu* » (E1S1), et n'ont pas participé à sa construction : « *Moi, personnellement, je n'ai pas fait extrêmement attention à cela. Je pense que, chez nous, ça marche comme ça : ils traduisent tous les cours du slovaque à l'anglais* » (E1S2) ;

- un des deux répondants français connaît l'existence du Supplément au diplôme et apporte un regard critique sur sa mise en place : « *pour le Supplément au diplôme, il n'y a rien… On nous a dit qu'il fallait le faire, il n'y a eu aucun accompagnement, aucune formation du personnel, de la scolarité, et ainsi de suite… Il n'y a même jamais eu de*

présentation sur comment il fallait le faire, au niveau des étudiants, pourquoi c'était important d'avoir un Supplément au diplôme… Je dirai qu'il n'y a eu aucun lien entre ce qu'on pourrait faire par exemple en tant que Service d'insertion… le lien entre ton Supplément au diplôme et ce que tu pourrais mettre dans un CV » (E1F2) ;

- des étudiants probablement informés en Slovaquie : les répondants slovaques font l'hypothèse que les étudiants sont informés et que le Supplément est demandé, mais l'information ou la demande ne passe pas directement : « *Euh… Je pense qu'ils le demandent, oui… Mais, ça encore, ça passe au niveau du rectorat. Euh, c'est… ça, ça passe à côté de nous, ça* » (E1S1) ; « *Je suis sûr que les départements qui s'en occupent les informent, parce qu'ils les délivrent, mais… Comme je t'ai dit, moi, je ne suis pas trop capable de te répondre si on les informe* » (E1S2) ;

- des étudiants qui ne demandent pas le Supplément en France : selon E1F2, dans son établissement au moins, les étudiants ne demandent pas l'obtention du Supplément au diplôme, parce qu'il n'aurait pas de sens ou d'utilité à leurs yeux : « *Hmmm… Alors… en STAPS, non… Je n'ai pas l'impression qu'ils le demandent. Moi je parle sur Reims, hein. Je ne connais pas sur les autres universités. Mais euh… sur Reims, je n'ai pas l'impression que le Supplément au diplôme soit demandé… Je ne suis déjà pas sûr qu'il soit délivré systématiquement, avec toutes ces limites, et tout ça… L'étudiant, il s'en fout, il veut l'attestation. A la limite, ce qu'il veut l'étudiant, ce sont des lettres de recommandation des enseignants, pas le Supplément au diplôme 'qui ne sert à rien'* » (E1F2), il ajoute que « *On est dans une logique où le Supplément au diplôme, il n'est pas demandé, il n'est pas utilisé, il n'est pas voulu, il n'est pas intégré et, à Reims, donc, il ne sert à rien !* » (E1F2);

- pas de retour sur l'utilisation du Supplément au diplôme : deux des répondants précisent, sur l'utilisation du Supplément, qu'il n'y a pas de retour pour l'un (E1F2) et pour l'autre (E1S1) que dans l'éventualité d'un retour, il n'en est pas informé : « *S'il y a des retours, c'est au niveau, vraiment, de la direction de l'Université, de la direction des facultés* » ;

- des alternatives au Supplément au diplôme : certaines universités, selon le répondant E1F2, développent leur propre instrument : « *Alors, il y a des tentatives qui sont faites, on ne reste pas euh… je dirais passifs. Il y a par exemple ce qu'on appelle le portfolio : le portefeuille de compétences. Donc là, c'est l'idée d'un Supplément au diplôme, mais qui ne*

serait pas validé par la Scolarité : c'est l'étudiant lui-même qui organise son portefeuille de compétences, en gros. C'est les UE qu'il a validées avec les compétences auxquelles elles correspondent, ses expériences professionnelles, ses expériences associatives, c'est tout un tas d'éléments qu'il va rentrer au fur et à mesure. Et dans le portefeuille de compétences, tu as aussi les contacts qu'il a : 'j'ai fait un stage chez Taittinger, je connais bien la Chargé de com' et ainsi de suite. Mais… ça te permet d'avoir une base de données où tu as toutes les compétences, et en fonction du CV que tu vas envoyer à telle ou telle entreprise, tu prends tes compétences et tu les mets dans ton CV. Ça, ça se fait », mais l'interrogé, s'il reconnaît la volonté d'action dans son université, reste critique quant à la construction mécanique et partant à l'utilité de ce portefeuille : « *on n'applique pas le PEC, c'est-à-dire qu'on ne rentre pas dans la logique alliant le Supplément au diplôme et ce à quoi doit servir un Supplément au diplôme. Et, vu qu'on ne montre pas à quoi sert le Supplément au diplôme, et bien on ne s'en occupe pas, ni l'administration. On est euh… Il y a… Ton diplôme, il a une fiche RNCP, alors on reprend la fiche RNCP et bon… il n'y a rien de réfléchi, il n'y a rien d'individualisé, il n'y a rien de … Il n'y a rien ! Enfin… Honnêtement, il n'y a rien ! On ne met même pas le titre de ton mémoire…* » (E1F2) ; d'autres suivent des modèles européens (E1F2) : il s'agit par exemple du Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC), évoqué par le répondant E1F2.

Écriture des programmes en compétences et notion de compétence

- le problème de compréhension de la compétence : deux des quatre répondants (E1F1 & E1S2) affirment que la notion de compétence n'est pas toujours comprise, ce qui peut influencer la réflexion et l'écriture des programmes : « *globalement, il y a une vraie incompréhension de ce que doivent être aujourd'hui des formations…* […] *Le problème, c'est que la notion même de compétence n'est pas discutée. Ça paraît évident* » (E1F1) ; « *certains collègues ne savaient pas comment formuler tout cela… 'Apprendre aux étudiants…'* » (E1S2) ; un des répondants (E1S1) ne juge pas nécessaire d'approfondir la réflexion sur la notion de compétence lors de l'écriture des programmes : « *on nous a laissé parce que… parce que, bon : quelles compétences ? Vous enseignez dans une faculté, vous savez ce qu'ils* [les étudiants] *doivent savoir. Donc vous savez aussi ce que vous devez apporter* […] *j'ai l'impression que… nous jugeons tous que nous sommes assez… je vais utiliser le mot 'experts' en la matière, pour pouvoir se débrouiller tout seul* » ;

- pallier au problème par des formations, notamment dans le cadre d'une accréditation : un des deux répondants slovaques (E1S2) indique qu'avant une accréditation de son université, des formations ont été organisées, afin que les enseignants apprennent notamment à formuler les programmes en termes de compétences et que les tableaux soient correctement remplis : « *on a reçu des tableaux, on était obligé de mettre dans chaque colonne des informations. Et il y avait aussi les compétences. Maintenant, dans ce nouveau système, pour cette nouvelle accréditation, c'était guidé, on avait des formations là-dessus* » (E1S2) ;

- pourtant, des programmes « bricolés », écrits de manière mécanique, sans véritable réflexion : suite à sa déclaration sur la formation reçue par le répondant E1S2, ce dernier avoue explicitement que la forme primait sur le fond : à la question de savoir si « les grilles », les « tableaux » et les « colonnes » (évoquant un aspect mécanique) étaient remplies suite à une réelle réflexion, l'interviewé E1S2 nous a répondu, en toute sincérité : « … *La majorité des collègues les remplissent parce qu'il faut les remplir… parce que c'est obligatoire… Malheureusement, je pense qu'on forme parce qu'on forme… et le système en Slovaquie est tel que…*» ; les affirmations du répondant français E1F1 offrent un écho à ces déclarations : « *Pour moi, c'est du bricolage qu'on fait à la petite semaine », « Ben… qui les écrit* [les programmes en compétence] *? C'est quelqu'un qui rédige rapidement sur le coin d'un bureau pour l'évaluation AERES, hein. Quand on monte un programme de formation, il faut voir comment c'est fait ! Moi je t'envoie le programme de formation d'un Master qui va s'ouvrir l'année prochaine, tu vas mourir de rire !* » (E1F1) ;

- un tableau pas si noir : toutes les formations dans le cadre du Processus de Bologne ne semblent pas suivre le phénomène présenté dans les déclarations précédentes, qui sous-entend une profonde dissociation entre outils et instruments : « *je pense qu'il doit y avoir une vraie différence entre les universités parisiennes, telles que la Sorbonne, et la province. Parce que j'ai vu d'excellentes formations, hein, il ne faut pas se leurrer non plus* », ajoute le répondant E1F1 ; le répondant E1F2 fait le même constat en proposant une explication managériale intéressante : « *Je fais les évaluations des formations à l'AERES, il y a quand même des universités qui traduisent leurs diplômes en compétences, et qui font un certain nombre de choses. Je pense que ça tient aussi aux configurations locales et puis aux personnes-ressource et au… à leur mode de diffusion qu'on leur donne* ».

Perception du Processus de Bologne par les autres acteurs de l'établissement, selon les interrogés

- des étudiants non informés, d'autres non intéressés par les opportunités offertes par le Processus : « *Alors, les étudiants, je pense qu'ils ne savent même pas que tout ça existe. Le Processus de Bologne, ils ont… […] … vu qu'il n'y a pas réellement d'information, il n'y a pas de contenus, il n'y a pas de présentation, pour eux, c'est un petit peu… c'est un truc qui existe et qu'on ne maîtrise pas, c'est comme la financiarisation, la globalisation…* » (E1F2) ; « *La majorité des universités semblent plus fermées. Mais ça peut aussi être les étudiants qui ne demandent pas à sortir, qui ne veulent pas sortir…* » (E1S2) ;

- le personnel administratif sous contrainte : « *Les… personnels administratifs, qui ont directement éventuellement des contraintes, pour eux, c'est plutôt négatif* » (E1F2) ;

- des enseignants-chercheurs indifférents : plusieurs explications sont avancées face à ce constat : l'indifférence est due à la liberté académique, ressentie comme un privilège et non une responsabilité, en France comme en Slovaquie : « *On va prendre les enseignants-chercheurs : ils s'en foutent, mais alors, royal ! Ils ne savent même pas ce que c'est. Ils s'en tapent des conséquences ! La plupart, ils ont leur cours qu'ils veulent continuer à avoir, leur Master qu'ils veulent continuer à avoir, leur accès à la recherche, qu'ils veulent avoir ou ne pas avoir, c'est-à-dire qu'on leur foute la paix : s'ils veulent ne faire que des cours, ils ne font que des cours. Pour eux, la liberté académique, c'est vraiment le pouvoir de faire ce qu'on veut, comme on veut ! Pas d'évaluation, rien* » (E1F2) ; « *il faut se demander traditionnellement en France, et aussi en Europe, qu'est-ce que c'est qu'un Professeur des universités, qu'est-ce que c'est qu'un Maître de conférences ? C'est quelqu'un, d'abord, chez nous, de libre. Sur lequel personne n'a prise, puisque ça fait partie de l'autonomie de la recherche, c'est un des principes. Et tu viens lui demander, d'un coup, de s'associer à des gens, à travers les réformes, de s'associer à des gens dans des comités de pilotage, de dresser des portefeuilles de compétences, euh… de faire des cours Plan Réussite Licence, etc., etc.* » (E1F1) ; « *Il y a des gens qui vont dire 'ah, bon, ça va… nous on continue de toute manière parce que je sais que, par exemple, en matière d'élasticité, il faut qu'ils sachent ça… et aucun Processus de Bologne ne va ni m'arrêter, ni me pousser de là-bas'* […] *je dirai que ce n'est pas un manque d'intérêt, mais ils se disent, comme je l'ai déjà dit : 'Il faut que j'enseigne ça,*

et peu importe si c'est dans le cadre d'un processus européen, ou non'. Parce qu'un ingénieur en construction mécanique a besoin de savoir, par exemple, calculer les efforts, la résistance, l'élasticité, il a besoin de savoir quels peuvent être les défauts des matériaux qu'il utilise, quel peut être l'impact du défaut dans le matériau, et ça, Europe ou pas Europe, peu importe finalement ! Peu importe ! » (E1S1) ; l'indifférence peut être due, d'un point de vue plus sociologique, à une difficile remise en question des enseignants-chercheurs : « *Si tu veux réfléchir aux changements qui ont été induits par le Processus de Bologne, il faut savoir d'abord quels étaient les acteurs et dans quelle typologie ils se plaçaient, avant le changement de Bologne. Un Professeur, ce n'est pas quelqu'un qui gère des compétences, ce n'est pas quelqu'un qui gère des portefeuilles de compétences* […] *Aucun Maître de conférences, aucun Professeur ne remettra en question sa façon de fonctionner et ses savoirs. Si ça va pas, c'est parce que les étudiants, ça va pas, quoi. Ou parce que la réforme est mauvaise. On ne va pas essayer de voir ce qu'on peut faire avec une telle réforme, comment on peut l'analyser, etc.* […] *En France, on fonctionne au statut. Donc à partir de ce moment-là, ils ont rien à foutre du Processus de Bologne, des ECTS, des portefeuilles de compétences…* » (E1F1).

Processus de Bologne et effet d'imitation face à l'incertitude

- le mimétisme face à des rôles État/université mal définis : un répondant français évoque le mimétisme organisationnel comme mécanisme de mise en place du Processus de Bologne face à des rôles État/université mal définis en France : « *Alors… les rôles en France ne sont pas trop bien définis* […] *les universités qui s'en sont saisies* [du Processus] *participent à de l'isomorphisme, si on peut parler d'isomorphisme. C'est que chaque université face à un système qui fonctionne intègre d'autant plus le fonctionnement. C'est l'isomorphisme coercitif : on le copie parce qu'on sait que ça marche. On sait que ça fonctionne, et donc on le met en place* » (E1F2) ;

- le mimétisme afin de construire des coopérations et de profiter des apports du Processus de Bologne : un répondant slovaque (E1S2) a évoqué certains mécanismes de mimétisme mis en œuvre dans le but de mettre en place des coopérations, notamment avec des partenaires étrangers, les acteurs slovaques semblent s'inspirer des situations des autres facultés ou universités, face au manque d'information : « *les autres collègues sont arrivés : 'comment*

vous avez fait ? Vous le faites comme ça, mais ils nous obligent à faire comme ça, nos partenaires nous demandent ça…'. […] *au début, quand on a lancé* [des coopérations*]… bon, il existait déjà une coopération ici à la Faculté d'économie, donc je suis allé voir Madame M**** : 'avec Poitiers, comment vous avez réalisé cette coopération ?'.* […] *récemment, il y a 4 ans, on a créé l'Institut Universitaire Franco-slovaque pour aider les autres collègues qui veulent lancer une coopération, pour s'unir, pour discuter de 'comment vous le faites à Bratislava, à la faculté d'économie ? Nous, nous le faisons comme ça… et comment vous le faites à Košice ?'* » (E1S2).

<u>L'influence de l'évaluation basée sur la recherche ne favorise forcément pas la mise en place des instruments du Processus de Bologne</u>

- le fait que la recherche soit le volet des activités des enseignants-chercheurs le plus évalué, et sur lequel les évolutions de carrière sont largement basées semble défavoriser la mise en place des instruments du Processus de Bologne, notamment ceux qui concernent la compétence. La recherche est chronophage et les acteurs semblent prioriser la recherche, en Slovaquie comme en France : « *on se concentre plus sur les publications et la recherche, car, si tu veux, pour monter en grade dans notre travail* » (E1S2) ; « *ça n'existe pas, ça, dans la tête des enseignants-chercheurs. Il faut que tu comprennes comment pense un Professeur, un Maître de conférences : il pense d'abord à sa promotion. Il est motivé intellectuellement par ses travaux de recherche, l'enseignement n'est pas motivant. Il pense à sa promotion.* […] *Sa carrière ne se fait pas là-dessus. Sa carrière se fait sur la recherche. Il est recruté pour la recherche* » (E1F1).

Synthèse des résultats de la recherche exploratoire				
Thèmes principaux	**Réponses**			
	thèmes secondaires	**synthèse des réponses par thème**		
Perception du Processus de Bologne	perception globale	perception plutôt positive, permet appartenance à un EEES	évolution de la perception (de perplexe à convaincu) à travers des démarches personnelles de compréhension	« américanisation » des universités européennes, perception plutôt négative

	manque de clarté	- reconnu par tous les répondants ; - favorise la confusion, voire la démobilisation des enseignants-chercheurs ; - peut être progressivement levé par des initiatives (information, coopération, etc.)		
Répartition des rôles entre État et universités	pas assez clairement définie	vécue comme un abandon de la part de l'État	vécue comme un accompagnement, une incitation, pas un abandon, l'État contrôle mais n'impose pas	
	stricte et aidante	répartition stricte mais aidante : héritage bureaucratique de l'ancien régime (Slovaquie), un système qui veut bien fonctionner doit être bien défini		
Perception de la gestion interne	répartition des tâches lisible et facilitante en Slovaquie	l'héritage bureaucratique d'un modèle organisationnel de l'ancien régime semble favoriser la lisibilité de la répartition des tâches	dans un cas, la direction soutient les acteurs dans leurs initiatives de coopération, de mobilité (à mettre en rapport avec la vision d'un Processus de Bologne comme synonyme d'ouverture)	
	manque de clarté en France	répercussion sur la mise en place et le suivi des instruments	conduit à la démobilisation des personnels	mouvement 'stalinien' bloquant les initiatives
Accompagnements dans la mise en place du Processus de Bologne	aucun accompagnement véritable	explicitement, ou implicitement, les répondants ont s'accordent à dire qu'aucun accompagnement véritable n'a été mis en place		
	des formations peu efficaces	un répondant avoue ne pas voir compris, au sortir de formations organisées, la traduction du système d'évaluation en système de crédits		
	pas de besoin d'accompagnement ressenti	les enseignants n'auraient pas besoin, selon certains répondants, d'accompagnement, pédagogique notamment, jugeant qu'ils savent ce qu'ils doivent faire avec les étudiants		
		il apparaît difficile, selon un répondant, de remettre en question les compétences des enseignants-chercheurs		
Mise en place du système de crédits ECTS	un système intéressant	aucun des répondants ne s'est dit contre l'instauration du système de crédit ECTS ; la nature du système n'est pas critiquée mais sa mise en place		
	aspect mécanique de la mise en place	aspect mécanique évoqué mais pas critiqué (Slovaquie)	aspect mécanique évoqué et critiqué (France)	
	déploration d'une mise en place floue	les répondants évoquant la mise en place l'associent à l'aspect flou avec, du côté français, des critiques sur le manque de cohérence et réflexion		
	liens crédits/charge de travail/compétences	un répondant français évoque des problèmes de liaison entre crédits, charge de travail et compétences, basée sur un manque de compréhension de la définition et de la nature d'un crédit	les répondants slovaques ne semblent pas remettre en question les liens établis entre crédits, charge de travail et compétences	
	un problème de conviction	un répondant français évoque le manque de conviction, et partant de motivation, lié à la mise en place du système de crédits		
	un problème de représentations fortes	les répondants français évoquent la force des représentations comme blocage à la mise en place efficace des crédits		
	des personnes-ressource non mobilisées	les répondants français regrettent que les personnes-ressource disponibles au sein même des organisations ne soient pas mobilisées		

Mise en place du Supplément au diplôme	un instrument peu connu des enseignants	un des répondants français apprend l'existence du Supplément au diplôme lors de l'entretien	les répondants slovaques semblent avoir eu échos de cet instrument mais ne sont pas capables d'apporter plus de précisions	un des répondants français connaît l'existence du Supplément au diplôme et critique une place sans accompagnement et sans lien véritable avec le monde du travail, dans son établissement
	un instrument peu ou pas demandé par les étudiants	les répondants slovaques supposent que les étudiants demandent le Supplément au diplôme, mais la demande des étudiants ne passe pas directement par eux	le répondant français connaissant l'existence du Supplément au diplôme affirme qu'il n'est pas demandé par les étudiants car l'étudiant n'y voit pas de sens	
	pas de retour sur l'utilisation	deux répondants (français et slovaque) ont précisé qu'il n'y avait pas de retour sur l'utilisation du Supplément au diplôme, tant au niveau des étudiants qu'au niveau des employeurs		
	des alternatives au Supplément au diplôme	un des répondants mentionne les alternatives au Supplément au diplôme mises en place, sous forme de portfolio, dans son établissement (mais regrette sa construction mécanique), ou en suivant un modèle européen, celui du Portefeuille d'Expériences et de Compétences (PEC)		
Écriture des programmes en compétences	des problèmes récurrents liés à la compétence	comme pour les crédits ou le Supplément au diplôme, l'écriture des programmes en compétences semble souffrir d'un manque de compréhension de la notion de compétence	un des répondants juge non nécessaire un approfondissement de la réflexion sur la notion de compétence, estimant qu'il sait ce qu'il doit faire	
	des formations contre la sanction	un des répondants slovaques a évoqué l'organisation, avant une campagne d'accréditation, d'une formation sur la formulation des programmes en compétences, afin que les tableaux soient bien remplis, probablement dans le but d'éviter la sanction de ne pas être accrédité		
	des programmes « bricolés »	deux des répondants (français et slovaque) avouent explicitement que l'écriture des programmes en compétences est faite mécaniquement, sans véritable réflexion		
	un tableau pas si noir	les répondants français relativisent la généralisation des programmes « bricolés » : tous ne le sont pas, et cela tient probablement à des configurations locales particulières comme à la mobilisation des personnes-ressource		
Perception générale du Processus de Bologne par l'ensemble des acteurs de l'université, selon les interrogés	des étudiants non informés ou peu intéressés	selon un des interrogés, les étudiants ne connaissent pas forcément le Processus de Bologne, dû à un manque d'informations notamment	un des interrogés évoque un possible désintérêt de certains étudiants à profiter du Processus de Bologne à travers des programmes de mobilité	
	un personnel administratif sous contrainte	un des interrogés souligne le poids des contraintes ajoutées au personnel administratif depuis l'arrivée du Processus de Bologne, provoquant une image plutôt négative de ce dernier		
	des enseignants-chercheurs indifférents	une indifférence due à une liberté académique vécue comme un privilège plutôt que comme une responsabilité ?	une indifférence due à une difficile remise en question des compétences et des statuts des enseignants-chercheurs ?	

Effet d'imitation face à l'incertitude	mimétisme organisationnel	un des répondants français évoque l'isomorphisme coercitif comme mécanisme organisationnel face à l'incertitude liée à la mise en place du Processus de Bologne
	imiter pour coopérer	un répondant slovaque a mentionné le fait qu'il profitait des coopérations déjà établies dans les autres facultés ou universités pour s'inspirer de leurs pratiques
L'influence de l'évaluation basée sur la recherche	la priorité donnée à la recherche plutôt qu'à une véritable réflexion sur la mise en place du Processus de Bologne	deux des répondants (français et slovaque) ont affirmé que la recherche était privilégiée, au détriment d'une réflexion sur la mise en place du Processus de Bologne, dans la mesure où l'évaluation basée essentiellement sur la recherche permet la promotion, contrairement aux activités pédagogiques

Tableau 14 : Synthèse des résultats de la recherche exploratoire

Source : auteur.

Nous n'avons pas voulu ici analyser en profondeur ces entretiens, ni vérifier de quelconques hypothèses. A travers ces entretiens, nous avons plutôt voulu amasser des informations susceptibles de nous guider vers des lectures académiques et théoriques, ainsi que vers la construction du guide d'entretien qui servira à notre enquête principale. Ainsi, nous présentons dans les lignes suivantes les points saillants du dépouillement de ces entretiens :

- Le Processus de Bologne semble mieux accepté par les acteurs quand il véhicule du sens (parce qu'il est un moyen de s'intégrer dans un espace européen de l'enseignement supérieur, ou lorsque le manque de clarté est levé par des initiatives personnelles ou non). La question de l'appropriation semble majeure ;

- on relève de nombreux manques de clarté concernant la mise en place du Processus de Bologne : globalement d'abord, dans la répartition entre États et rôles des universités et des acteurs ensuite, ou dans la gestion interne (structure ou gouvernance), concernant la notion de compétence également ; pour autant, une direction qui mettrait en œuvre un management plus participatif (question des personnes-ressource) et donnant du sens (question de l'appropriation facilitée, face au manque de clarté) semble pouvoir améliorer la mise en place du Processus ;

- aucun véritable accompagnement n'a été mis en place à l'arrivée du Processus de Bologne pour assurer une mise en place efficace ; pour certains, l'accompagnement ne s'avère pas nécessaire puisqu'ils considèrent connaître leur métier, ce qui rejoint la question de la remise en question des pratiques ;

- globalement, les instruments et démarche étudiés (crédits ECTS, Supplément au diplôme ou programmes en compétences) semblent mis en place de manière mécanique et floue ; plusieurs éléments de réponse sont avancés : le problème de lien entre crédits, charge de travail et compétence (pour les crédits), le manque de conviction des acteurs de la mise en place pour ces instruments, des représentations fortes qui bloquent la mise en place ou encore le manque d'utilisation des personnes-ressource ;

- le Supplément au diplôme semble peu, non mis en place, ou mis en place mécaniquement, sans véritable réflexion préalable ; une dissociation entre objectifs et instruments apparaît, qui va à l'encontre d'une mise en place efficace du Processus de Bologne ;

- les enseignants-chercheurs, acteurs principaux de la mise en place du Processus au niveau local, semblent, selon les répondants, indifférents à l'arrivée du Processus. Cela semble s'expliquer à travers une liberté académique vécue comme un privilège et non comme une responsabilité, ou, d'un point de vue sociologique, à travers une difficile remise en question des enseignants-chercheurs dans leurs pratiques ;

- le manque de clarté, favorisant l'incertitude, semble provoquer des réactions de mimétisme entre universités et entre acteurs, dans le but de mettre en place les instruments du Processus de Bologne ou des coopérations ;

- enfin, la recherche apparaît comme une priorité : le fait que l'évaluation des enseignants-chercheurs porte principalement sur leurs activités de recherche ne favorise pas, voire dessert la mise en place des instruments du Processus de Bologne impliquant une réflexion pédagogique.

Conclusion partielle

Le Chapitre V de notre travail est dédié à la présentation de notre recherche, en termes de positionnements épistémologique et méthodologique, il présente le cadre de notre recherche empirique, tout comme la manière dont nous l'avons construite. Il retrace différentes étapes de la construction de la recherche, en particulier à travers une première recherche exploratoire, censée nous guider vers un approfondissement de la lecture académique, tout comme vers une mise en lumière de certaines thématiques à évoquer dans notre recherche empirique « principale ».

Dans un souci de cohérence avec notre objet de recherche, soit comprendre les logiques d'action des acteurs du Processus de Bologne au niveau local en faveur de son appropriation, nous avons pris le parti d'adopter une démarche interprétativiste pour positionnement épistémologique, ce qui suppose une description dense du phénomène et au sens donné au phénomène étudié selon son contexte et sa singularité.

Ce chapitre a également été l'occasion de présenter notre objectif de recherche, tout comme la question qui va conduire notre travail, comme les hypothèses bâties sur nos lectures théoriques et documentaires, ainsi que sur les résultats de notre recherche exploratoire. La question qui va conduire notre recherche est donc la suivante : quelles stratégies et logiques d'acteurs mises en œuvre par les universitaires participent de l'appropriation du Processus de Bologne à travers sa mise en place locale ?

La seconde partie de notre chapitre V est dédiée à la présentation de la méthodologie de notre recherche. A partir des trois objectifs qui vont guider notre réflexion, soit décrire et comprendre le phénomène étudié, analyser et expliquer, et interpréter et théoriser, nous avons choisi de mener une recherche hybride combinant démarches abductive et hypothético-déductive, afin de nous permettre une généralisation théorique à travers l'interprétation et la théorisation vers le management par le sens.

Nous mentionnons ensuite nos choix de collectes de données secondaires et primaires, ainsi que la tentative de justification de la technique de collecte des données primaires, soit l'entretien semi-directif individuel, qui apparaît comme la plus adaptée à nos objectifs, présentons le guide de l'entretien, ou encore nos choix méthodologiques concernant les pays et les universités étudiées (France – Université Pierre-Mendès-France ; Slovaquie – Université Matej Bel), que l'on peut rapprocher notamment en ce qu'elles sont concernées par certains défis similaires ou par leur statut d'université publique, les interviewés (soit les universitaires, qui sont au centre opérationnel de l'université) et le choix des instruments étudiés. Nous rappelons, à travers nos choix, l'importance majeure de l'employabilité et de la notion de compétence. Enfin, nous évoquons la manière dont nous avons traité et analysé nos données, soit un traitement croisé verticalement/horizontalement et données primaire/données secondaires.

La troisième partie est consacrée à notre recherche exploratoire. Cette recherche doit servir à présenter un guide d'entretien pour notre recherche empirique principale, ainsi qu'à mener un premier travail d'orientation, de mise en ordre et de compréhension du phénomène étudié. Nous nous sommes appuyé sur un traitement croisé des rapports de mise en place du Processus de Bologne de la France et de la Slovaquie, centré sur la mise en place des crédits ECTS, du Supplément au diplôme et de l'écriture des programmes en compétences, dans la mesure où ces deux instruments et cette démarche sont intimement reliées par la notion de compétence et l'objectif d'employabilité.

Nous présentons enfin, sur la base d'un entretien semi-directif réalisé auprès de quatre universitaires, dont la grille a été construite sur la mise en lumière des divergences et convergences issues de notre lecture des rapports, les premiers résultats de cette recherche exploratoire. On relève globalement de nombreux manques de clarté concernant la mise en place du Processus de Bologne, le manque ou l'absence d'accompagnement dans la mise en place, des instruments qui semblent mis en place de manière mécanique et floue, une dissociation qui se dessine entre objectifs et instruments, une indifférence récurrente de la part des acteurs de l'université face au Processus de Bologne, des réactions sous forme de mimétisme qui semblent se mettre en place, et une évaluation des universitaires basée sur la recherche susceptible de défavoriser la mise en place des instruments.

Les conclusions de cette recherche exploratoire doivent étoffer nos lectures et recherches documentaires afin de pouvoir construire de la manière la plus fine notre recherche empirique principale, dont les résultats, ainsi qu'une analyse et une interprétation théorique seront présentés dans les chapitres VII et VIII, tout en nous permettant une compréhension plus profonde de l'objet de notre recherche.

Ce chapitre VI est consacré à la mise en perspective des deux cas que nous étudions pour notre travail de recherche : l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble 2 – France – UPMF), et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie – UMB). Il s'agit ici d'avoir une vue d'ensemble à partir de certains critères et de se former une image de chaque université étudiée, pour *in fine* mieux comprendre notre phénomène, ainsi qu'intégrer notre problématique de recherche dans un contexte particulier. Il s'agit également de proposer un aperçu des spécificités de ces deux universités, dans un contexte régional, national et européen.

Nous avons choisi une lecture des deux cas à travers une même grille de critères, moins pour la possibilité d'une comparaison que par souci de cohérence. Ainsi, notre grille est divisée en sept critères : les effectifs des deux universités, en termes d'étudiants, et de personnels ; leur structure ; leur financement et les enjeux afférents ; leurs dernières accréditation et évaluation, et les enjeux ; leur présence dans les classements mondiaux, et ce que ces classements sont susceptibles de nous apprendre, malgré les critiques dont ils peuvent faire l'objet (*cf.* Chapitre IV) ; leur ouverture vers l'extérieur (leurs partenariats avec d'autres universités, avec le monde privé, etc.) ; et leurs défis, notamment dans le cas slovaque et son « retour en Europe »[48].

Nous voulons, à travers ces critères, proposer une photographie de l'organisation de chaque université étudiée, ainsi que des enjeux et défis qui l'animent. Au vu de l'objectif de recherche, en particulier en termes d'employabilité et de la nécessaire ouverture des universités actuelles sur l'extérieur, nous avons pensé qu'il serait pertinent de regarder, à travers les informations disponibles, vers quels partenaires les universités étudiées sont tournées, vers quelles régions, etc.

La référence aux classements, toute critiquable qu'elle soit, est susceptible, selon nous, d'apporter, si ce n'est une image réelle, au moins une représentation des universités étudiées.

[48] Ceci fait allusion au titre d'un article de Gilles Rouet (2011b) : « Le 'retour en Europe' des universités d'Europe centrale ».

Par ailleurs, cette représentation n'est pas si anodine, dans la mesure où elle est diffusée et relayée par différents médias (*cf.* Chapitre IV), et qu'elle est directement consultable, notamment pour les usagers ou futurs usagers de l'université. On peut ainsi supposer que des efforts sont entrepris afin de présenter la meilleure image possible, dans le cadre de la compétitivité et dans un souci d'attractivité et de visibilité.

VI.1. Le cas français : l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble)

Au cours de notre étude, l'UPMF a fusionné avec les deux autres universités de Grenoble (Joseph Fourier – Grenoble I et Stendhal – Grenoble III). Depuis le 1er janvier 2016, ces trois universités forment désormais une nouvelle entité : la Communauté Université Grenoble Alpes. L'ambition affichée de ce regroupement de « *créer une université de recherche et d'innovation pluridisciplinaire, visible internationalement, et en lien avec son territoire* » (*communaute-univ-grenoble-alpes.fr*, 2016). Il s'agit de profiter de ce regroupement pour accentuer la visibilité, notamment dans les classements, l'attractivité et l'ouverture vers l'extérieur, tout en favorisant le dynamisme à travers l'innovation comme mot d'ordre. De ce point de vue, l'Université Grenoble Alpes intègre de plain-pied les objectifs majeurs du Processus de Bologne.

Compte tenu de ce changement tout à fait récent, mais arrivant très tardivement dans l'avancement de notre projet de recherche, nous avons décidé de rester focalisé sur l'UPMF. En outre, un changement aussi récent nous est apparu comme complexe à prendre en compte, dans la mesure où nous pensons qu'un certain recul est nécessaire aux acteurs interrogés sur leurs logiques d'action en faveur ou non de l'appropriation du Processus de Bologne, tout comme au chercheur.

Chiffres-clés

Nous nous sommes basé sur les chiffres présentés sur le site internet de l'UPMF afin de construire ce tableau :

Université Pierre-Mendès-France	
Nombre d'étudiants	17 344
dont étudiants étrangers	3 000
Équipes de recherche	20
Écoles doctorales	5
Enseignants et enseignants-chercheurs	784
Ingénieurs, techniciens, administratifs et de bibliothèque	653
Budget	130 millions €
Licences 1) générales ; 2) professionnelles	1) 14 ; 2) 36
Nombre de masters	23
Nombre de spécialités de masters	80

Tableau 15 : Chiffres-clés de l'UPMF

Source : *upmf-grenoble.fr*, 2016.

En 2015-2016, le nombre d'étudiants inscrits dans les universités françaises correspond à 1 593 300 (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche français, 2016). Ainsi, avec 17 344 étudiants, l'UPMF compte 1,089% des étudiants inscrits en France. On note une certaine attractivité de l'UPMF pour les étudiants étrangers puisqu'ils représentent 17,3% des effectifs, pour autant, aucune précision n'est apportée sur la nature de l'inscription des étudiants étrangers : s'agit-il d'étudiants profitant d'un programme de mobilité ou non ? Il pourrait être intéressant de savoir, en termes d'attractivité, si ces étudiants sont inscrits en Licence générale, Licence professionnelle, Master ou Doctorat. La moyenne nationale des étudiants étrangers est d'environ 14,5% (HCERES, 2014).

L'UPMF compte environ 1 enseignant ou enseignant-chercheur pour 22 étudiants. 50 programmes de Licence sont proposés, et l'on note plus de deux Licences professionnelles pour une Licence générale, que l'on peut mettre en rapport avec l'objectif d'employabilité du Processus de Bologne. Le nombre élevé de Licences professionnelles peut s'expliquer par le développement au sein de l'UPMF de deux Instituts Universitaires de Technologie (IUT), à visée professionnalisante.

Structure de l'UPMF

L'UPMF est une université pluridisciplinaire, tout comme une université plurilocalisée. Elle comprend huit composantes principalement sur trois sites : Grenoble, Vienne et Valence (HCERES, 2014) : la faculté d'économie de Grenoble, la faculté de droit de Grenoble, l'Institut d'administration des entreprises, l'Institut universitaire de technologie de Grenoble, l'Institut universitaire de technologie de Valence, l'Institut d'urbanisme de Grenoble, l'UFR Sciences de l'homme et de la société, et l'UFR Sciences humaines. L'UPMF est donc principalement une université de sciences sociales, et partage avec les institutions françaises du même type les caractéristiques fondamentales (HCERES, 2014), soit un grand nombre d'étudiants, l'importance et la diversité du secteur de la formation ou encore une structuration de la recherche en voie d'élaboration.

L'équipe de direction de l'UPMF est composé d'un président et de onze vice-présidents : le vice-président chargé du conseil d'administration et des finances ; le vice-président chargé de la recherche et de la valorisation ; le vice-président chargé du CEVU et de la formation ; le vice-président chargé des relations internationales et de la politique des langues ; le vice-président chargé du patrimoine et des affaires juridiques ; le vice-président chargé des ressources humaines et du dialogue social ; le vice-président chargé des systèmes d'information ; le vice-président délégué chargé du site de Valence ; le vice-président chargé de la réussite en Licence, de l'orientation et de la vie universitaire ; le vice-président chargé de l'insertion professionnelle, des relations avec les entreprises et des filières technologiques ; et le vice-président étudiant. Chaque faculté, UFR ou Institut est dirigé par un doyen ou un directeur, accompagné par une équipe de direction plus ou moins importante.

De manière synthétique, on peut représenter la structure de l'UPMF selon cet organigramme[49] :

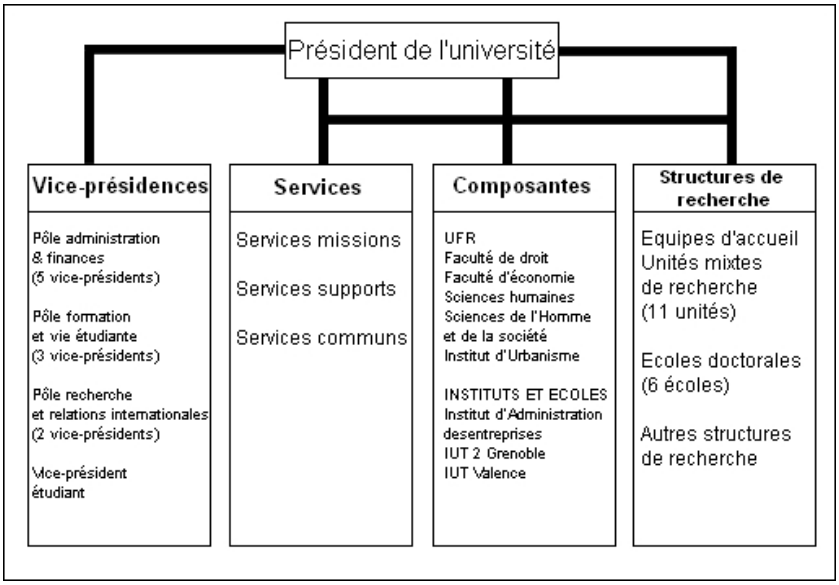


Figure 22 : Organigramme synthétique de l'UPMF

Source : *upmf-grenoble.fr*, 2016.

La diversité et le nombre des vice-présidents traduisent les objectifs majeurs de l'UPMF : ainsi, globalement, on retrouve les principales missions des universités de l'EEES, à savoir la formation et la recherche, tout comme la coopération internationale, l'orientation et l'insertion professionnelle. La diffusion des informations semble jouer un rôle important également, tout comme l'ouverture de l'université vers les partenaires issus du monde de l'entreprise.

Financement de l'UPMF

Globalement, le financement des universités françaises par l'État est basé sur l'activité et sur la performance de l'université (Adnot, *et al.*, 2008). Depuis 2009, le système d'allocation des moyens financiers de la part de l'État est baptisé SYMPA (Système de répartition des Moyens à la Performance et à l'Activité) : il doit mieux prendre en compte les besoins spécifiques des universités.

[49] L'organigramme plus détaillé de l'UPMF se trouve en annexe de ce travail.

Deux critères principaux d'allocation des moyens sont au centre de ce système : l'activité, et la performance, partagés entre enseignement et recherche. Ainsi, 80% du financement est alloué aux activités d'enseignement et de recherche (60% notamment par rapport au nombre d'étudiants présents aux examens, et 20% pour le nombre d'enseignants-chercheurs publiants (*Idem*)) et 20% pour la performance (5% pour l'enseignement et 15% pour la recherche).

Sans prétendre entrer profondément dans le système complexe (le modèle SYMPA a subi des réformes depuis 2009, et, selon Gérard Blanchard, vice-président de la Conférences des présidents d'université, interrogé par Stromboni pour *l'Etudiant.fr*, « *cet outil manque de stabilité et ne donne manifestement pas la visibilité ni la prédictibilité nécessaires aux universités pour leur prévision budgétaire* » (Stromboni, 2014)), et peu transparent, de financement des universités, on peut retenir le fait que l'enjeu de la performance des universités est central.

Il s'agit, pour les universités françaises publiques, et donc pour l'UPMF, de mener une véritable réflexion stratégique en faveur de liens les plus performants possibles entre objectifs, moyens et résultats (*cf.* Chapitre I). Dans cette optique, les principes notamment de bonne gouvernance doivent être adoptés, en tenant compte de toutes les parties prenantes. En outre, une réelle réflexion sur la nature des objectifs, sur les priorités stratégiques, sur l'évaluation des résultats doit être entreprise. En fin de compte, l'université publique française, de plus en plus autonome est contrainte d'entrer dans ce cercle vertueux. Dans le cas contraire, même si tout le financement ne repose pas que sur la performance, l'université risque de voir baisser l'allocation de ses moyens.

Les universités françaises peuvent également se baser sur des contrats de recherche, en partenariat avec des entreprises, ou sur l'obtention de contrats de recherche ou encore sur les prestations de formation continue qui représente un marché de plus en plus porteur, et une source de financement de plus en plus importante (Côme, 2011a).

.

Accréditation et évaluation

L'accréditation des universités françaises est basée sur le principe de l'autonomie des universités, tout en maintenant une régulation nationale. Elle est accordée par le ministère de

l'Enseignement supérieur et de la Recherche et est renouvelée « *par le ministère après instruction du dossier de renouvellement sur la base de l'évaluation* ex post » (DGESIP, 2013) conduite par l'HCERES, qui vérifie en outre la conformité des formations au Cadre national des formations.

Avant 2013 et la Loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (ESR), les universités étaient habilitées, autrement dit, l'instance de contrôle intervenait en aval du vote de la maquette par l'université. Dans une logique d'autonomie, l'accréditation vient donner plus de poids aux universités, et le processus est en quelque sorte renversé, puisque le CNESER intervient désormais en aval. Les universités sont plus libres de créer et de renouveler des formations, à condition qu'elles s'inscrivent dans le cadre national des formations. Ainsi, une offre tournée vers les problématiques locales peut-elle voir le jour, et renforcer l'objectif d'employabilité, tout en rendant l'université performante.

Il s'agit globalement, à travers l'accréditation d'un établissement, de vérifier la cohérence et la qualité de l'offre de formation de l'établissement, sa capacité à accompagner les étudiants et sa capacité à mobiliser les moyens humains, financiers et matériels pour déployer l'offre de formation (*Idem*). L'accréditation est liée à la durée du contrat pluriannuel qui lie l'université à l'État.

L'accréditation, stipule la loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'Enseignement supérieur et à la recherche, « *par son contenu et ses modalités, prend en compte le lien entre enseignement et recherche au sein de l'établissement, la qualité pédagogique, la carte territoriale des formations, les objectifs d'insertion professionnelle et les liens entre les équipes pédagogiques et les représentants des professions concernées par la formation* » (Art.37).

L'UPMF étant en période transitionnelle, la procédure d'accréditation de la nouvelle université est en cours. Nous ne sommes donc pas en mesure ici d'affirmer que Grenoble Alpes sera accréditée, dont l'UPMF. Cependant, pour apporter quelques éléments de réponse, nous nous sommes tourné vers le rapport d'évaluation de l'HCERES pour la vague 2014-2015, avant la fusion, concernant l'UPMF (HCERES, 2014).

Il en ressort globalement une série de points forts et une série de points faibles. Concernant les points forts, l'HCERES met en lumière : la qualité de la coordination et du dialogue instauré par la présidence, notamment avec les composantes ; un engagement fort de l'administration dans le processus de fusion ; une forte préoccupation pour la formation en licence et le développement des formations à vocation professionnelle ; une dynamisation et une valorisation de la recherche et des carrières des enseignants-chercheurs ; un effort de réorganisation des champs et des équipes de recherche afin de favoriser l'interdisciplinarité ; et une qualité des réponses apportées à la demande sociale (HCERES, 2014).

D'un autre côté, l'HCERES mentionne des difficultés à afficher les points stratégiques ; un retard dans la définition et la mise en place d'une politique qualité, en ce qui concerne l'évaluation des enseignements particulièrement ; des incertitudes en matière de relations internationales (par exemple, aucun des services de l'UPMF n'a actuellement la charge spécifique du recrutement étudiant international, la mobilité étudiante reste à intensifier, etc.) ; une restructuration inachevées des unités de recherche ; une relative faiblesse dans la conception globale et prospective de l'offre de formation ; un déficit de dialogue avec les étudiants (représentants et associations) ; et un développement insuffisant d'une politique partenariale avec les milieux socio-économiques (HCERES, 2014).

Globalement, l'UPMF a donc des efforts à faire en termes d'ouverture (tant dans ses relations internationales qu'avec son environnement socio-économique), en termes de qualité, de dialogue avec toutes les parties prenantes, et en termes de restructuration.

Représentation dans les classements

Nous tentons ici, à travers différents classements internationaux des institutions d'enseignement supérieur, de proposer une représentation de l'UPMF. Nous avons consulté les classements internationaux mentionnés (et critiqués) dans le chapitre IV de notre travail. Ainsi, le Shanghai (*Academic Ranking of World Universities* – ARWU), le Times (*Times Higher Éducation World University Ranking*s), Webometrics et U-Multirank ont donc été parcourus.

Il apparaît que : l'UPMF ne figure pas dans le classement de Shanghai 2015, ce qui signifie qu'elle se situe après les 500 premières universités au niveau mondial, et n'y a jamais figuré depuis la naissance du classement, soit 2003 ; l'UPMF ne figure pas dans le classement du Times 2015-2016, qui propose une liste de 800 universités, et ce également depuis la naissance du classement, soit 2011 ; Webometrics recense l'UPMF à la 1138ème place et à la 66ème place en France. Rappelons que Webometrics se concentre sur la présence de l'institution sur la Toile, notamment à travers les sites web ou le nombre de visiteurs.

Ces classements ne nous apprenant rien de pertinent, nous nous sommes également tourné vers U-Multirank. Globalement, selon les données récoltées (et incomplètes), il apparaît que :

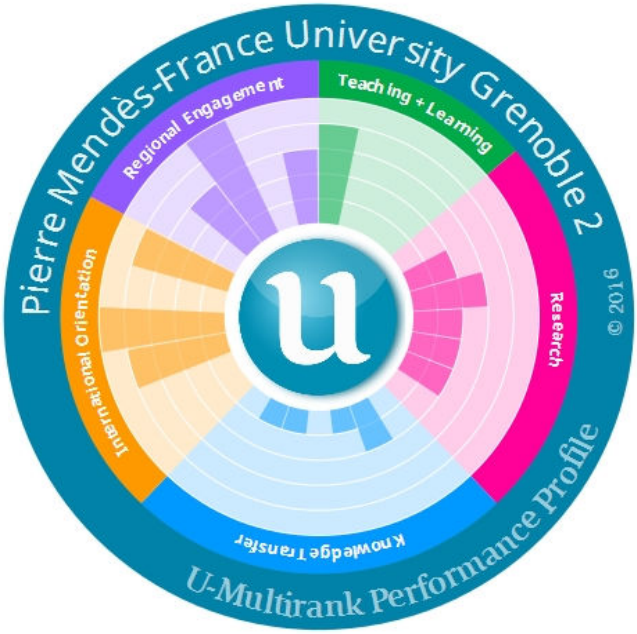


Figure 23 : Résultats U-Multirank pour l'UPMF

Source : U-Multirank, 2016.

L'UPMF semble avoir deux points forts : au niveau de son engagement régional et au niveau de son orientation internationale. Pourtant, pour les critères qui nous semblent les plus pertinents au niveau du critère de l'orientation internationale, l'UPMF se place parmi les 'moins bonnes' universités : en effet, si elle obtient une 'bonne note' (48,3%) quant aux publications comptant au moins un auteur dont l'adresse figurant dans un autre pays que la France, il faut tout de même relativiser ce score à la lumière des autres indicateurs de ce

critère : l'UPMF ne présente aucun programme de Licence ou de Master dans une langue étrangère.

Au niveau des autres critères, soit la recherche, l'enseignement ou encore le transfert de connaissances, l'UPMF se situe plutôt dans une fourchette basse comparativement aux universités essentiellement européennes recensées par U-Mutltirank. Il est fort à parier que le fait d'être englobé dans la COMUE Grenoble Alpes, la présence indirecte de l'UPMF sera renforcée.

Partenariats et ouverture sur l'extérieur

L'HCERES évoque, dans sa rubrique « Relations européennes et internationales », les problèmes de l'UPMF concernant le pilotage des relations internationales : « *deux vice-présidences (VP relations internationales et politique des langues et VP recherche et valorisation), trois services (service des relations internationales (SRI), service de la recherche et des études doctorales (SRED) et centre des langues vivantes (CLV)) et une équipe de relations internationales dans chacune des huit composantes. Des activités internationales sont aussi confiées à la Comue* » (HCERES, 2014, p. 64). Il apparaît opportun pour l'UPMF de faire un effort en faveur d'une gouvernance moins complexe, avec une définition plus claire des rôles respectifs et des mandats. En effet, cela pose des problèmes de coordination dans l'optique d'une vision globale.

Par ailleurs, l'UPMF affiche une réelle ouverture à l'international à travers de très nombreux partenariats ou coopération : « *487 coopérations internationales avec 400 institutions partenaires dans 72 pays, principalement en Europe [240 partenariats, le plus grand nombre étant en Italie (34), en Allemagne (26), au Royaume-Uni (23), en Espagne (23) et en Russie (17)], dans les Amériques (97 partenariats, concentrés surtout au Brésil (30), au Canada (26) et aux États-Unis (17)), en Asie (33 partenariats, dont 8 en Chine et 6 au Japon), en Afrique (29 partenariats, dont 8 au Maroc et 6 en Algérie) et un partenariat en Australie. Ces ententes établissent des collaborations classiques plus ou moins actives et surtout axées sur la mobilité étudiante (plus de 650 programmes d'échange)* » (*Ibidem*).

Ces partenariats, selon l'HCERES (2014), se sont faits à l'initiative des composantes, des laboratoires et du service de relations internationales, suivant les occasions qui se présentaient, sans cependant qu'il y ait une véritable mise en œuvre d'un processus de contrôle qualité qui permette notamment d'évaluer « *les retombées de chaque partenariat pour redéployer stratégiquement son réseau international* » (*Ibidem*).

A travers ces quelques lignes, nous avons tenté de présenter un des deux cas étudiés dans notre travail de recherche, à savoir l'Université Pierre-Mendès-France de Grenoble. Nous avons regardé l'UPMF à travers certains critères qui nous ont paru intéressants au vu de notre problématique de recherche, dont, notamment, sa structure hiérarchique, son financement, qui met en lumière l'importance de l'enjeu de performance, son évaluation, sa faible présence, voire son absence dans les classements internationaux, ou encore les efforts faits en faveur d'une ouverture à l'internationale.

VI.2. Le cas slovaque : l'Université Matej Bel (Banská Bystrica)

L'Université Matej Bel est une université pluridisciplinaire, localisée à Banská Bystrica (Slovaquie centrale). C'est un établissement public d'enseignement public et de recherche, né en 1992, à travers le regroupement des deux facultés qui existaient localement : la faculté d'économie, des services et du tourisme et la faculté de pédagogie (*umb.sk*, 2016).

Cette université, comme les autres universités de Slovaquie, a donc vécu les premières années de la sortie de l'ancien régime, tout comme, quelques années plus tard, l'arrivée du Processus de Bologne, deux « chocs » des modèles universitaires, susceptibles d'apporter leur lot de difficultés. Nous présentons dans les lignes suivantes l'UMB selon la même grille qui nous a servi à présenter l'UPMF.

Chiffres-clés

Sur la base des informations données sur le site internet officiel de l'UMB (*umb.sk*, 2016) et des chiffres diffusés par le ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et des

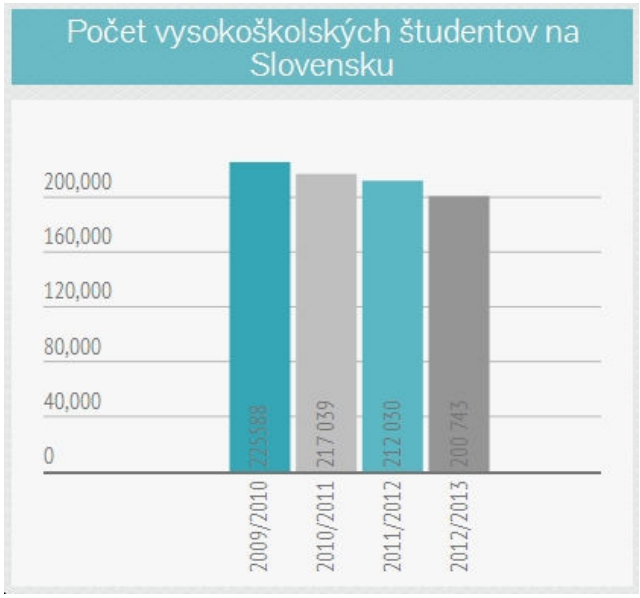
Sports de la République slovaque, nous présentons quelques chiffres-clés, offrant un aperçu rapide de la situation.

Université Matej Bel	
Nombre d'étudiants	9 096
Nombre de facultés	6
Domaines d'études	47
Programmes d'études	478
Centres d'excellence	3

Tableau 16 : Chiffres-clés de l'UMB

Source : *umb.sk*, 2016.

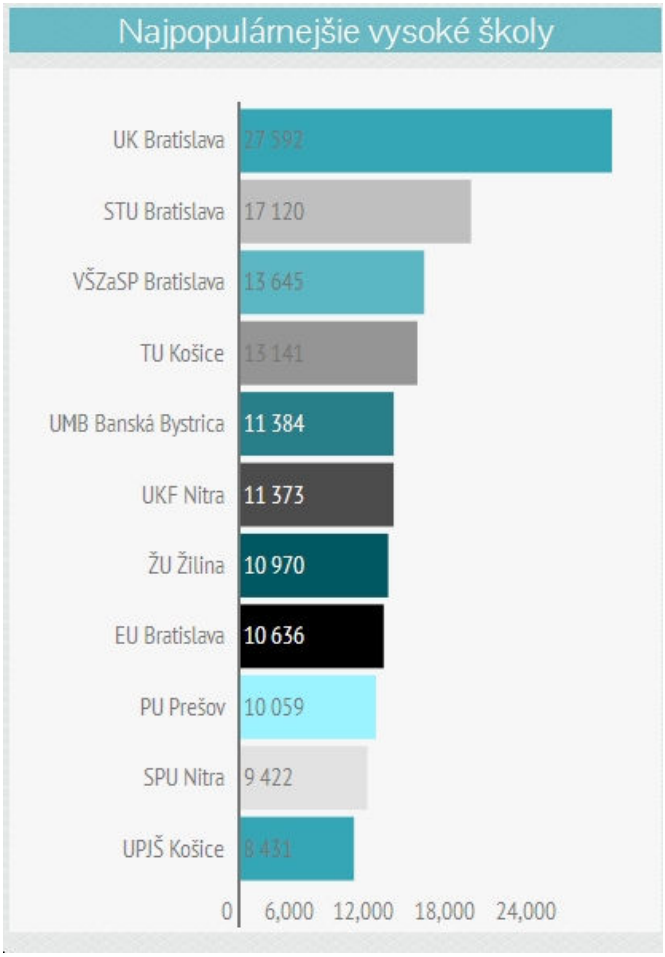
Pour l'année universitaire précédente, 2014-2015, l'UMB comptait 10 020 étudiants, sur un total de 175 430 étudiants en Slovaquie (*minedu.sk*, 2016), soit 5,71% de la population estudiantine. Les chiffres de l'année universitaire en cours ne sont pas encore communiqués sur le site officiel du ministère de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et des Sports de la République slovaque. Cependant, à la lumière des statistiques des années précédentes, on peut faire l'hypothèse que la tendance à la baisse du nombre d'étudiants, en Slovaquie en général, et à l'UMB en particulier, se confirme :



Graphique 2 : Nombre d'étudiants (en baisse constante) en Slovaquie

Source : *pluska.sk*, 2016.

D'après les informations issues des médias slovaques, l'UMB se situe en milieu de tableau concernant les effectifs d'étudiants, en comparaison avec les autres universités de Slovaquie, les trois universités les plus importantes étant celles de la capitale Bratislava :



Graphique 3 : Les universités les plus populaires en Slovaquie (2012-2013)

Source : *pluska.sk*, 2016.

Ces chiffres à la baisse sont susceptibles d'avoir des conséquences sur le financement (*cf. infra*) des universités, et de l'UMB en particulier, et partant sur l'organisation, le nombre d'enseignants, etc.

Structure de l'UMB

L'UMB est composée d'un organe de direction (*Rektorát*), et de six facultés : la faculté d'économie, la faculté de science politique et des relations internationales, la faculté des sciences naturelles, la faculté de philosophie, la faculté de pédagogie et la faculté de droit. Elle compte également différents organes directement rattachés à la direction : un institut pour l'automatisation et la communication (*Ústav automatizácie a komunikácie*), une bibliothèque universitaire, un organe d'administration et de gestion (*Správa účelových zariadení*), un centre informatique de haute performance (*High-Performance Computing Cluster – Centrum pre vysokovýkonné počitanie*), et un centre de formation tout au long de la vie (*Centrum pre celoživotné vzdelávanie).*

L'équipe de direction de l'UMB comprend le président, ou *Rektor*, assisté de trois vice-présidents : pour les activités pédagogiques, pour la science et la recherche, pour la collaboration internationale et les relations publiques, un chargé de mission pour le développement et l'informatisation et un agent comptable. Ainsi, d'après les informations dont nous disposons, il est possible de dessiner cet organigramme synthétique et général de l'UMB :

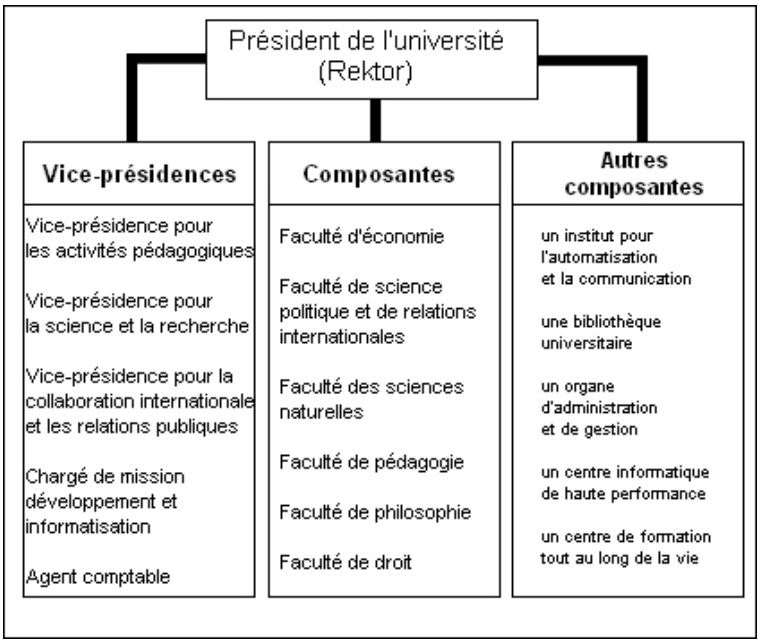


Figure 24 : Organigramme synthétique de l'UMB

Source : auteur, 2016.

Tout comme pour l'UPMF, on peut supposer que les choix dans l'orientation des missions des différentes vice-présidences sont fonction des objectifs que s'est donnés l'UMB. Ainsi, une attention particulière est donnée à l'enseignement et la formation, à la recherche et à la diffusion de la science, au renforcement de la collaboration internationale et à la communication, ainsi qu'à l'informatisation des systèmes internes de l'université.

Financement de l'UMB

Le financement des universités slovaques s'avère relativement complexe à appréhender. La dotation de l'État s'opère selon la Loi n° 131/2002 sur les institutions d'enseignement supérieur (*Zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách*). Globalement, quatre domaines sont concernés par la dotation attribuée pour chaque institution d'enseignement supérieur : la mise en œuvre de programmes d'études accrédités, l'activité de recherche, de développement et les activités artistiques, le développement de l'institution d'enseignement supérieur, et les aides sociales accordées aux étudiants (*minedu.sk*, 2016).

Globalement, 60% du financement des universités slovaques proviennent des activités pédagogiques et 40% de la recherche. Sans trop entrer dans les détails du calcul de la dotation de l'État, voici en quelques lignes la manière dont le calcul est opéré, et les critères pris en compte (*minedu.sk*, 2016) :

- concernant la dotation attribuée selon la mise en œuvre de programmes d'études accrédités : sont déterminants entre autres les critères du nombre d'étudiants inscrits, du nombre d'étudiants diplômés, ou encore la qualité de l'enseignement. Des coefficients de calcul sont appliqués au nombre d'étudiants inscrits, qui ne doivent pas payer de frais de scolarité : en fonction de leur inscription en Licence, Master, ou Doctorat ;

- concernant l'activité de recherche, de développement et les activités artistiques, la dotation est attribuée dans le but de développer la participation à des projets scientifiques, le développement des infrastructures ou encore pour des recherches exceptionnelles scientifiques, technologiques ou artistiques. La dotation globale est donc partagée entre les institutions d'enseignement supérieur slovaque selon une évaluation en particulier de la

qualité des activités scientifiques, à travers des coefficients également ;

- concernant la dotation pour le développement de l'institution d'enseignement supérieur : elle est réalisée par le biais d'un processus concurrentiel à travers lequel l'université présente ses projets de développement. Sont pris en compte la qualité du projet, et l'aspect « long terme » du projet ;

- enfin, concernant les aides sociales accordées aux étudiants, l'aide est octroyée directement par des bourses (sociales ou de mérite) et indirectement à travers des services comme le logement ou la subsistance ou un soutien aux activités sportives et/ou artistiques.

Les étudiants « internes », soit en formation initiale, ne paient pas (ou très peu) de frais de scolarité. En revanche, les étudiants « externes », soit en formation continue, paient une somme relativement conséquente afin de pouvoir s'inscrire. La somme varie selon l'institution dans laquelle l'étudiant souhaite s'inscrire. Globalement, il faut compter entre 500 et 850 euros pour une inscription à l'année en Licence et moins de 1300 euros pour une année de Master (Horaková, 2014).

Pourtant certaines institutions qui proposent des formations très spécialisées (vétérinaire, pharmacie, informatique), les frais d'inscription peuvent atteindre presque 3000 euros à l'année. Les inscriptions d'étudiants externes représentent un véritable marché et une source importante de revenus pour l'institution, dans le cas où elle est capable d'attirer les étudiants. D'ailleurs, l'UMB a développé près de la moitié (43,7%) de ses programmes d'études pour les étudiants externes, ce qui prouve d'une certaine manière son intérêt d'attirer un maximum d'étudiants externes, et par là même de bénéficier d'un financement certain.

Les universités slovaques ont également la possibilité de profiter de fonds sociaux européens ou de fonds européens pour le développement régional. Pour la période de 2014 à 2020, ce sont près de 459 millions d'euros qui seront partagés entre les institutions d'enseignement supérieur slovaques pour l'éducation (*minedu.sk*, 2016). « *En outre, l'université peut trouver des ressources complémentaires et améliorer sa renommée par d'autres activités ayant un caractère entrepreneurial qui son liées à sa coopération avec les entreprises et avec différentes institutions, ou à divers types de formation. Il s'agit par exemple des cours proposés à des fonctionnaires de l'administration publique, à des*

professionnels du milieu entrepreneurial ou à des gestionnaires d'établissements sociaux » (Marasová et Mešková, 2011, p. 101).

Ce qu'on peut retenir de ce mode de financement, c'est l'importance de l'attractivité des étudiants d'une part, qu'ils soient en formation initiale ou continue, étant donné qu'ils représentent une source de financement important, que l'État ne peut pas combler seul (Marasová et Mešková, 2011) et la performance et l'importance de la qualité, notamment à travers l'inscription à des projets à plus ou moins long terme et l'évaluation qui en est faite par le ministère. A travers ce mode de financement, on peut la concurrence est grande. C'est ce qu'affirment Marasová et Mešková : « *Avec la transformation économique, les établissements universitaires, eux aussi, se sont retrouvés « sur le marché », ce qui les a amenés à se faire concurrence, voire rivaliser entre eux pour avoir assez d'étudiants d'une part, et pour se procurer des moyens financiers nécessaires d'autre part* » (*Ibidem*).

Dans cette situation, la compétence managériale des directions s'avère primordiale. En effet, « *la mise en œuvre de nouvelles possibilités qu'ont les universités dans les pays postcommunistes dépend beaucoup de ceux qui les gèrent, de leurs compétences managériales, de leur ouverture d'esprit et de leur capacité de motiver les enseignants-chercheurs dans leurs établissements* » (*Ibidem*).

Habilitation

L'UMB a été habilitée pour la dernière fois en 2014 (Fišera, 2015). La commission d'habilitation des institutions d'enseignement supérieur slovaques est également l'organe d'évaluation. Ainsi, c'est sur la base de l'évaluation qu'elle est habilitée. Au sens français du terme, il s'agit donc plus d'une habilitation que d'une accréditation, en ce que l'habilitation en Slovqauie est obtenue sur la base d'une évaluation en amont, et non en aval comme pour le cas français. Le terme slovaque étant « akreditácia », nous avons donc choisi de le traduire par « habilitation ».

La commission d'habilitation a émis un rapport dans lequel figurent les points forts et les faiblesses de l'UMB (Fišera, 2015). Nous en présentons ici les points majeurs :

- pour ce qui est des « points forts » : l'UMB est la seule université entretenant des relations scientifiques et pédagogiques avec les communautés slovaques de l'étranger ; elle dispose d'une maison d'édition universitaire de qualité, Belianum, rayonnant aux niveaux national et international, d'équipes de recherche visibles notamment dans les disciplines de sciences naturelles ; elle promeut une éducation de qualité qui favorise la région de Slovaquie centrale ; à travers une utilisation performante des fonds structurels, elle dispose d'un centre informatique (HPCC) important ; l'UMB a remarquablement élaboré une évaluation globale du processus éducatif et des programmes, et elle a un système d'évaluation des enseignants-chercheurs (*cf.* Chapitre IV) ;

- concernant les « points faibles » : les publications des doctorants pas assez satisfaisantes dans de nombreux domaines ; un déséquilibre entre certains laboratoires de recherche ayant de très bons résultats et d'autres n'ayant aucune visibilité ; dans certains domaines de recherche, il existe un risque de manquer de subvention par manque de soutien financier interne ; un manque de professeurs pour certains disciplines ; un manque d'interdisciplinarité dans la recherche ; ou encore un nombre encore trop restreint d'étudiants provenant de l'étranger, et donc d'attractivité.

L'UMB, selon ce rapport d'évaluation, a donc quelques efforts à faire au niveau de la recherche, tant par sa qualité que par son interdisciplinarité, au niveau de sa visibilité, à travers la recherche, et de son attractivité, mais elle peut s'appuyer en particulier sur ses structures apparaissant comme performants (sa maison d'édition, son centre informatique) ou encore sur son activité en faveur de la région.

Représentation dans les classements

Comme pour l'UPMF, nous nous sommes penché sur les différents classements étudiés dans le Chapitre IV de notre travail, soit le Shanghai, le Times, Webometrics et U-Multirank. Il apparaît que :

- l'UMB ne figure pas dans le classement de Shanghai 2015, ce qui signifie qu'elle se situe après les 500 premières universités au niveau mondial, et n'y a jamais figuré depuis la naissance du classement, soit 2003 ; l'UMB ne figure pas dans le classement du Times 2015-

2016, qui propose une liste de 800 universités, et ce également depuis la naissance du classement, soit 2011 ; Webometrics recense l'UMB au 2713ème rang mondial et à la 9ème place en Slovaquie ;

- concernant U-Multirank, selon les critères et les données récoltées (et incomplètes), l'UMB a des faiblesses concernant le transfert de connaissances (avec aucun brevet recensé, aucune publication avec un co-auteur venant du monde de l'entreprise), ou la recherche ; d'un autre côté, l'UMB obtient de 'bons' scores, en ce qui concerne l'orientation internationale (avec 47,8% de publications dont l'un au moins des auteurs n'a pas d'adresse en Slovaquie) ou encore l'enseignement et la formation, avec des scores entre 82 et 92% pour l'obtention d'une Licence ou d'un Master, dans les temps impartis.

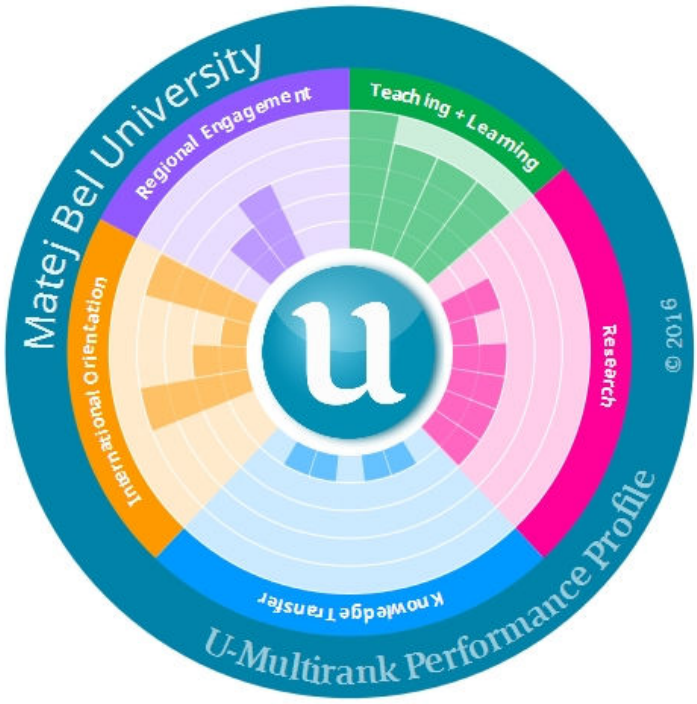


Figure 25 : Résultats U-Multirank pour l'UMB

Source : U-Multirank, 2016.

Suivant ces résultats, qui corroborent en partie avec l'évaluation faite par l'agence d'évaluation slovaque (Fišera, 2015), l'UMB a donc des efforts à faire en faveur de la recherche, et dans le développement de ses relations avec le monde de l'entreprise, voire dans son engagement régional. Pourtant, l'UMB apparaît comme une université ouverte, au regard

des nombreux partenariats qu'elle compte, tout comme un engament certain dans le développement régional économique et social.

Partenariats et ouverture sur l'extérieur

Outre la coopération interuniversitaire traditionnellement intense avec des universités partenaires en Europe centrale, en particulier dans les pays du Groupe de Višegrad, la stratégie d'internationalisation de l'Université Matej Bel se concentre sur toute l'Union européenne et plus largement sur les pays de l'OCDE. Une des priorités particulières est le travail avec les communautés de Slovaques vivant à l'étranger, avec les pays francophones ou encore les BRICS (*umb.sk*, 2016).

L'UMB compte 46 coopérations internationales, à travers des traités bilatéraux : les pays concernés se trouvent principalement en Europe, mais également en Asie ou en Amérique du Sud. C'est aves la République tchèque et la Pologne que l'UMB compte le plus de partenaires, soit 21 partenaires. En y ajoutant les partenariats avec les établissements hongrois (4 partenariats), plus de la moitié des partenariats interuniversitaires se trouvent dans la zone de Višegrad.

L'UMB participe également à des programmes d'échanges, tels Erasmus+, ou Central European Exchange Programme for University Studies (CEEPUS), profite des bourses Fullbright ou du DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst). Elle est membre de l'EUA, de l'Agence Universitaire de la Francophonie, ou encore d'Euraxess ou des classes Confucius. Il existe donc, au sortir de ces observations, une véritable volonté d'ouverture à l'international. Cette volonté se reflète également au niveau des différentes facultés (pour exemple, la Faculté d'économie a développé des programmes d'études communs en Licence et en Master, avec Poitiers, Nancy, Reims, Ingolstadt, Cracovie ou encore Poznań).

Mais l'ouverture de l'UMB ne concerne pas seulement l'international. Elle est également largement tournée vers sa région, c'est d'ailleurs un des points forts de cette université (*cf.* rapport d'évaluation pour l'habilitation, Fišera, 2015). Une pépinière d'entreprise a vu le jour en 2002, du fruit de l'effort entre la ville, l'Agence régionale de développement et l'université. Elle évolue en étroite coopération avec le Centre de développement des

doctorants rattaché à l'UMB, ainsi, il existe une synergie entre l'UMB et le développement économique et social de sa région, à travers le travail des doctorants notamment (Marasová et Mešková, 2011). La pratique de stages développe également fortement les liens université-monde du travail, tout comme l'intervention de professionnels dans les cours, les salons d'entreprises dans les universités, etc. (*Idem*). C'est in fine tout un réseau régional large qui se tisse autour et grâce à l'UMB (*Idem*).

Le retour en Europe des universités slovaques et ses défis

Les défis qui ont attendu les universités slovaques à leur « retour en Europe » sont nombreux : en effet, en dix années, les universités issues de l'ancien régime communiste ont vécu une première transition d'une économie planifiée à une économie de marché, englobant progressivement les universités, et un deuxième « choc » (Rouet, 2011b) avec l'entrée dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, à travers la signature du Processus de Bologne. La liste des défis est longue, et nous n'en présenterons ici que quelques-uns qui nous paraissent significatifs.

D'abord, comme on a pu le voir plus haut, les modalités de financement ont changé : les universités n'avaient quasiment aucune autonomie avant 1989, et cela se manifestait par un contenu strict de l'enseignement à diffuser, des possibilités réduites sur le plan de la coopération internationale et un financement à 100% par l'État (Marasová et Mešková, 2011). Autrement dit, l'université « *était porteuse de l'idéologie de l'État et de ses politiques économique, sociale et culturelle* » (*Idem*, p. 100). Si le financement à part entière des universités par l'État constituait une sécurité, avec les transformations économiques, des ressources complémentaires de financement ont dû être trouvées : le système a donc dû s'ouvrir non seulement vers l'extérieur, mais aussi à de nouvelles pratiques managériales. Tout est bouleversé depuis la base jusque dans l'organisation. Il ne s'agit plus de former l'*homo sovieticus*, mais des citoyens employables (Rouet, 2011b).

Ces différents changements ont demandé beaucoup d'efforts (encore aujourd'hui), et il apparaît, à la lecture de Marasová et Mešková (2011), que la population universitaire ait pris deux chemins : il y a ceux qui animent l'université, concrétisent leur vocation pédagogique et scientifique jusque là restreinte par l'idéologie imposée de l'État, développent des

coopérations, autrement dit, « surfent sur la vague du changement », et « *surmontent cet 'héritage' de l'ancienne époque par un effort et un investissement personnel* » (*Idem*, p. 102), et il y a ceux qui « *ne trouvent plus le courage de faire face aux évolutions rapides et profondes du milieu universitaire* » (*Ibidem*). Ainsi, les différents grands changements de ces dernières années semblent avoir eu raison de la motivation de certains enseignants-chercheurs, ce qui peut jouer un rôle important dans la mise en place et l'appropriation du Processus de Bologne.

Globalement, le système d'enseignement universitaire s'est largement flexibilisé, tant dans la structure des études, que dans l'apparition d'un système démocratique de gestion, de nouvelles priorités stratégiques, et d'une plus grande autonomie (Gura & Rošteková, 2011). Si la diversification et l'augmentation des établissements universitaires s'est avérée nécessaire, il semble qu'elle n'ait pas été liée avec une augmentation de la qualité (*Idem*). Cette dissociation est donc susceptible d'engendrer des problèmes de performance, de visibilité et d'attractivité à terme, si des dispositions ne sont pas prises rapidement, d'autant que l'entrée dans l'EEES a accru ses besoins de performance.

Parmi les nombreux défis, outre la refonte des programmes d'études et des contenus, l'adoption d'un programme d'études en deux cycles principaux, Klus et Mydliarová (2011) évoquent le problème de la lisibilité des diplômes qui peut se répercuter sur le marché local. En effet, certains diplômes délivrés une année après le Master, en Slovaquie, qui confèrent le grade de docteur pour certaines spécialités (e.g. droit, sciences naturelles, pharmacie, pédagogie), sont des diplômes valorisés sur le marché du travail local, mais ils apparaissent comme étant « intraduisibles » sur le marché européen. Dans le cas où, dans l'optique d'une lisibilité plus transparente des diplômes, ces diplômes venaient à disparaître, les détenteurs de ce diplôme seraient alors désavantagés sur le marché local du travail. Actuellement, la question n'est pas encore résolue et ces diplômes sont encore délivrés.

L'UMB doit donc encore actuellement fait face à des défis hérités du communisme, et continue de s'adapter simultanément aux nouvelles exigences de sa présence dans l'EEES et plus largement dans une économie de la connaissance.

Conclusion partielle

Nous avons voulu, dans ce chapitre, mettre en perspective les deux universités qui feront l'objet de notre recherche empirique : l'Université Pierre-Mendès-France (désormais absorbée par la COMUE Grenoble Alpes – France) et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie), à travers une grille que nous avons élaborée, basée sur des critères que nous avons jugés pertinents.

Ainsi, sans volonté de comparaison, il ressort de ce chapitre que l'UPMF et l'UMB sont des universités pluridisciplinaires, ouvertes sur l'extérieur : à l'international mais aussi vers le régional. Pour autant, selon les rapports d'évaluation des deux cas étudiés, un effort reste à fournir afin de stabiliser ou de renforcer les partenariats internationaux, pour des questions de performance, et de retombées, ou de visibilité et d'attractivité.

Leur financement ne fonctionne pas selon les mêmes modalités : si l'attractivité semble jouer un rôle prépondérant pour le financement des universités slovaques, la notion de performance et de qualité concernent les deux cas. L'UPMF et l'UMB, concernant les classements internationaux, occupent une place relativement lointaine : elles ne figurent ni pour l'une ni pour l'autre dans les classements les plus médiatisés.

Pour ce qui est de l'UMB, on a pu voir qu'elle avait certains défis à relever inhérents à son histoire, et que, pour certains de ses acteurs, les différents changements successifs sont susceptibles de provoquer une démotivation et un certain désengagement, ce qui peut nuire plus ou moins directement à la mise en place et à l'appropriation du Processus de Bologne.

Selon Solé Parellada, Coll Bertran et Navarro Hernandez (2001), l'Université Conventionnelle Moderne apparaît comme une construction organisationnelle qui implique la multiplication des services pertinents sollicités et la précision inévitable du rôle de la bureaucratie mécanique dans le fonctionnement global, et la Technopole qui « *résout elle-même une grande partie de ses problèmes relationnels. Autrement dit, les demandes de services sont traitées par les différentes unités qu'on a créées justement pour répondre à ces demandes* » (*Idem*, p. 348). En outre, l'université technopole est le fruit de l'évolution de l'université conventionnelle moderne « *comme un résultat de l'accroissement des demandes sociales, qui sont normalement de nature territoriale, sa conception répond précisément aux*

demandes de développement social » (*Idem*, p. 349). De manière générale, les deux universités qui nous occupent ici semblent se situer entre l'Université Conventionnelle Moderne et l'Université Technopole (Multipolaire), comme définies par Solé Parellada, Coll Bertran et Navarro Hernandez (2001).

Chapitre VII – La mise en place du Processus de Bologne vue par les enseignants-chercheurs

L'objectif de ce Chapitre VII est de présenter les résultats, de manière organisée, issus des entretiens que nous avons menés auprès de 15 enseignants-chercheurs des universités Pierre-Mendès-France de Grenoble (France) et Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie), entre 2015 et 2016. Pour ce faire, ce sont près de 15 heures d'entretiens qui ont été enregistrés et retranscrits (soit environ 180 pages normées), puis traités, de façon à mettre en lumière les éléments susceptibles d'apporter des réponses à notre problématique de recherche, ainsi qu'aux hypothèses formulées.

Concernant le traitement des données récoltées, nous avons procédé, comme mentionné dans le Chapitre V, à un traitement croisé, soit une analyse verticale de tous les entretiens, afin d'en dégager les thèmes et les sous-thèmes, susceptibles d'enrichir la compréhension du phénomène étudié, venant s'ajouter aux thèmes et sous-thèmes établis *a priori*, inspirant notamment la construction de notre guide d'entretien. L'analyse horizontale des entretiens à partir des thèmes et sous-thèmes mis à jour nous a permis de confronter les données issues de chaque entretien. Nous avons, autant que faire ce peut, tenté de trianguler nos résultats avec des données secondaires afin d'en assurer la validité. Mais l'aspect novateur de notre recherche ne l'a pas toujours permis.

Lorsque cela a été nécessaire, notamment dans les situations où les points de vue des acteurs interrogés français et slovaques ont présenté des divergences, nous avons choisi de les présenter de manière séparée. Bien que notre travail ne s'inscrive pas dans une logique comparative, un des objectifs de notre travail, hormis les logiques d'action mises en œuvre pour donner du sens au Processus de Bologne, est de déceler, si ce n'est un modèle, au moins des tendances qui pourraient traduire différentes manières de s'approprier le Processus de Bologne, selon les zones de cohérence mises à jour, au sein de l'EEES.

Comme pour la présentation des résultats de notre recherche exploratoire, nous avons attribué un code à chaque interrogé, dans le souci de respecter l'anonymat. Ainsi, « E2 » correspond à la deuxième vague d'entretiens, soit les entretiens se rapportant à notre recherche empirique principale, auquel nous avons ajouté un « F » pour les interrogés français

ou un « S » pour les interrogés slovaques. Le chiffre apposé au « F » ou au « S » représente la place qu'occupe le répondant dans l'ordre chronologique des entretiens. De cette manière, « E2F5 » équivaut au cinquième interviewé français de la recherche empirique principale.

Concrètement, quatre points majeurs ont retenu notre attention. Il s'agit tout d'abord de la perception générale qu'ont les universitaires interrogés du Processus de Bologne et de la question du positionnement des acteurs face aux évolutions : comment sont-elles ressenties ? comment les interrogés se situent-ils par rapport à ces évolutions ? ; nous nous sommes attaché également aux pratiques de mimétisme fréquemment observables en situation d'incertitude : peut-on observer ces pratiques dans le cadre du Processus de Bologne ? quelles directions sont choisies ? à travers quels moyens ?, etc. ; puis, nous nous sommes intéressé à la mise en place des instruments choisis (*cf.* Chapitre V), en lien avec la compétence ; enfin, nous avons essayé d'observer le rôle des directions dans la mise en place des instruments, vu par les interrogés.

VII.1. Perception générale du Processus de Bologne par les acteurs interrogés

Le Processus de Bologne, dans son ensemble, apparaît parfois, pour certains acteurs, en France et en Slovaquie, comme un phénomène relativement flou. Pour d'autres, en revanche, il semble loin d'être inconnu. Dans tous les cas, le Processus de Bologne semble accepté par les interrogés et jouit d'une vision plutôt positive, ce qui rejoint les analyses d'Eurydice (2010 – cf. Chapitre IV). Globalement, il véhicule du sens, et s'avère utile. Toutefois, les changements provoqués ne sont pas vus de la même manière par tous les acteurs.

Si la question de la perception du Processus de Bologne, soit le sens global qui lui est donné, ne relève pas directement d'une réflexion sur les logiques d'action, elle constitue selon nous un cadre essentiel, car la perception est intimement reliée à l'appropriation du phénomène, et, par conséquent, susceptible d'influencer la manière dont les acteurs vont le mettre en place. Une vision réduite peut conduire à une appropriation réduite, voire à un engagement réduit. Pire, une vision erronée peut amener à un désengagement de l'acteur.

VII.1.1. Une vision parfois floue du Processus

Pour commencer, il nous semble important de spécifier qu'une grande partie des interrogés, avant même que l'enregistrement ne commence (et parfois même avant la rencontre en face-à-face), a tenu à préciser ne pas trop « s'y connaître » vis-à-vis du Processus de Bologne. S'il peut s'agir, pour certains, de modestie, nous avons dû effectivement faire le constat que certains acteurs pouvaient avoir une vision floue, voire tout à fait erronée du Processus. Certains éclaircissements de notre part, pendant l'entretien, ont alors été nécessaires.

Au fil des entretiens, en France comme en Slovaquie, certains acteurs ont fait l'aveu de ne pas connaître en détail le Processus de Bologne : « *Après, je n'arrive pas à savoir quelle est la part du Processus de Bologne là-dedans* […] *Surtout que moi, je dois en connaître le dixième, du Processus de Bologne* […] *Moi, je m'arrête à ça, et tout le reste du Processus de Bologne, j'en ai peu de connaissances…*[…] *on n'a pas été informé en fait… c'est surtout ça. C'est à nous d'aller chercher l'info, quoi* » (E2F1) ; « *Mais je ne connais pas bien les détails que vous évoquez là. Toutes ces réunions, moi, je ne les connais pas* » (E2F2) ; ou encore : « *En fait, parfois j'entends parler du Processus de Bologne dans les médias. Parfois, dans les actualités, il y a quelque chose lié au Processus de Bologne, des conférences liées à certains objectifs, mais je ne peux pas dire que directement, j'ai l'occasion de parler régulièrement du Processus de Bologne* » (E2S4). Bien qu'il ne nous semble pas nécessaire de connaître le Processus de Bologne en détails pour se l'approprier, ces déclarations corroborent avec le rapport de l'Unesco de Crosier et Parveva (2014) qui mentionnent l'échec de communication du Processus de Bologne (*cf*. Chapitre III).

Parfois, il a été nécessaire d'apporter quelques éclaircissements aux interrogés, voire des rectifications, concernant le Processus, en particulier concernant les points suivants :

1) la confusion entre l'Union européenne et ses institutions européennes (Commission européenne, Conseil de l'Europe, etc.) et le Processus de Bologne, soit l'assimilation du Processus de Bologne à une réforme venant directement de la part des institutions européennes : deux répondants travaillant en Slovaquie ont fait cet amalgame, a) en mentionnant « Bruxelles », métonymie des institutions européennes, comme étant pilote et responsable des changements : « *Bruxelles demande quelque chose, le ministère envoie le*

devoir, les tâches à faire, aux recteurs. […] *…parce que « Bruxelles », parce que « l'Europe » le demande, parce que « le Processus de Bologne » le demande* » (E2S4) ; b) en assimilant l'entrée de la Slovaquie dans l'Union européenne (2004) avec l'arrivée du Processus de Bologne (1999) : « *pour la mise en place du Processus de Bologne, pour la Slovaquie c'est avec l'entrée de la Slovaquie dans l'Union européenne et même déjà avant peut-être ?* » (2ES7) ;

2) l'amalgame entre des objectifs des États ou des établissements et ceux du Processus de Bologne : un des interrogés (E2F1) mentionne et regrette la mutualisation des disciplines, comme voulue par le Processus de Bologne, avec l'arrivée des Licences interdisciplinaires, qui regroupent, à Grenoble, la sociologie, la psychologie ou encore les sciences de l'éducation. Pourtant, cet aspect n'est pas mentionné dans les textes de Bologne. Il semble d'agir d'un objectif provenant de l'établissement même : « *mais moi, j'ai peur que ce soit aussi une forme du Processus de Bologne : on est dans la mutualisation des moyens, des cours, et ça ne va pas dans le bon sens pour mon université. On voit que le nombre d'étudiants baisse depuis qu'il y a la mutualisation* » (E2F1) ; un autre répondant (slovaque – E2F10) fait la même confusion concernant la charge de travail ayant pour conséquence une réduction du nombre de cours au profit d'un travail plus en autonomie : « *Je pense que ça vient du Processus de Bologne quand même. Et je ne trouve pas ça comme une bonne chose* » (E2S10). Or, si la notion de charge de travail peut être assimilée aux objectifs du Processus de Bologne, à travers la mise en place des crédits, elle n'est pas responsable, à notre avis, d'une diminution du nombre d'heures de cours ;

3) ou encore un manque de clarté concernant les logiques de mises en place, avec une confusion qui porte sur l'essence même du Processus de Bologne, à savoir son aspect non contraignant. Plusieurs répondants ont été étonné, après certains éclaircissements par nos soins, suite au constat du manque de clarté, de l'aspect non contraignant du Processus de Bologne, et de la logique prescriptive imputable à l'État : « *Ah, c'est nous* [en Slovaquie] *qui choisissons ?* [à propos de la charge de travail et du nombre d'heures de cours] CL : *Ce n'est pas du tout normatif, pas prescriptif. Processus de Bologne, c'est des priorités pour 48 pays. C'est tout. Il n'y a aucune loi européenne. Il n'y a rien.* E2.S10 : *Donc, tu vois c'est mal interprété* » ; « *Ce sont les États qui sont responsables alors ?* […] *Il n'y a pas de contrainte ?* [venant du Processus] » (E2S7).

Si la majorité des acteurs interrogés semblent ne pas faire ce genre de confusions, les amalgames relevés plus haut sont tout à fait symboliques du « vrai travail » (Crosier & Parveva, 2014) qu'il reste à faire au niveau de la communication et de l'information sur le Processus de Bologne : comprendre que le Processus n'est pas contraignant et qu'il offre de fait certains espaces de liberté dans les mises en place peut faire prendre conscience à l'acteur qu'il dispose d'un certain pouvoir sur le changement (Crozier & Friedberg, 1977), et faciliter l'appropriation, comme l'action. Le plus grand risque de ces imbroglios au niveau de la mise en place des instruments, c'est qu'ils engendrent une dissociation objectifs/instruments. Cependant, pour aucun acteur, le Processus de Bologne n'est réellement inconnu, et les objectifs globaux du Processus semblent apporter un sens aux systèmes d'enseignement supérieur.

VII.1.2. Le sens global donné au Processus

Globalement, le Processus de Bologne est donc envisagé comme quelque chose de positif et semble dans son ensemble légitimé par les universitaires. Les objectifs de lisibilité ou de mobilité sont régulièrement mentionnés comme changements significatifs, en France comme en Slovaquie. La question de la légitimité et de l'appropriation est donc plus tournée vers les instruments, leur mise en place et leurs conséquences. D'ailleurs, un des répondants, pour le Processus de Bologne, fait la part des choses entre le Processus en soi et sa mise en place : « *Et puis, on a fait face, je peux le dire comme ça, à la mise en place pratique… ou plutôt aux conséquences de cette mise en place* […] *la mise en place du Processus de Bologne peut se heurter… s'est heurtée à des obstacles* » (E2S1).

En France comme en Slovaquie, l'accroissement de la mobilité apparaît comme un des grands succès qui donne du sens au Processus de Bologne. En effet, à la question de savoir si ces changements dus au Processus de Bologne avaient du sens, nombreux ont été les interrogés à souligner l'importance du développement de la mobilité, soit un des aspects les plus visibles du Processus : « *moi, je pense que le principal atout du Processus de Bologne, c'est qu'il y ait les ECTS et que ça permette une mobilité au niveau de l'Europe pour les étudiants […] Pour moi, le principal, c'est que ça permette une harmonisation, ok, des crédits européens, mais surtout que ça permette de la mobilité étudiante* » (E2F1) ; « *D'abord, c'est la mobilité* » (E2S7), mobilité des étudiants et des enseignants.

Pour les autres sens donnés au Processus, il convient d'opérer une catégorisation entre la France et la Slovaquie, suivant les réponses des interrogés. En effet, les acteurs slovaques ont pour leur part souligné l'importance du Processus de Bologne pour la reconnaissance de la Slovaquie au niveau international, et comme preuve d'une volonté d'intégrer, à travers le Processus, les 'bonnes pratiques' européennes de l'Union : « *l'État a déclaré, quelque part, vouloir faire partie de ce Processus, en tant qu'État membre de l'Union européenne, donc, bien sûr que le Processus de Bologne et le processus d'unification de l'Espace de l'enseignement supérieur, c'est quelque chose dont on voulait faire partie* » (E2S1) ; « *Maintenant, ça a changé, grâce au processus de Bologne. Vraiment, c'est positif. Maintenant, les profs, les enseignants mais aussi les étudiants grâce au programme Erasmus+, avant Erasmus, le sentiment est 'on est une partie intégrale d'un grand organisme d'enseignement, de l'éducation' et c'est très positif !* » (E2S10).

Aucun répondant français n'a mentionné directement l'appartenance au Processus de Bologne comme le signe d'une appartenance à l'Europe ou l'Union européenne. Historiquement, la France et la Slovaquie ne sont pas dans la même perspective, entre signature du Processus de Bologne et accession à l'Union européenne. En effet, la France a d'abord, bien avant le Processus, fait partie de l'UE (1957), alors que la Slovaquie a d'abord signé le Processus, comme preuve d'une volonté d'adhésion à l'UE qui arrivera cinq années plus tard (2004). Ce sont donc deux logiques historiques de construction européenne qui s'opposent et qui peuvent en partie expliquer la mise en lumière par les Slovaques de cet aspect du Processus, et le fait d'apparaître comme une évidence pour les répondants français.

Pour leur part, les répondants français ont plutôt insisté sur la consolidation d'un espace européen, à travers l'éducation : « *je pense qu'on est en train de consolider un socle de l'éducation au niveau européen. Donc ça c'est bien* » (E2F2) ; « *Je pense qu'en effet, quelque part, unifier même de manière sommaire, les bases d'enseignement supérieur en Europe, ce n'est pas une mauvaise chose* » (E2F3) ; le Processus de Bologne permet également aux universités provinciales une ouverture facilitée à l'international qui doit permettre à de nouveaux moyens tout comme à la possibilité notamment de pratiques de mimétisme, ou au moins de comparaison : « *ça permet déjà d'accéder à certains moyens qui n'étaient pas disponibles pour les universités un peu provinciales* […] *ça met les universités dans un dispositif de regard sur les autres…* » (E2F3).

Plusieurs remarques de la part des interrogés de l'UPMF montrent l'importance du Processus de Bologne dans le développement des universités, dans la possibilité offerte par le Processus de pouvoir jouer un rôle majeur dans les changements sociétaux : « *Il y a plus de partenariats qui se développent et je pense que le Processus de Bologne c'est une des raisons majeures de ça* » (E2F5) ; « *ça produit quelque chose comme l'avènement d'un espace, qui est celui de l'économie de connaissance européenne* » (E2F3) ; « *Oui, il y a toujours un sens… il y a toujours un sens… Bien sûr, l'université est dans les rouages, parmi d'autres, de la société, et donc, les changements se situent dans les changements globaux d'une société* […] *On connaît des mutations profondes, et l'université fait partie de cette société-là* » (E2F4).

Une critique négative adressée au Processus de Bologne, qui fait écho aux liens établis entre Processus de Bologne et Stratégie de Lisbonne, a pu être relevée chez un répondant français. Ce dernier craint une perte de savoir et une marchandisation de l'éducation : *« je pense que la notion de savoir va reculer* […] *le Processus de Bologne essaie d'avoir sa part d'un marché plus grand.* […] *On va vers la notion de produit marchand* » (E2F4).

VII.1.3. Positionnements des acteurs face aux changements

Sur l'ensemble des entretiens, le mot « changement » apparaît dans les 20 mots les plus fréquents, avec plus de 100 occurrences. Ce constat n'est pas particulièrement une surprise, dans le cadre de la mise en place d'un ensemble d'instruments, censés remodeler le visage de l'enseignement supérieur européen, cependant, la présence relativement fréquente de ce terme nous a amené à nous interroger sur la manière dont se positionnent les acteurs face à ces changements : comment les considère-t-ils ? Ces changements entraînent-ils une certaine lassitude, une perte de motivation ?

Une opportunité de dynamisme ou un changement parmi tant d'autres ?

Depuis plus de quinze ans, le Processus de Bologne a profondément modifié le visage des universités, et des systèmes d'enseignement supérieur. Ces changements se sont rapidement concrétisés par la mise en place de différents instruments dans des contextes nationaux bien

différents. Il apparaît que ces contextes aient, au moins en partie, déterminé l'accueil du Processus. En effet, plusieurs remarques des répondants français et slovaques nous offrent un éclairage sur deux perspectives différentes de l'accueil du phénomène, dont les frontières restent cependant floues.

C'est l'opportunité de dynamisme qui incarne en partie le Processus de Bologne en France, avec, comme on l'a vu, la possibilité offerte aux universités de jouer leur rôle dans l'économie de la connaissance, de créer des partenariats, de s'ouvrir sur l'extérieur, etc. : « *je pense que les changements majeurs ont un sens parce que quand même on sent une dynamique de plus en plus forte et croissante vers l'international, donc il y a quelque chose qui a marché* » (E2F5). Il semble que le Processus de Bologne ait insufflé un certain dynamisme aux universités françaises au moment où elles en avaient besoin. Ce n'est probablement pas un hasard si la France, par l'intermédiaire de Claude Allègre, est justement instigatrice du Processus. En outre, les textes fondateurs mentionnent l'importance de ce dynamisme à impulser « *pour répondre à des besoins en constante évolution* » (Déclaration de Bologne, 1999).

D'un autre côté, si un dynamisme et une ouverture à l'international sont également nécessaires aux universités slovaques, ces dernières vivent déjà, en 1999, depuis une dizaine d'années, des mutations profondes (Rouet, 2011b ; Marasová & Mešková, 2011), en ce qu'elles tentent, à travers des réorganisations structurelles, de s'adapter à l'économie de marché, suite à près de cinquante années d'économie planifiée. Ainsi, les changements issus du Processus de Bologne sont parfois vécus comme des changements mineurs face à cette transition.

Ces changements apparaissent aux yeux de certains acteurs comme des changements parmi tant d'autres : « Le Processus de Bologne, c'est un changement, mais on a été affecté avant par le changement de système. C'était quelque chose de beaucoup plus difficile à gérer, donc le Processus de Bologne, c'est quelque chose qui nous est apparu comme quelque chose de moins utile et moins important que ce qu'on a dû faire avant… » (E2S5). Dans cette perspective, les acteurs peuvent être amenés à accorder moins d'importance à la mise en place des instruments du Processus de Bologne, voire de provoquer une certaine lassitude face aux changements. Pour autant, nous ne voulons pas généraliser cette remarque à tous les acteurs de l'université, dans la mesure où seul un des répondants s'est explicitement prononcé en ce

sens.

Des changements synonymes de lassitude ?

Nous avons vu, dans le chapitre IV de ce travail, que les situations d'innovation sont susceptibles d'« user » les acteurs, de les mener vers une certaine lassitude, qui, à terme, affaiblit le dynamisme, voire la mise en place d'une innovation. Dans le contexte de la mise en place du Processus de Bologne, nous avons souhaité savoir comment les acteurs ressentent les changements. Se sentent-ils plutôt lassés ou motivés ?

Globalement, face aux changements et aux évolutions, la grande majorité des acteurs affirment rester motivés, sans réelle distinction entre la France et la Slovaquie. Aucun répondant n'a déclaré avoir perdu sa motivation. Trois répondants sont partagés et n'ont cependant pas été capables de répondre clairement, hésitant entre motivation et lassitude : « *parfois, je suis motivée, parfois je suis démotivée* » (E2S4) ; ou « *de temps, elles* [les évolutions] *me motivent, de temps en temps, elles me découragent…* » (E2S3). Les réponses à ces hésitations sont à chercher du côté individuel de l'acteur, comme nous le rappelle un des interrogés : « *Moi je pense que la motivation, c'est quelque chose qui appartient à l'individu, qui est en chacun de nous* » (E2S3).

Deux explications à ces hésitations sont à relever : 1) l'écart, voire l'inadéquation entre les idées qui apparaissent comme étant 'bonnes', soit, un objectif qui apparaît intéressant et pertinent aux yeux de l'acteur, et la faiblesse des moyens alloués pour la mise en œuvre de l'objectif : « *Il y a des obstacles… ce sont toujours les financements qui nous manquent. Mais nous avons travaillé* […] *on le faisait parce que c'était nécessaire, bien, d'après moi* » (E2S3) ; 2) une prise de distance critique face à la situation : l'un regrette que le système ne soit pas véritablement au service des citoyens : « *En Slovaquie, c'est le système qui règne et ce sont les gens qui servent le système, ce n'est pas le système qui sert les gens. Ça me gêne parfois* » (E2S4), pour l'autre, c'est le manque de sens et d'utilité des changements, comme l'aspect « perte de temps », qui sont mis en cause : « *Bon, des fois on ne voit pas trop l'utilité, ça fait perdre du temps, disons…* » (E2S7).

Des signes de lassitude sont donc observables, et concernent, selon les affirmations de certains interrogés, également certains de leurs collègues, en Slovaquie essentiellement. Cela semble dû d'une part à « *une énorme charge de travail. Déjà, c'est la première chose… On n'a pas vraiment la possibilité de bien gérer son temps* […] *et l'équipe présidentielle n'a pas, jusque maintenant, réussi à trouver un mécanisme qui soit véritablement bien* […] *Qui permettrait de mieux gérer le temps, de mieux gérer son travail* » (E2S1), ou encore à un écart constaté par les acteurs entreprenants (les deux interrogés concernés ont mis en place des diplômes conjoints avec des universités partenaires), en Slovaquie, entre théorie et pratique : « *On peut dire que c'est beaucoup plus flexible que c'était, mais la réalité est différente* » (E2S6),

Les raisons invoquées de lassitude ne sont pas toujours généralisables, il existe parfois autant de raisons que d'individus : Alter (2005) l'affirme, les raisons de la lassitude sont intimement liées aux acteurs, à l'effort qu'ils ont fourni, au caractère conflictuel des relations, à l'anxiété liée à la prise de risques, etc. Pourtant, nous pouvons considérer ces signes de lassitude comme des avertissements réels.

D'un autre côté, la plupart des acteurs disent être motivés par l'aspect dynamique que provoquent les changements ainsi qu'une certaine capacité à agir à travers ces changements : « *à mon avis, c'est plutôt motivant de changer, de s'adapter* » (E2S5) ; « *moi, je trouve que c'est un système vivant, et comme tous les systèmes vivants il doit y avoir des ajustements. Donc quand il n'y a pas de mouvement, moi, j'en provoque toujours un petit peu, de manière à maintenir toujours une capacité à évoluer* » (E2F2).

Parmi ces acteurs déclarant ne pas être lassés des changements, deux, français, regrettent que 1) les réajustements trop nombreux provoquent des difficultés de mises en place, à travers un manque de stabilité réel, de doubles diplômes ou de coopérations : « *Je crois que, quand même, disons, il y a un aspect négatif, dans la mesure où – c'est plus qu'une impression, je pense que c'est une réalité – pas mal de choses ont été improvisées, et qui ont été rectifiées et réajustées au fur et à mesure, et du coup, ça a été gênant et ça reste gênant pour notamment, je dirais, la mise en pratique, et le montage de certains diplômes, de certaines coopérations, etc.* » (E2F4) ; et que 2) l'organisation perd à ne pas se situer dans une démarche de capitalisation, soit dans une démarche d'apprentissage à travers les changements (Pesqueux & Durance, 2004), tout comme un manque de performativité des dialogues entrepris dans le

cadre de la mise en place des instruments : « *Il y a, à mon avis, trop de changements, on ne capitalise pas, mais on le change en cours de route. Donc à force on ne sait pas ce qui marchait, ce qui ne marchait pas* […] *il y a beaucoup de dialogues, les instances de paroles, d'échanges, etc. et une insuffisance de capitalisation de ce dialogue. Le dialogue se suffit à lui-même* » (E2F3).

Ces dernières déclarations, tout comme les différents signes de lassitude, sont des avertissements à prendre en compte pour un management efficace de la mise en place des instruments du Processus de Bologne, et pour un pilotage plus stratégique du changement (Bartoli & Blatrix, 2014).

<table>
<tr><th>Méta-thème</th><th>Thèmes principaux</th><th>Sous-thèmes</th><th colspan="3">Réponses des interrogés</th></tr>
<tr><td rowspan="11">Perception générale du Processus de Bologne</td><td rowspan="3">une vision parfois floue</td><td>amalgame UE/Processus de Bologne</td><td>les institutions européennes pilotent et prescrivent la mise en place du Processus de Bologne</td><td colspan="2">l'arrivée du Processus de Bologne correspond à l'entrée de la Slovaquie dans l'Union européenne</td></tr>
<tr><td>amalgame sur les objectifs</td><td colspan="3">certains objectifs venant des États ou des établissements sont considérés comme provenant du Processus de Bologne</td></tr>
<tr><td>amalgame sur les logiques de mises en place</td><td colspan="3">amalgame entre la logique non contraignante du Processus de Bologne et les logiques souvent prescriptives de l'État</td></tr>
<tr><td rowspan="2">sens global donné</td><td rowspan="2">une vision positive</td><td colspan="3">permet la mobilité</td></tr>
<tr><td>permet la reconnaissance au niveau international (SK)</td><td>permet la consolidation d'un espace européen de l'éducation (FR)</td><td>permet aux universités de jouer pleinement leurs rôles (FR)</td></tr>
<tr><td rowspan="6">positionnements face aux changements</td><td>accueil du Processus</td><td colspan="2">le Processus de Bologne apporte un certain dynamisme qui était nécessaire (FR principalement)</td><td>les changements du Processus de Bologne viennent d'ajouter aux changements plus importants de la transition économique (SK)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">motivation</td><td colspan="3">les changements véhiculent du dynamisme</td></tr>
<tr><td colspan="2">mais : un certain manque de stabilité amenant des difficultés de mises en place (FR)</td><td>mais : un manque de capitalisation des expériences de changement et des dialogues non performatifs (FR)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">signes de lassitude</td><td colspan="3">charge de travail trop importante (SK)</td></tr>
<tr><td colspan="3">inadéquation constatée par les acteurs entre objectifs et moyens (SK)</td></tr>
<tr><td colspan="3">prise de distance critique face à l'utilité des évolutions du système (SK)</td></tr>
</table>

Tableau 16 : Synthèse des résultats sur la perception du Processus de Bologne

Source : auteur.

VII.2. Imitation et ajustements

Le Processus de Bologne, envisagé dans notre travail comme une innovation, est alors source d'incertitude, en ce qu'il n'est pas encore « stabilisé » ni totalement implanté. Une innovation n'est jamais définitivement ancrée et est toujours en mouvement (Alter, 2005). En outre, si les réunions interministérielles du Processus de Bologne continuent d'exister, c'est bien que tout n'est pas encore stable : des retards sont régulièrement constatés, de nouvelles priorités sont déclarées (*cf.* Chapitre II).

Nous avons mis à jour, dans le Chapitre IV, la prégnance de l'effet d'imitation et des pratiques de mimétisme dans un tel contexte. L'acteur ne disposant pas de toutes les informations nécessaires pour la prise de décision et des directions à privilégier, va faire des choix, en observant, voire imitant, les acteurs ou les organisations qui se trouvent dans la même situation d'incertitude. Nous avons donc tenté de savoir, à travers nos entretiens, si de telles pratiques pouvaient être révélées, à travers quels moyens, dans quelles directions, dans quels buts.

Ainsi, à la question « *Profitez-vous de la coopération avec d'autres établissements, notamment étrangers, pour regarder la manière dont ils fonctionnent, et proposer des réajustements ?* », la très grande majorité des répondants a répondu de manière affirmative. Cependant, il convient d'apporter des précisions et de nuancer les réponses.

Un répondant travaillant à Grenoble, d'origine étrangère, a jugé, à travers son regard exogène, que les universités françaises étaient « *plutôt très franco-françaises* » et qu'elles ne profitaient pas des coopérations avec les établissements étrangers pour réajuster les mises en place locales des instruments du Processus de Bologne : « *on n'a pas ça en tête. On ne va pas se comparer à une université italienne, à une université belge, allemande* » (E2F3).

VII.2.1.Les biais utilisés

Il existe, selon les données récoltées, différents biais à travers lesquels les acteurs ont coopéré et profité de ces rapprochements interuniversitaires afin d'observer les pratiques des

partenaires et de proposer des réajustements en interne. Il s'agit par exemple des montages de diplômes ou doubles diplômes, des séjours de mobilité Erasmus (pour étudiants et pour enseignants), des projets interuniversitaires, de rencontres lors de conférences ou de colloques, d'« institutions-relai ».

Les montages notamment de doubles diplômes impliquent des rencontres entre les partenaires des universités concernées, des négociations, des ajustements mutuels entre les parties. Il apparaît, selon les interrogés, que ces montages permettent une réflexion sur la base de comparaisons et des ajustements dans la mise en place de ces instruments au niveau de chaque université. Deux éléments de comparaison ressortent des réponses : les crédits et le contenu des cours. Dans le cas d'un double diplôme, il s'agit d'équilibrer au maximum les contenus, d'égaliser le nombre de crédits et de reconnaître pour les deux parties le diplôme comme convenant : « *au niveau des crédits, quand on cherche des équivalents des cours, pour les reconnaître, alors, parfois, on se retrouve avec des cas où on a attribué les mêmes crédits pour des matières équivalentes, tout naturellement, et parfois on se rend compte que, dans l'équivalent français il y a plus de crédits, mais c'est parce que le contenu du cours n'est pas exactement le même que le nôtre, et donc c'est plus aux professeurs qui enseignent, grâce aux comparaisons, à la reconnaissance des matières, qui peuvent modifier le contenu. Mais, par contre, pour changer le nombre de crédit, ce n'est pas si facile : il faut toujours attendre le processus d'habilitation et il faut demander l'autorisation des garants et tout ça, donc… On essaie plutôt, pour égaliser le nombre de crédits,* […] *pour un cours qui a, à l'université française, 8 crédits, de trouver deux cours slovaques proches, où le contenu est presque le même et qui ensemble donnent le cours français et le nombre de crédits s'égalise* […] *les systèmes s'ajustent* » (E2S2).

Il est question ici d'ajustement plus que d'imitation. Chaque université négocie en fonction de ses priorités, fait des compromis afin d'arriver à une situation acceptable pour les deux parties. On observe concrètement qu'il ne s'agit pas d'un « copier-coller » d'un modèle d'une université à une autre, mais de la recherche d'un équilibre, d'adaptation, qui respecte les spécificités locales de chacun. Il s'agit d'un exemple parlant d'harmonisation plutôt que d'uniformisation. De ce fait, les systèmes évoluent et s'influencent mutuellement : « *c'est grâce aux projets avec les autres partenaires étrangers que le système a été modifié ou a évolué* […] *Les échanges dans les deux sens ont influencé les systèmes* » (E2S6).

Nous avons également recensé, au travers des données recueillies, une expérience d'un montage de diplôme, qui ne suit pas la même logique. Dans ce cas précis, les rôles des universités n'étaient pas les mêmes, ni le but de la coopération : il s'agissait de créer une formation jusqu'alors inexistante. Les universités (au Liban et au Vietnam) souhaitant mettre en place une nouvelle formation ont collaboré avec l'Université Pierre-Mendès-France afin de reproduire la formation unique en question de l'UPMF au sein de leur établissement. Ici, cette logique d'action s'apparente à du mimétisme, et non à une logique d'ajustement : « *Alors, nous on a exporté notre formation au Liban, pour les marchés du Moyen Orient, et on vient d'ouvrir au Vietnam pour la partie asiatique. Donc oui, on a au moins deux universités qui ne sont pas européennes, qui ont suivi notre modèle complètement, qui l'ont adopté complètement et qui ont vu que ça marchait* » (E2F2).

Le montage de projet interuniversitaire est également un biais reconnu par les interrogés, qui favorise l'échange, les ajustements, où chacun profite des avantages de l'autre : « *on travaille beaucoup avec HEC Montréal, c'est notre partenaire principal* […] *En fait, c'est un échange quasiment 50-50. De plus, l'avantage de travailler avec HEC Montréal, c'est qu'eux la question de Portfolio, ils la travaillent depuis longtemps. Donc eux, ils ont un retour sur un peu tout ce qui se fait dans le monde.* […] *et donc c'est un apport, il y a déjà un travail qui a été fait par eux. Et puis ils se servent beaucoup de notre vision, parce que c'est vrai qu'en France, on est toujours un petit peu originaux. Ca leur plaît beaucoup, de leur côté ils sont moins créatifs, par contre beaucoup plus pragmatiques, donc ça permet de croiser les modèles* » (E2F5).

La construction de projet interuniversitaire implique une démarche autoréflexive sur le fonctionnement des établissements concernés, ainsi qu'une dynamique et une réactivité. Ils aident à faire évoluer les systèmes selon les besoins : « *Je pense qu'à travers les expériences que j'ai avec les projets, les partenaires étrangers, on a fait réfléchir les responsables à ma faculté. Il y avait toujours des questions pour lesquelles on ne savait pas comment faire, mais ce n'était pas des questions d'actualité, donc ce n'était pas inquiétant. Avec les projets qu'on a eus avec les partenaires étrangers, les questions ont été posées et on a dû trouver des réponses* » (E2S6).

Plusieurs répondants, français comme slovaques, ont mentionné les programmes de mobilité, pour les étudiants ou pour les enseignants, comme une source d'inspiration de ce qui

peut se faire dans d'autres établissements, afin de proposer des réajustements au niveau local. Deux cas de figure se dessinent qui impliquent deux logiques différentes : lorsque ce sont les étudiants qui bénéficient d'un séjour de mobilité, et lorsque ce sont les enseignants.

En effet, dans le cas d'une mobilité étudiante, les universités de départ, qui envoient les étudiants, peuvent s'inspirer de ce qui est proposé par les universités d'accueil, sans pour autant imiter, dans un souci de cohérence de l'expérience de mobilité (E2F1) ; également, il arrive qu'au retour des étudiants, elles constatent des différences, notamment au niveau de l'attribution des crédits, avec les pratiques internes et s'inspirent de ces expériences pour réajuster la mise en place locale de certains instruments. C'est le cas exposé par l'un des répondants de l'UMB : « *on a pu voir que nos étudiants, revenant d'un ou deux semestres à l'étranger, arrivaient toujours avec un nombre de crédits pour une matière qui était beaucoup plus élevé par rapport au nôtre, donc, pour cette accréditation,* […] *les 1ères années de Licence et de Master ont des matières à au moins 4 crédits, et 3 crédits pour les facultatives* » (E2S4).

Les cas de mobilité enseignante évoqués par les acteurs interrogés ne relèvent pas tout à fait de la même logique, en ce qu'ils concernent directement les acteurs de la mise en place locale des instruments du Processus, et permettent un retour d'expérience plus direct au niveau opérationnel : « *quand on part en Erasmus comme enseignant, on choisit les institutions, les départements, les organisations qui sont proches de nous, donc des langues appliquées, dans des facultés de spécialité ou centres linguistiques. Oui, parce qu'on communique avec des personnes qui nous accueillent pour Erasmus. On compare, quelque fois on en discute à la réunion du département, mais relativement peu. Ce sont plutôt des choses, des remarques individuelles « ah ça marche comme ça, on pourrait plutôt s'inspirer de ça »* […] *Il y a des idées qui viennent d'ailleurs de ces séjours Erasmus, dont on s'inspire* » (E2S8).

Hormis les montages de diplômes, la coopération pour des projets interuniversitaires, ou les séjours de mobilité, un des répondants mentionne les « institutions-relai » comme biais de coopération, de rencontres, et de possibilités d'échanges et d'inspiration : il s'agit par exemple de l'Institut universitaire franco-slovaque, créé en 2011, à l'initiative de l'Ambassade de France en Slovaquie, qui permet notamment un espace de dialogue et d'échanges pour les différents acteurs universitaires slovaques et français, une opportunité de

partenariats (E2S9) ; ce même répondant fait également allusion à l'association des présidents des universités slovaques qui permet : « *l'échange direct interpersonnel, c'était important* » (E2S9).

Enfin, Internet apparaît également comme un moyen de communication pouvant inspirer les acteurs universitaires face à l'incertitude : « *on devait regarder comment ça fonctionne, notamment à l'Ouest, donc pour nous, pour les francophones, en France, en Belgique, comment regarder un peu sur Internet leurs grilles de programmes pour s'en inspirer* » (E2S7).

La plupart de ces biais ont en commun la rencontre entre les universitaires, l'échange, le partage d'informations, dans le but de pallier l'incertitude sur les mises en place, sur les évolutions. Mais dans quelles directions ces échanges se font-ils ? Quels sont les objectifs, au-delà de la simple mise en place des instruments de Bologne ?

VII.2.2. Des « flux » d'échanges déséquilibrés

Si un des répondants insiste bien sur la réciprocité des échanges à travers le projet qu'il construit en collaboration avec HEC Montréal, « *En fait, c'est un échange quasiment 50-50* » (E2F5), ou encore si le montage de doubles diplômes suppose une collaboration équilibrée comme des ajustements mutuels, les « flux » des regards des universitaires sur d'autres universités pour s'en inspirer voire imiter, semblent relativement déséquilibrés, selon les observations issues des données de notre recherche empirique.

En effet, la plupart des universitaires interrogés de l'UPMF ont affirmé que leur établissement est une source d'inspiration mais qu'en revanche, les universitaires ne s'inspiraient guère des autres : « *C'est plutôt notre établissement qui, je dirais, a été à l'origine de pas mal de transferts soit d'idées, soit de technologies, soit de projets, vers les autres universités. Ça s'est passé plutôt dans ce sens-là* […] *c'est notre université qui a été plutôt active et qui a diffusé les choses… Dans l'autre sens, non…* » (E2F4). A la question de savoir si ce sont plutôt les partenaires étrangers qui regardent ce qui se fait à l'UPMF, un des interrogés affirme : « *Complètement !* » (E2F2).

D'un autre côté, les universitaires slovaques semblent tournés vers l'extérieur. Ils déclarent se comparer, regarder comment fonctionnent les autres universités, en Slovaquie et ailleurs. Si la majorité des répondants slovaques n'a pas été en mesure de répondre à la question de savoir si leur université inspirait d'autres universités, un des répondants précise qu'à travers les partenariats certaines universités étrangères ont en partie modifié leur système : « *Les échanges dans les deux sens ont influencé les systèmes* » (E2S6).

Le regard des universitaires slovaques semble tourné vers deux directions principales, « l'Ouest » et les pays de Višegrad : « *on devait regarder comment ça fonctionne, notamment à l'Ouest* » (E2S7) ; « *On a développé aussi des rapports avec les autres pays et surtout voisins. Parce que vous savez, il existe un groupe de Višegrad, 4 pays coopérants en Europe centrale* » (E2S9) ; « *la Tchéquie, souvent, c'est la Tchéquie* […] *On y a des relations, des échanges* […] *Il y a aussi une comparaison et des échanges avec la Pologne* » (E2S3).

Concernant le regard tourné vers l'Ouest, l'interrogé n'a pas précisé les raisons, mais nous pouvons supposer qu'il s'agit d'observer, voire d'imiter, les 'bonnes pratiques' des 'vieux' pays européens, dans le souci d'une 'bonne' intégration de la Slovaquie. Concernant les pays du V4 (du groupe Višegrad), l'explication est apportée par le répondant : « *c'est un peu un problème partout dans ces pays du Višegrad* » (E2S9) : en effet, ces pays font face à de nombreuses problématiques communes, en termes d'intégration européenne notamment. La direction des regards portés apparaît donc comme intentionnelle, les regards semblent essentiellement dirigés vers des 'modèles' de bonnes pratiques, ou vers des partenaires devant répondre aux mêmes problématiques.

Pour résumé, l'UPMF apparaît comme étant plutôt une source d'inspiration et de transferts, soit comme exportatrice, et l'UMB comme un réceptacle, importatrice, mais capable d'influencer d'autres universités malgré tout, particulièrement dans son environnement proche.

VII.2.3. Les motivations d'un regard sur l'extérieur

Plusieurs raisons, outre celles d'aboutir à la mise en place d'un double diplôme ou d'un projet, ont été mentionnées par les répondants. D'abord, observer le fonctionnement des autres universités, notamment partenaires, permet à certains de construire un argumentaire

basé sur des faits concrets afin de faire évoluer leur système en interne : pour « *avoir des preuves, des arguments, face à notre direction* » (E2S3) dans les cas où des réajustements à travers des pratiques d'imitation apparaissent intéressants et possibles : « *Cette comparaison est permanente* » (E2S3).

Cependant, un répondant de l'UMB utilisant cette technique nous révèle que : « *Si on essaie de montrer des exemples étrangers à nos gestionnaires : « voilà, ils font plus d'économétrie, ils font plus de maths, ils… », et bien, souvent, la réponse est qu'on n'a pas le même public, que c'est trop dur pour nos étudiants* » et regrette que « *tant que le système reste tel qu'il est : le financement par tête d'étudiant, je ne pense pas qu'on pourra ajuster, faire passer nos ajustements dans un contexte de qualité* » (E2S2). En effet, le risque dans ce cas est double : celui de ne pas évoluer mais de garder à court, voire à moyen terme, un nombre d'étudiants suffisants afin de bénéficier d'un financement nécessaire au fonctionnement de l'établissement, ou celui d'évoluer, ici en réorientant le contenu des formations, et à court ou moyen terme, perdre des étudiants, mais gagner en qualité. Notons en outre que la technique d'argumentation s'avère pertinente en ce qu'elle positionne l'université dans un contexte concurrentiel, sous-entendant que si l'université n'évolue pas, ses concurrents, eux, le font.

L'observation des autres établissements permet donc en premier lieu une démarche autoréflexive, à travers la comparaison avec 'ce qui se fait ailleurs'. Concrètement, un des répondants affirme que l'observation des partenaires est « *très utile, c'est très efficace pour comparer le développement, l'évolution dans le secteur des universités publiques mais aussi des universités privées* » (E2S9). Plus tard, dans son entretien, ce même répondant nous dira que cette démarche observante permet de « *voir des choses nouvelles, rencontrer de nouvelles personnes mais surtout de voir, connaître, apprendre de nouvelles informations, être influencés positivement... parce qu'on le veut… à travers la rencontre de nos collègues des universités européennes à l'étranger* », et enfin d'« *évaluer le développement* » de son établissement. Il s'agit donc ici d'une démarche volontaire d'apprentissage et d'auto-évaluation.

Plus profondément encore, et selon un des répondants slovaques, cette comparaison permanente serait nécessaire à la compréhension du mouvement global des universités européennes, qu'il s'agit de ne pas louper : « *Il faut avoir une vision des buts des universités*

européennes : où vont-elles dans le futur ? Pour ne pas être en retard ! » (E2S3). Les éléments de réponse apportés à cette interrogation pertinente doit permettre de se situer dans le flux des évolutions, de pallier l'incertitude, d'une certaine manière, et de ne pas accuser de retard, dans un contexte sous-jacent de compétition.

Méta-thème	**Thèmes principaux**	**Sous-thèmes**	**Réponses des interrogés**	
Imitation et ajustements	les biais utilisés	montage de diplômes/doubles diplômes	pour le montage de double diplôme, ajustement plus qu'imitation : il s'agit d'harmoniser les systèmes concernés plutôt que de les uniformiser	pour le montage d'un diplôme, imitation pure : le modèle d'une université est complètement suivi et adopté par une autre université
		projets interuniversitaires	ajustement mutuel, démarche autoréflexive, dynamisme et réactivité	
		les programmes de mobilité	la mobilité étudiante permet le réajustement de la mise en place locale des instruments	la mobilité enseignante permet un retour plus direct au niveau opérationnel
		les institutions-relai	instituts universitaires de rapprochement (Institut universitaire franco-slovaque) ou associations de présidents d'université qui permettent des échanges directs entre partenaires	
	des « flux » d'échanges déséquilibrés	montage de projet et de diplômes	permet une collaboration équilibrée, comme des ajustements mutuels entre partenaires	
		l'UPMF	l'UMF apparaît comme une université « exportatrice » : d'autres universités s'inspirent d'elle, mais elle ne semble pas regarder le fonctionnement des autres universités, selon les répondants (FR)	
		l'UMB	les échanges avec l'UMB influencent les systèmes des partenaires (SK)	
			« importatrice » de l'Ouest et des pays de Višegrad (SK)	
	les motivations d'un regard sur l'extérieur	construire un argumentaire	pour avoir des preuves et des arguments face à la direction dans l'optique d'évolutions (SK)	
		une démarche autoréflexive	la démarche observante permet la comparaison, l'apprentissage et l'auto-évaluation (SK)	
		comprendre le mouvement global des universités européennes	situer son institution au sein du flux des évolutions, pallier l'incertitude et ne pas accuser de retard dans un contexte compétitif (SK)	

Tableau 17 : Synthèse des résultats sur les pratiques de mimétisme et les ajustements

Source : auteur.

VII.3. Mises en place des instruments du Processus de Bologne et compétence

La logique de mise en place du Processus de Bologne réside dans son instrumentation, du supranational au local (*cf.* Chapitre II) : au niveau supranational, des objectifs et des priorités sont fixés, et, pour permettre une concrétisation de ces mêmes objectifs et priorités, une logique d'instrumentation est mise en place vers le niveau local. Tout l'enjeu du Processus de Bologne et de sa réussite consiste donc en une mise en place efficace des instruments, soit une adéquation entre les objectifs et les instruments.

Nous pensons qu'une bonne mise en place du Processus passe nécessairement par une appropriation des outils par les acteurs chargés de leur mise en place locale, soit les universitaires. De ce fait, nous nous attachons dans cette sous-partie à l'observation de cette implémentation, à travers deux instruments et une démarche, tous liés à la notion de compétence. De quelle manière ces instruments et démarche sont-ils mis en place ? Les acteurs interrogés se sont-ils approprié les enjeux de la notion de compétence, ici centrale ? Comment le lien entre notion de compétence et instruments et démarche est-il fait ? Et, d'après les constats de notre recherche exploratoire, la mise en place relève-t-elle d'une réelle réflexion axée sur la notion de compétence ou s'avère-t-elle mécanique ?

VII.3.1. Mise en place des crédits

Nous nous sommes penché sur la mise en place des crédits, dans la mesure où qu'il est représentatif de la mise en place du Processus de Bologne au niveau local. En outre, c'est un aspect très concret du Processus qui concerne directement les universitaires chargés de les mettre en place, ce qui implique une réflexion *a priori* sur les enjeux de cet outil. Directement lié à la pratique, il offre également à travers sa lisibilité un outil de comparaison avec les autres systèmes universitaires, et permet de se situer et d'évaluer l'efficacité de leur mise en place relativement facilement.

Le système de crédits est un instrument qui a été proposé au niveau supranational, dans le but d'améliorer la lisibilité des diplômes, des systèmes, de faciliter une harmonisation et de promouvoir la mobilité dans l'EEES. Par la suite, il a suivi le chemin « classique » de la logique d'implémentation du Processus à travers une instrumentation top-down : les États ont

pris la responsabilité de sa mise en place en l'imposant juridiquement à leur système d'enseignement supérieur. : « *ça descendait du haut vers le bas pour arriver finalement à des unités qui organisent vraiment les cursus, les diplômes* » (E2F3). Mis en place « brutalement » : d'un jour à l'autre et de manière « brute », soit qui n'a pas été façonné, traité, très sommairement élaboré et qui nécessite encore des ajustements, nous avons pensé que sa mise en place locale était intéressante à observer.

Une mise en place formelle relativement rapide

Dans les deux universités étudiées, la mise en place légale et formelle a été rapide : « *Les crédits sont arrivés d'un coup : il fallait passer au système de crédits* » (E2S4). En Slovaquie, certaines réunions ont précédé la mise en place officielle : « *nous nous sommes rencontrés plusieurs fois, pour bien préparer, pour bien adopter les principes des ECTS dans notre programme. Avec la direction de cette faculté, et les garants des programmes d'études* » (E2S3). Ces réunions ont également été l'occasion de présenter la traduction de l'ancien système de notation vers le système de notation attenant au système de crédits, soit de A à F : « *On a eu une réunion académique, c'est-à-dire une réunion de tous les profs dans une grande salle et elle* [la vice-doyenne] *nous a présentés ses propositions, qu'ils* [l'équipe de direction] *avaient élaborées, c'est-à-dire comment transformer la notation slovaque en A, B, C, D, E & F* » (E2S2).

Le système de notation slovaque fonctionnait sur une échelle facilement traduisible par le système de notation de A à F, contrairement au système français de notation sur 20 points. L'objectif, selon un des répondants slovaques, de ce premier système de notation « *n'était pas de penser à la mobilité des étudiants, c'était plutôt d'avoir un certain système dans l'enseignement* » (E2S5). Ainsi, la Slovaquie était déjà préparée, d'une certaine manière, à adopter le système de crédits du Processus. En France, l'écart entre le système de notation sur 20 points et le système de crédits était susceptible d'engendre un certain bouleversement de la culture d'évaluation, cependant, aucun des répondants français n'a évoqué ce bouleversement.

Depuis sa mise en place officielle, le système de crédits au niveau formel n'a pas évolué, c'est ce que confirme la plupart des répondants slovaques et français : « *ça marche depuis des années* » (E2S2) ; « *maintenant, c'est un phénomène parfaitement intégrant de la vie de la faculté* » (E2S9) ; « *je pense que le système de crédits est bien implanté, ça fonctionne bien* »

(E2S10) ; « *tout le monde a compris que ça fonctionnait très bien comme ça* […] *ça y est, ça tourne, ça file maintenant* » (E2F2). Les États, à travers leurs rapports de mise en place du Processus de Bologne, peuvent donc se targuer d'une mise en place formelle rapide. Mais qu'en est-il du sens donné au crédit ? du lien à faire entre charge de travail, contenu et crédit ? Qu'en est-il finalement du fond, outre la forme ? Nous nous situons ici devant une des pierres angulaires de notre travail.

Les besoins de réajustements

Le système de crédit mis en place, c'est à travers la pratique que les acteurs ont ressenti le besoin de faire évoluer le système, notamment l'attribution des crédits pour chaque unité d'enseignement : « *comme c'est arrivé d'un coup, les modifications qui ont suivi étaient nécessaires. Parce que, d'un coup, tu prétends quelque chose, mais seulement à partir de son fonctionnement, tu vas corriger quelque chose qui ne marchait peut-être pas…* » (E2S4). Trois raisons de réajustements ont été présentées par les interrogés : le besoin d'une plus grande corrélation entre les crédits attribués et l'importance de l'unité d'enseignement dans le parcours de l'étudiant, le besoin d'adaptation aux programmes de mobilité et aux demandes de l'État à travers l'accréditation.

La réflexion sur l'adéquation entre nombre de crédits attribués à une unité d'enseignement et son importance pour la formation de l'étudiant a donc influencé les réajustements du nombre de crédits : « *par rapport à l'importance du module dans le parcours de formation de l'étudiant qui va le suivre. Nous, c'est un DUT, donc en 2 ans, et la plupart poursuivent soit en Licence Pro, soit en générale, soit en IAE, soit en école de commerce. Et par exemple, nous, en GEA, le droit avait beaucoup trop de poids, donc on en a enlevé un peu pour en redonner plus à la compta, parce que la compta, c'est le cœur du métier en gestion* » (E2F1).

Le souci de proposer des maquettes lisibles et comparables au niveau européen, afin de favoriser et de faciliter la mobilité, est une seconde source de réajustements des crédits. Il s'agit à travers ce genre de besoin de réajustements d'une volonté de mieux s'intégrer dans l'EEES : « *Parfois* […] *c'est en fonction de ce dont le système européen a besoin. On s'est aperçu que nos étudiants, qui sont très « Erasmus »* […] *devaient apporter de leur séjour 20 crédits, et en France, il suffisait d'opter pour 5 matières pour avoir 20 crédits* […] *le système slovaque avait beaucoup de matières à 1 crédit, à 2 crédits* […] *il fallait donc diminuer le*

nombre de crédits » (E2S4) ; « *en France par exemple, ils ont beaucoup moins de cours, beaucoup moins de matières mais alors beaucoup plus lourdes et ça pouvait poser des problèmes pour les mobilités* » (E2S7).

Afin de garantir l'habilitation de leur université, les acteurs slovaques ont dû se pencher sur la question d'attribution des crédits par matière : « *Je pense que cette d'idée : « on n'a pas bien mis en place les crédits et maintenant on va le faire autrement », ça s'est dévoilé, en fait, on a découvert ça au moment de l'accréditation complexe* » (E2S1). Cette réflexion, ainsi qu'une crainte de sanction ont fait évoluer le système et se sont accompagnées d'un apprentissage et d'un approfondissement de la compréhension du système de crédits : « *Et là, à ce moment-là, beaucoup de gens ont découvert des règles, qui sont là, derrière tout ça, et qu'ils ne connaissaient pas avant* » (E2S1).

La mise à jour de ces différents besoins est le corollaire, selon nous, d'un certain processus d'appropriation de l'instrument par le sens et d'une prise de conscience de la non adaptation de l'instrument à la pratique. Constatant certaines lacunes, les acteurs ont entrepris des modifications et se sont donc approprié l'instrument à travers une réflexion pour une utilisation plus efficace du système de crédits.

Nature et enjeux des réajustements

Deux évolutions majeures concernent les réajustements : une redistribution plus efficace des crédits en fonction des unités d'enseignement (ce qu'on a pu voir plus haut) et l'approfondissement du lien entre charge de travail et crédit, selon certains répondants. Ces réajustements s'opèrent à travers une réflexion plus profonde sur le sens et l'utilité de l'instrument, mais aussi à travers des enjeux de pouvoirs ou de circulation dans certains espaces de liberté possibles.

La mise en place des ECTS a donc confronté les acteurs et l'instrument à la réalité pratique, et a suscité une réflexion progressive des acteurs. Les réajustements, « *c'est le résultat d'une évolution, c'est un développement… un développement naturel, parce qu'on pénètre plus dans les détails de ces choses-là, comment il faut faire, en fait…* » (E2S1). La construction du sens se fait à travers la mise en pratique et une évaluation critique de cette

mise en place, afin de parvenir à des améliorations.

La redistribution des crédits est censée offrir une utilisation plus efficace de l'instrument. Concrètement, certaines matières qui, à l'arrivée du système de crédits, étaient dotées d'un grand nombre de crédits, peuvent, après redistribution, voir leur nombre de crédits diminuer, ou inversement. Cependant, derrière cette observation d'ordre arithmétique, se cachent en réalité des enjeux de luttes de pouvoir : « *Mais c'était une bataille entre les matières, entre les enseignants… Nous avons souvent peur que si nous avons peu de crédits pour une certaine matière, et bien que cette matière n'apparaîtra pas comme importante…* » (E2S3). Ainsi, une matière qui perd des crédits se voit au sens propre, comme au figuré, discréditée, et leur responsable par la même occasion.

Après le constat d'une baisse de crédits pour l'économie au sein de la Faculté d'économie de l'UMB, un répondant explique : « *Moi, je ne suis pas très contente, parce que chacun de nous fait des efforts pour nos matières : puisque nous sommes de la faculté d'économie, nous pensons que l'économie est une base assez solide, doit être assez solide…* » (E2S3). Un répondant français va dans le même sens en affirmant qu'« *il y a eu beaucoup beaucoup de polémiques, beaucoup de polémiques, évidemment* » (E2F2). D'une certaine manière, le crédit devient une monnaie : plus une matière dispose de crédits, plus le responsable semble avoir de pouvoir.

Un effort semble entrepris, dans certains départements de l'UMB, d'établir un lien entre charge de travail et crédit : « *Maintenant, nos matières obligatoires ont 4 crédits, 5 crédits, 6 crédits* […] *Du coup, tu dois compter et penser qu'il faut qu'ils travaillent 150h par exemple, dans le semestre. Tu comptes les heures en présentiel, environ 26h par semestre, et ensuite, tu dois penser à autre chose. Sur quoi ils vont travailler à la maison, combien de temps pour se préparer pour l'examen, etc. ?* » (E2S4). Si une réflexion a été entamée, qui doit donner plus de sens à la valeur d'un crédit, certains acteurs de la même université avouent « *en ce qui concerne la charge de travail, je pense qu'on n'a toujours pas réussi à comprendre ce que ça veut dire…* » (E2S6). Et finalement, le lien semble essentiellement mathématique : « *Si, mais c'est très mathématique. Ce qui se cache derrière, comment faire en pratique, si c'est respecté, si les gens le respectent, comment on fait méthodologiquement ?… donc la forme, c'est une chose, mais les méthodes, c'est une autre chose. Et là, il faut une bonne expérience de quelqu'un qui est fort en didactique.* […] *Je pense qu'il y a pas mal de collègues qui ne*

savent pas ce que c'est la charge de travail, que si on a un cours avec plus d'ECTS, la charge de travail devrait être plus conséquente, et ce que ça devrait donner en réalité… Je pense que là, dans les mentalités, on est resté plutôt dans l'ancien système où toutes les matières étaient égales et où on ne faisait pas de différences si c'est 5 ECTS ou 2, ce qu'on demande aux étudiants, c'est à peu près la même chose… ». Un travail important sur le sens semble donc à approfondir.

En France, si les acteurs semblent avoir intégré qu'un crédit représente 25 heures de travail pour l'étudiant, cette charge de travail ne semble pas véritablement appliquée : « *Redonner un peu plus de crédits à une matière qu'à une autre… CL : Et vous faites ça en corrélation avec la charge de travail ? E2.F1 : Non, pas forcément par rapport à la charge de travail. Plutôt par rapport à l'importance du module dans le parcours de formation de l'étudiant qui va le suivre* » (E2F1). Un autre répondant français avoue qu'il y a une différence entre ce qui est présenté et la pratique : « *on a essayé de respecter ça, mais alors après, dans la pratique, est-ce que ça se passe vraiment ? Ca, c'est plus compliqué* » (E2F2).

L'aspect mathématique de la relation charge de travail-crédit semble mis de côté pour laisser place à l'appréciation des enseignants à travers les négociations : « *On a laissé une espèce de flou dans les ECTS qui était un peu à l'appréciation des responsables de formations, des enseignants, des pratiques et je trouve ça très intéressant. Absolument pas rassurant pour des scientifiques qui auraient voulu qu'il y ait des lois arithmétiques. Mais c'est finalement très intéressant parce que ça laisse d'abord une certaine liberté à l'enseignant de faire évoluer son programme, d'accorder des gens de la pratique là-dedans, et puis ensuite de dire que finalement c'est plus une négociation du poids, à l'intérieur d'un diplôme, et de la conformité au regard des professionnels, on va dire* » (E2F2).

Les acteurs semblent utiliser les espaces de liberté laissés par la logique prescriptive de l'État afin de donner du sens au lien charge de travail-crédit. Aucun détail n'étant donné sur la mise en pratique de ce lien, si ce n'est quelques recommandations, les acteurs négocient, et utilisent la souplesse (volontaire ?) du système pour s'approprier l'instrument : « *Entre enseignants, on en discute, voilà.* […] *en IUT, on se donne, nous, la liberté de revoir les coefficients et certains ECTS* » (E2F1). Le sens de l'instrument ECTS semble se construire progressivement à travers la pratique et une réflexion critique, couplé à la capacité de l'acteur à circuler dans les espaces laissés ouverts par le système prescriptif.

VII.3.2. Appréhension de la notion de compétence

Les instruments et la démarche étudiés dans notre travail sont intimement liés à la notion de compétence. Nous avons donc souhaité, à travers certaines questions de notre grille d'entretien, comprendre le sens et l'importance que les acteurs lui attribuent. Nous avons posé une première question concernant le lien susceptible d'exister entre la notion de compétence et les évolutions de la société attenantes, et une seconde question sur la différence que l'on peut faire entre la notion de connaissance et celle de compétence.

Côme (2011b) résume de cette manière l'importance grandissante de la notion de compétence et la relie directement avec le marché du travail : « *Dans l'économie mondialisée de la connaissance, la simple acquisition de connaissances ne garantit plus un emploi, ni même la possibilité de travailler dans le domaine étudié. Il est nécessaire de prendre en compte un certain nombre d'autres éléments réclamés par les entreprises, en particulier la maîtrise des savoir-faire et de savoir-être. Le succès d'une entreprise dépend de sa capacité à répondre au mieux aux attentes de ses clients. les compétences attendues de ses employés ne doivent donc pas se résumer à la simple application de consignes, il leur faut comprendre les besoins réels des clients, intégrer la mission de leur entreprise et être capable d'initiatives tout en respectant la stratégie choisie par le management* » (2011b, p. 268-269).

L'université, par son rôle professionnalisant, est donc en partie responsable de la capacité de ses diplômés à évoluer dans l'environnement professionnel d'aujourd'hui. Puisque désormais, cette notion est centrale, nous avons voulu connaître la vision des interrogés à ce sujet. Il apparaît que, globalement, tous les répondants ont été capables de faire une première différence entre connaissance et compétence : chaque répondant, plus ou moins directement, a mentionné la différence entre savoirs et savoir-faire, la dimension proactive de la compétence, etc.

Quant aux liens entre la notion de compétence et les évolutions sociétales attenantes, tous les interrogés n'ont pas répondu de manière clair et n'ont pas forcément fait le lien entre marché du travail et compétence, côté français comme slovaque. Nous avons pu constater deux grandes catégories de répondants : 1) ceux offrant une réponse largement évasive, voire sans véritable lien entre compétence et marché du travail, et 2) ceux apportant une réponse

précise, faisant explicitement le lien entre la notion de compétence et les besoins socio-économiques actuels.

Un des répondants nous explique concrètement son travail avec les étudiants autour de la compétence : « *nous, on l'utilise beaucoup en GEA, en Gestion des Entreprises et des Administrations* […] *on essaie de faire intervenir plein de professionnels de métiers différents de la gestion pour leur montrer les compétences qui sont récurrentes, et les compétences qui seront plus spécifiques à un métier… Et puis après, là-dedans, on va parler aussi de savoir-être, savoir-faire, savoirs techniques, savoirs en termes de connaissance, donc on essaie de relier tout ça, à chaque fois ce qu'ils vont apprendre en termes d'activités, le savoir-être, le savoir-faire, comment ça va se traduire en compétences au concret pour l'entreprise. Voilà* » (E2F1). Un autre répond brièvement mais précisément : « *C'est clair, pour la compétitivité et pour l'insertion sur le marché du travail !* » (E2S6).

En nous intéressant au profil des répondants de la deuxième catégorie, nous avons remarqué que ces derniers étaient soit des enseignants ou enseignants-chercheurs soit en IUT, soit enseignants-chercheurs en langue étrangère. Deux raisons majeures peuvent, à notre avis, expliquer la relation entre leur profil et le fait de comprendre les liens entre compétence et marché du travail : 1) les IUT sont des filières beaucoup plus professionnalisantes que le reste de l'université : ils préparent les étudiants à entrer rapidement sur le marché du travail à travers une professionnalisation ciblée. Le fait d'évoluer dans une telle institution semble s'accompagner d'une réflexion profonde sur les liens et les enjeux entre les institutions d'enseignement supérieur et le monde extérieur ; 2) les enseignants de langue étrangère disposent d'un cadre référence, axé sur la perspective actionnelle (Puren, 2001) et sur la nécessaire approche par compétence : le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001), conçu par des équipes pédagogiques européennes pour le Conseil de l'Europe. Ce cadre, mentionné à plusieurs reprises par les répondants enseignants de langue étrangère, est considéré comme étant la référence européenne. C'est un outil d'harmonisation de l'évaluation des langues étrangères, à travers notamment six niveaux de langue (A1-A2-B1-B2-C1-C2). L'un des buts de ce cadre est de permettre une lisibilité des diplômes de langue à travers l'Europe et de permettre une mobilité plus facile, et, comme le Processus de Bologne, de servir l'économie de la connaissance au sein de l'Europe.

Ainsi, exercer en tant qu'enseignant ou enseignant-chercheur dans une filière hautement professionnalisante, et/ou avoir à disposition un cadre référence axé sur la compétence notamment pour les enseignants de langue étrangère semblent deux éléments de réponse pouvant éclairer les acteurs dans le but de mieux appréhender et prendre en considération la notion de compétence, reliée au « monde extérieur » de l'université, notamment au monde du travail.

Nous pouvons illustrer ce que nous avançons par la réponse d'un des interrogés : « *Par exemple, j'ai géré ma Licence, je n'avais pas de problème. J'ai travaillé avec les acteurs locaux, c'était la Licence de coordination de projets territoriaux. J'ai travaillé avec les collectivités territoriales, associations, etc. on savait très bien ce que ça veut dire, ce qu'ils* [les étudiants] *devaient savoir, quel type de compétences ils devaient avoir, quelle type de technique ils doivent accomplir, etc. Mais faire ça en sociologie, mission impossible* » (E1F3). Dans ces formations hautement professionnalisantes, le lien avec l'extérieur est fort, ce qui n'est apparemment pas le cas pour les formations plus 'classiques'. De fait, la notion de compétence prend, à travers ces relations avec l'extérieur, tout son sens.

Nous avons interrogé les universitaires sur la question de savoir s'ils pensaient avoir besoin d'une formation. La quasi-totalité des répondants a répondu avec enthousiasme par l'affirmative : « *on a toujours besoin de formation* » (E2F1) ; « *Complètement !* » (E2F2) ; « *Oui, très certainement, oui ! C'est nécessaire* » (E2S3) ; « *oui, c'est toujours important, ce type de formation, si on veut parler la même langue* » (E2S5), etc. Le répondant E2S5 pointe du doigt une question directement liée à la compréhension et à l'utilisation de la compétence : un langage commun entre les universitaires des différents pays, mais aussi entre le monde universitaire et le marché du travail.

VII.3.3. Les liens entre compétence et instruments

Un lien entre crédits, charge de travail et compétence devrait être fait théoriquement : Il est « *basé sur la charge de travail à réaliser par l'étudiant afin d'atteindre les objectifs du programme qui se définissent en termes de connaissances et de compétences à acquérir* » (*agence-erasmus.fr*, 2016), dans l'optique d'être un outil tant quantitatif que qualitatif. Si pour cet instrument, ce lien n'est pas évident à première vue, et demande une certaine réflexion,

nous pensons qu'il est beaucoup plus 'visible' concernant le Supplément au diplôme ou les programmes d'études : directement écrits en termes de compétences.

Ainsi, nous avons posé aux répondants deux questions, afin d'apporter des éléments de réponse aux liens qui sont faits par les universitaires entre la notion de compétence et le Supplément au diplôme et les programmes d'étude à travers leur mise en place, à savoir : « *y a-t-il selon vous une réelle réflexion axée sur la notion de compétence dans la mise en place des crédits, du Supplément au diplôme ou dans l'écriture des programmes en compétences ? Si non, pourquoi ?* » ; et « *Comment vous positionnez-vous face à cette déclaration : « la majorité de mes collègues remplissent les documents concernant les compétences parce qu'il faut les remplir… parce que c'est obligatoire… c'est du bricolage à la petite semaine » ?* ». La deuxième question, provocatrice, est directement inspirée des données primaires recueillies lors de notre recherche exploratoire.

Il ressort de ces questions trois points intéressants : le Supplément au diplôme semble très méconnu, voire inconnu ; un bricolage, dans sa double appréciation, de l'écriture des programmes en compétence ; et l'existence de cadres, institutionnels ou non, en faveur l'écriture des programmes en compétence comme une réelle réflexion à ce sujet, mais qui se révèlent autant moteurs que freins.

Le Supplément au diplôme, un instrument méconnu

Le Supplément au diplôme (*cf.* Chapitre II) est un instrument qui doit servir de pont entre le monde universitaire et l'extérieur. Il est directement lié à la notion de compétence et a été créé dans le but de présenter au monde du travail les compétences acquises à travers la formation universitaire, car le diplôme ne suffit plus. Son importance apparaît capitale. Pourtant, seuls trois interrogés, soit un cinquième de notre échantillon, connaissent l'existence de cet instrument, mais ne sont pas concernés : un répondant français de l'IUT et deux répondants slovaques, ayant pris connaissance du Supplément au diplôme lors de coopération avec des partenaires français.

Après explications de notre part sur la nature de cet instrument auprès des répondants, deux interrogés français ont déclaré utiliser un autre instrument développé en interne, mais

directement lié à une réflexion sur la compétence et aux besoins du marché du travail : le e-portolio : « *Alors, nous, ça passe par le e-portfolio, mais on n'appelle pas ça un Supplément au diplôme. L'IUT a vraiment voulu ça… parce que c'est un IUT, donc, c'est beaucoup en lien avec les entreprises. On a beaucoup de partenariats avec beaucoup d'entreprises, et c'est aussi les entreprises qui avaient fait cette demande-là : une fois que les étudiants arrivent sur le marché du travail, qu'ils sachent quelles compétences ils ont et qu'ils sachent les valoriser auprès des employeurs* » (E2F1). Encore une fois, l'ouverture vers l'extérieur de l'IUT de l'UPMF semble fort, et la réflexion sur la notion de compétence bien réelle.

Globalement, cet e-portfolio est un outil que l'étudiant, accompagné par ses enseignants, formés à son utilisation, remplit, à travers « *son histoire. Les expériences académiques et de transformation* » (E2F5). C'est un outil d'autoréflexion du parcours de l'étudiant, où toute expérience jugée intéressante, professionnelle ou personnelle, est traduite en termes de compétence : « *une fois qu'il a décrit son histoire, les outils intégrés pour repérer ses compétences, etc. il va accéder à un bilan à temps réel. Et puis petit à petit, il va être amené à glisser vers son projet, à décrire son projet, à sélectionner les compétences préférées, parce que ça ne sert à rien de valoriser 300 compétences. Là, je parle pour trouver un emploi. […] c'est cliquable, il faut que tu l'imagines comme une sorte de « mind-maping » personnel assez simple d'utilisation* » (E2F5).

Le but de cet outil est donc de servir de pont, comme le Supplément au diplôme, entre la formation universitaire et le monde du travail. D'une certaine manière, vu les possibilités techniques offertes, les informations intégrées, et l'autoréflexion de l'étudiant, cet outil semble plus adapté encore aux demandes des employeurs, et, dans un sens, plus valorisant que le Supplément au diplôme. La démarche est intéressante, en ce qu'elle répond aux mêmes enjeux, mais de manière plus fine que l'instrument proposé au niveau européen. Cet outil représente selon nous une volonté locale de répondre aux besoins d'employabilité sans forcément passer par ce qui est proposé au niveau supranational.

Des programmes d'études en compétence « bricolés »

Le terme « bricolage » peut être appréhendé de deux manières différentes : bricoler, c'est essayer d'agir avec les outils et les moyens limités à disposition pour tenter d'en obtenir un

résultat le plus satisfaisant possible, mais bricoler peut également avoir un sens plus péjoratif, synonyme de manque de savoir-faire, de travail mal fait, sans professionnalisme. Nous avons pu relever ces deux significations dans les données recueillies.

La majorité des interrogés, français et slovaques, reconnaissent l'aspect « bricolé » des programmes en compétences, mais tous ne le voient pas du même œil. Trois des répondants français considèrent ce bricolage comme un bon signe : il est la preuve finalement la preuve d'efforts fournis dans la construction des programmes d'études en compétence : « *c'est peut-être du « bricolage », mais on essaie de faire en sorte que ça n'en soit pas…* » (E2F1) ; « *C'est vrai… C'est vrai, parce qu'il faut démarrer. C'est un peu comme les ECTS, on remplit, on voit, il y a du flou, c'est à peu près, ce n'est pas 60-90% de la vérité. Mais tant pis, on remplit. Mais moi je dis que c'est un début. Après, quand on donnera du poids à ces compétences* » (E2F2) ; « *il y a un effort qui se fait de plus en plus par les enseignants concernés, les enseignants-chercheurs, et surtout des responsables des diplômes quand ils montent des maquettes, ça c'est certain* […] *ça peut donner l'impression que c'est un peu du bricolage* » (E2F4).

L'accent est mis sur la volonté d'avancer, en ayant conscience que tout n'est pas encore parfait. Les acteurs interrogés se satisfont des progrès et de la réflexion qui sont faits. Pour certains, il est même normal de débuter par du bricolage : « *si on commence à tout démolir dès la première initiative, on ne fait rien* […] *Si on commence à tout démolir dès le démarrage, il n'y a rien qui se construit* » (E2F2) ; « *On est en transition, c'est une phase de transition* » (E2F4). Il s'agit ici selon nous d'une démarche processuelle s'inscrivant totalement dans l'esprit de Bologne. Cette vision optimiste et proactive n'est pourtant pas partagée par la majorité des répondants.

En effet, la plupart des répondants voient en l'expression « bricolage » le sens péjoratif et insistent sur l'aspect formel et mécanique de la construction des programmes en compétences et sur le manque de réflexion en termes de compétences : « *Non, non. C'est quelque chose de formel. Le nouveau système d'accréditation de l'université le demande, c'est obligatoire, alors mettons-le, mais 'vous n'êtes pas obligés de réfléchir beaucoup'* » (E2S6) ; « *c'est un peu artificiel, la formation des profils, en termes de compétences. Parce qu'on ne continue pas, on ne va pas plus loin dans la recherche des liens à l'intérieur des programmes de formation. On s'arrête là* » (E2S1) ; « *c'est comme si on avait une sorte de livret avec les*

mots qu'il faut mettre dans les cases, et on les met […] *je pense qu'il n'y avait pas de réflexion sur la notion de compétence et que c'est là-dessus justement que les universités sont très en difficulté* » (E2F3) ; « *En réalité, ce qui se passe, c'est plutôt ça : je remplis quelque chose parce qu'il faut le remplir* » (E2S5) ; « *on te dit : « il faut préparer tel ou tel document », donc tu le fais mais…* » (E2S7).

Plusieurs explications ont été avancées par les interrogés, susceptibles d'apporter des éléments de réponse :

1) le manque de sens : « *on ne voit pas trop parfois à quoi ça correspond* » (E2S7), lié, par certains répondants, à une influence encore marquée par régime communiste, au moins pour la génération plus âgée des répondants slovaques : « *il fallait toujours remplir des papiers, répondre aux questions idiotes, qui n'avaient pas de sens. Privées de sens. Et tu les remplissais sans réfléchir, parce que c'était trop dangereux d'y réfléchir. Et je pense que ça peut être ça encore pour les gens de ma génération ou un peu plus jeunes* » (E2S10) ;

2) une charge de travail trop importante, notamment administratif, pour l'universitaire qui n'a plus assez de temps pour réfléchir en profondeur lors de l'écriture des programmes : « *on est trop chargé par le système administratif et par les tâches du type administration* » (E2S10), « *c'est quand même assez administratif* » (E2S7) ;

3) le manque d'investissement personnel, et le fait de privilégier la recherche qui permet un avancement de carrière, contrairement aux pratiques d'enseignement et pédagogiques : « *mais le fond des compétences, c'est un travail personnel* […] *on devient Professeur, ou on avance dans sa carrière souvent par un processus plus administratif que réel : il faut avoir autant d'articles, autant de…* […] *le fait que ce qui compte plus, c'est une publication reconnue, qui soit enregistrée dans la base de données Scopus ou ailleurs, ça demande un travail de qualité* » (E2S2) ; « *pour nous les professeurs, je suis désolée, personne ne nous évalue sur la logique d'enseignement. Ce qui est déterminant pour nos carrières, ce n'est que la logique de recherche* » (E2F3) ;

4) et enfin, un manque de formation, de compétence ou d'accompagnement : « *je pense qu'on n'est pas compétent, nous les enseignants à devenir les agents d'insertion professionnelle* […] *on ne peut pas être expert en insertion, et je pense qu'implicitement on*

sait qu'on ne peut pas être bon. Et c'est ça qui nous rebute, remet face à cette question de compétence […] *Lorsqu'on a commencé à travailler là-dessus, j'ai demandé : « Mais pourquoi c'est nous qui devons le faire ? Pourquoi c'est moi ? ». Moi, j'ai été recrutée comme un banal sociologue. On ne m'a pas posé la question : « Est-ce que tu es capable d'insérer professionnellement quelqu'un ? »* » (E2F3) ; « *on n'a pas une grande compétence là-dedans* » (E2F4) ; « *c'est peut-être un manque de connaissance ou de compétence, justement, à ce niveau-là de la part de l'enseignant, en termes didactiques pour connaître vraiment les compétences des étudiants, oui, ou les compétences attendues* » (E2S7).

Certains répondants ont par ailleurs refusé l'expression de « bricolage », estimant que l'écriture des programmes en compétences avait été réalisée à travers une véritable réflexion ; « *on a essayé de le faire vraiment le plus attentivement possible. On s'est dit « il faut les remplir, alors s'il faut les remplir, autant les remplir le plus sincèrement possible, en prenant tout en considération, en respectant le fait que nos étudiants seront de futurs enseignants FLE et interprètes »* » (E2S4). Il faut donc prêter une attention particulière à ne pas généraliser la situation présentée ci-dessus, à savoir le manque de réflexion et le remplissage mécanique.

En outre, il est intéressant de noter que nous avons pu remarquer, à l'étude de l'écriture des programmes en compétences, l'existence de similarités avec la tentative de catégorisation concernant le lien entre compétence et marché du travail. En effet, ce sont en grande partie les interrogés exerçant en IUT ou les enseignants en langue étrangère qui ont affirmé réfléchir sur la notion de compétence lors de l'écriture des programmes d'études. Les mêmes explications que *supra* peuvent être avancées pour expliquer ce comportement. Un des répondants confirme ce que nous pensons : « *il y a une très grande différence culturelle, d'approche pédagogique entre des IUT et des Licences générales. Forcement, parce que les IUT ont une vocation de préparer à l'emploi, même si c'est la mission principale de l'université aujourd'hui* » (E2F5).

Des cadres, moteurs et freins

A travers les propos des interrogés, nous avons relevé l'allusion à certains cadres susceptibles de servir les universitaires dans leur mission d'écriture des programmes d'études en compétence. Certains cadres, institutionnels ou non, apparaissent comme des moteurs en

faveur d'une réelle réflexion sur la notion de compétences, et semblent faciliter l'écriture des programmes par les acteurs, tandis que d'autres cadres paraissent favoriser le remplissage mécanique des programmes.

Les IUT s'appuient notamment sur deux cadres : le RNCP et le Programme Pédagogique National. Le RNCP (*cf.* Chapitre II), à travers se fiches descriptives de certifications, inspire les universitaires dans la rédaction des programmes d'études en compétence, chaque fiche présentant un certain nombre de compétences relatives à la certification. Le Programme Pédagogique National, outil institutionnel, proposé par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (*enseignementsup-recherche.gouv.fr*, 2016), précise les objectifs de formation, les horaires, les coefficients, et les modalités pédagogiques et d'évaluation.

Cet outil offre un cadre, utilisé notamment par les universitaires d'IUT, dans l'écriture des programmes, selon un interrogé : *« nous, en IUT, on a le Programme Pédagogique National : c'est, en gros, les experts du ministère qui, tous les 4 ans, nous envoient ça. Et donc, chaque module… on a une page par module qui te dit « le contenu devrait être celui-ci », c'est des préconisations qu'il nous font, et dans chaque module, ils essaient de traduire ça en termes de compétences. C'est pas toujours très clair, mais nous, ensuite, on le redéfinit, et on s'aide en fait de professionnels d'entreprises* » (E2F1). Ces deux cadres représentent un véritable moteur de réflexion, à travers notamment la marge de liberté laissée aux universitaires et le cadre préconisateur, non prescriptif.

Le Cadre européen de référence pour les langues du Conseil de l'Europe est également un outil susceptible d'encadrer les pratiques des enseignants de langue étrangère, et de les aider à formuler et à réfléchir la compétence.

D'un autre côté, deux cadres, l'un produit par la direction de l'UMB et l'autre non formel, semblent produire des effets 'contreproductifs' pour la réflexion et l'écriture des programmes d'études. Un des répondants slovaques nous explique que la vice-doyenne pour l'éducation et la pédagogie de sa faculté a créé une matrice pour les programmes d'études : « *Quand on a préparé l'accréditation, on a obtenu les modèles de descriptifs des cours… Notre vice-doyenne qui avait consulté ces documents avec la vice-rectrice pour la pédagogie, nous a tout envoyé à titre d'exemple* » (E2S4). Si l'objectif de ces matrices semble être une coordination et une harmonisation efficaces des programmes d'études en compétence, le fait de proposer

ces grilles pré-remplies en guise d'exemple est susceptible finalement de freiner la réflexion et d'entraîner des comportements quasi-mécaniques de 'remplissage' des documents concernant les programmes. Un autre répondant de la même université estime que ces grilles sont « *souvent artificielles et, souvent, tu ne sais pas trop à quoi ça correspond exactement* » (E2S7). Ainsi, ce cadre mis à disposition des universitaires, afin de les inciter à mener une réflexion sur les compétences, à travers un appui logistique, s'avère finalement relativement contreproductif.

Enfin, un cadre discursif, non formel, mais reconnu par certains répondants, français et slovaque, réside dans une rhétorique de la compétence et semble avoir vu le jour au fil des années et des expériences. Si un tel cadre peut s'avérer aidant, il apparaît, à l'étude des réponses des interrogés, qu'il est plutôt vide de sens, et qu'il favorise plutôt le remplissage mécanique des programmes afin qu'en apparence, ils correspondent à ce que l'on attend : « *ce qu'on attend, donc tout ça, ça reste une sorte de jargon que personne ne comprend mais qu'on va utiliser quand même, pour faire bien et que ça fasse bien sur le papier* » (E2S7) ; « *c'est une manière d'appeler les choses… : Compétences…* » (E2S1) ; « *On a une sorte de vocabulaire, une base sémantique de mots, qu'on place dans les cases où il faut les placer, mais si quelqu'un demande à ses collègues qui participent « qu'est ce que ça veut dire », alors là, le grand vide dans les yeux* » (E2F3).

Ce répertoire sémantique de mots-clés apparaît comme étant un frein à la réflexion pédagogique, et vide de sens, car non approprié. Si les termes de ce répertoire ont du sens, le fait de les utiliser sans pour autant les comprendre empêche l'appropriation réelle de la notion de compétence. Finalement, les documents voulus sont remplis par des termes souhaités qui correspondent au jargon, mais seulement superficiellement, dans le cas d'un remplissage mécanique.

Ces différents cadres, à la seule condition qu'ils véhiculent du sens pour les acteurs, s'avèrent des outils facilitant pour la réflexion pédagogique. Dans le cas inverse, c'est un cercle vicieux qui semble se créer : à travers la référence à des cadres qui ne font pas sens aux yeux des acteurs, ces derniers remplissent les programmes en compétences sans véritable réflexion et il en résulte des programmes en compétences « bricolés », remplis seulement par obligation, remplis dans le seul but d'être rempli : l'aspect technique prend le dessus sur l'aspect pédagogique, au détriment du système universitaire et de son usager, l'étudiant.

<table>
<tr><th>Méta-thème</th><th>Thèmes principaux</th><th>Sous-thèmes</th><th colspan="3">Réponses des interrogés</th></tr>
<tr><td rowspan="8">Mises en place des instruments du Processus de Bologne et compétence</td><td rowspan="3">Mise en place des crédits</td><td>mise en place formelle relativement rapide</td><td colspan="3">une mise en place formelle rapide qui n’a pas évolué</td></tr>
<tr><td>les besoins de réajustements à travers la pratique</td><td>besoin d’une plus grande corrélation entre les crédits attribués et l’importance de l’unité d’enseignement dans le parcours de l’étudiant (FR)</td><td>besoin d’adaptation aux programmes de mobilité (SK)</td><td>le besoin d’adaptation aux demandes de l’État à travers l’accréditation et crainte de sanction (SK)</td></tr>
<tr><td>nature et enjeux des réajustements</td><td colspan="2">une redistribution des crédits liée à une lutte de pouvoir</td><td>une meilleure adéquation crédit/charge de travail, mais un lien mathématique et formel (SK)
une meilleure adéquation crédit/charge de travail, pas d’aspect mathématique, mais par une circulation dans les espaces de liberté laissés par la logique prescriptive (FR)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Appréhension de la notion de compétence (lien entre compétence et marché du travail)</td><td colspan="4">pas de véritable lien fait par certains répondants français comme slovaque</td></tr>
<tr><td>lien explicite</td><td colspan="3">les répondants exerçant en IUT dans des filières hautement professionnalisantes et les enseignants de langue étrangère, à l’aide du Cadre européen de référence pour les langues, comprennent mieux les enjeux de la compétence pour le marché du travail</td></tr>
<tr><td colspan="4">un besoin de formation quant à la notion de compétence exprimé, pour disposer d’un langage commun entre universitaires et entre le monde universitaire et le marché du travail</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Liens entre compétence et instruments</td><td>le Supplément au diplôme méconnu</td><td colspan="2">seuls trois interrogés connaissent l’existence du Supplément</td><td>l’IUT2 de Grenoble a développé un e-portfolio qui semble plus valorisant que le Supplément</td></tr>
<tr><td>des programmes d’études en compétence « bricolés »</td><td>un bricolage vu comme le signe de l’entame d’un processus de réflexion</td><td>un bricolage, au sens péjoratif, dû à un manque de sens, une charge de travail trop importante, un manque d’investissement personnel et le fait de privilégier la recherche, et à un manque de formation, de compétence et d’accompagnement</td><td>l’expression « bricolage » refusée, l’écriture des programmes en compétence est réalisée à travers une véritable réflexion</td></tr>
</table>

		des cadres, moteurs et freins	des outils moteurs : RNCP et Programme Pédagogique National qui favorise la réflexion en termes de compétence (et le Cadre européen de référence pour les langues)	des cadres sur lesquels peuvent s'appuyer les universitaires, mais non appropriés (matrices, jargon), qui provoquent un remplissage mécanique

Tableau 18 : Synthèse des résultats sur les mises en place des instruments

Source : auteur.

VII.4. Le rôle des directions dans la mise en place des instruments

L'université, en tant qu'organisation professionnelle, est principalement composée d'un centre opérationnel relativement indépendant et autonome, et d'un sommet stratégique. Nous avons donc voulu comprendre, à travers les propos des universitaires évoluant dans le centre opérationnel, la vision qu'ils avaient du rôle du sommet stratégique, soit de leur direction, dans la mise en place des instruments du Processus de Bologne, en postulant qu'elle est en partie responsable de l'appropriation du Processus. La direction a-t-elle facilité l'appropriation des instruments du Processus ? De quelles manières ? A travers quelles logiques ?

VII.4.1. La prise en compte de l'avis des interrogés par la direction

Par la force des choses, nous présenterons ici les résultats concernant l'UPMF et l'UMB de manière séparée. Il s'agit en effet d'observer le fonctionnement interne, spécifique à chaque cas. Chaque organisation étant constituée d'individualités différentes, devant relever des défis en partie différents, en évoluant dans des contextes locaux distincts, il semble peu probable de n'obtenir que des convergences de résultats, et de présenter les réponses sans opérer de distinctions entre les deux cas. Cependant, dans la mesure du possible, nous tenterons de procéder à des recoupements.

Pour ce qui concerne l'UPMF, une tendance majeure à pu être mise à jour, concernant la prise en compte de l'avis des interrogés par la direction, et de manière générale, la prise en compte de l'avis de son personnel. Un des répondants nous explique que, pour que l'avis d'un agent soit réellement pris en compte (à travers une écoute suivie d'un réel réajustement du

fonctionnement), il est largement préférable qu'il occupe une position stratégique : « *Soit on est élu, soit on est missionné, et là, votre avis compte* […] *Il faut déjà être quelque part, à un poste qui vous permet d'émettre un avis et de mettre en pratique* » (E2F4). Ainsi, lorsqu'un agent occupe une position stratégique officielle, élu ou missionné, son avis semble mieux pris en compte que lorsqu'un agent n'en occupe pas.

Les autres répondants de l'UPMF ont confirmé à travers leur propos l'importance de la position stratégique de l'agent dans les modalités de prise en compte. La position stratégique d'un agent peut être formelle, comme à travers ce que nous venons de présenter, mais aussi informelle : autrement dit, la position stratégique de l'agent peut être directement lisible sur l'organigramme de l'organisation, mais elle peut également se situer dans l'ombre de ce même organigramme, et relever d'enjeux de pouvoirs tout autant réels : « *l'organigramme n'est qu'une représentation formelle qui ne rend pas toujours compte de la distribution réelle du pouvoir entre les agents* » (Ingham, 1995, p. 510).

Deux des répondants de l'UPMF ont affirmé être écoutés parce que : 1) l'un deux dirige un programme d'études représentant une source de financement conséquente pour l'université, tout comme une visibilité importante : « *moi oui, complètement, parce que, on fait partie, si vous voulez, des formations qui sont plébiscitées par les entreprises, donc on a été dans les classements, etc. donc l'université est très fière* […] *quand je dis qu'il faut faire changer quelque chose etc., personne ne me dit non* […] *J'ai oublié de vous dire aussi qu'on est quand même source de financement énorme* […] *Donc quand on dit 'je veux faire quelque chose', en général… c'est Ok* » (E2F2). ; 2) l'autre est initiateur et responsable d'un projet (le e-portfolio) qui offre à l'UPMF une visibilité de plus en plus importante au niveau national et international : « *au niveau de l'université, comme tu dis, bon, on a connu une période où ça n'a pas été vraiment pris en compte pour diverses raisons, je ne m'attarderai pas là-dessus. Par contre, maintenant, on sent que ça intéresse, parce qu'il y a de plus en plus de demandes de rendez-vous pour parler de ça* » (E2F5).

Ainsi, à l'UPMF, la prise en compte de l'avis du personnel semble, au moins pour ce qui concerne les interrogés, directement liée au pouvoir stratégique dont dispose l'agent et à la valeur ajoutée qu'il véhicule. Nous n'avons pas pu, à travers les propos recueillis par les universitaires de l'UMB, observer une tendance aussi nette : l'écoute et la prise en compte apparaît comme étant plus ouverte à tous, notamment dans le cadre du respect de l'ordre

hiérarchique. Tous les répondants de l'UMB confirme être écoutés : « *la volonté y est, la volonté d'écouter tous les acteurs* » (E2S1).

Certains des répondants ont affirmé, à l'exemple de la mise en place d'un projet dont ils étaient les initiateurs, être à la fois écouté et pris en compte : « *les initiatives sont soutenues, les projets soit individuels, soit de groupe, sont soutenus* » (E2S1), « *la faculté prend en compte nos propositions* » (E2S3), « *Je sens que mon doyen écoute, et prend en considération, si sa marche de manœuvre le lui permet* […]*Ils écoutent aussi mon avis si je ne suis que simple membre du département. C'est ouvert, ils écoutent et s'ils se sentent libres, ils le prennent en considération. Bon, en tout cas, ils sont prêts à nous écouter* » (E2S4), « *la Vice-présidente était à l'écoute. Elle nous disait souvent : « vous êtes mes partenaires, cherchons ensemble les moyens de procéder ». Donc c'était très très motivant* » (E2S6).

Selon les interrogés, l'obstacle majeur de la non prise en compte des avis repose dans le manque de moyens financiers : « *Ils l'acceptent jusqu'au moment où ils se trouvent limités par les moyens de financement de l'université ou de la faculté. On ne peut donc pas faire grand-chose finalement* […] *Mais il y a de la volonté du côté de la gestion de l'université et de la faculté, ils essaient d'augmenter les moyens de communication* » (E2S5). Le refus d'une prise en considération de l'avis d'un agent est, semble-t-il, toujours argumenté : « *jamais, depuis toutes les années où je suis ici, jamais on ne nous a refusé quelque chose sans en discuter, sans argumenter* » (E2S2), ce qui souligne un véritable effort de la direction dans la prise en compte.

L'UMB est une université pluridisciplinaire (*cf.* Chapitre VI) et par conséquent hétérogène. Cette hétérogénéité apparaît comme étant déterminante dans les processus décisionnels, et va renforcer l'aspect hiérarchique de l'organisation : « *Notre université est un peu particulière : il y a des facs vraiment trop différentes, donc finalement, ce sont les facultés qui décident de beaucoup de choses* […] *c'est d'abord avec les responsables de la fac qu'on discute* » (E2S2), « *il faut quand même passer par la hiérarchie : d'abord, tu vas voir ton directeur de département, etc.* » (E2S7). C'est donc un processus relativement vertical à travers duquel la communication semble ouverte, qui est mis en place, et qui gagnerait, selon un des répondants, à être plus transversal : « *ce qui nous manque, c'est un réseau efficace : si nous sommes séparés, chacun va à ses affaires, résout ses problèmes. Dans un réseau, on peut se réunir et profiter de la collaboration* » (E2S3). La prise en compte

de l'agent relève donc, en apparence, d'un schéma plutôt conventionnel, à travers une certaine verticalité.

Cette verticalité apparaît en partie dans les réponses des interrogés de l'UPMF également. Deux des répondants pensent qu'au niveau de leur département ou de leur IUT, il est plus facile d'être entendu qu'au niveau de l'université toute entière.

Pour autant, aussi bien à l'UMB qu'à l'UPMF, les acteurs interrogés ont mentionné l'existence d'un autre canal de communication, informel : ce qu'on pourrait appeler, les « *discussions de couloirs* », soit hors du cadre formel. Parallèlement aux canaux hiérarchiques, visibles, il semble possible d'être écouté, voire pris en compte, à travers le recours à sa liste de contacts, et à des discussions privées : « *Si je me souviens des discussions, mes remarques ont été bien prises, même par le doyen. Peut-être d'abord en discussion privée, on ne le présente pas tout de suite... Tu vois ce que je veux dire. Je suis toujours passée tout d'abord par une rencontre privée, c'était déjà quand même un entretien professionnel. Je dirais que tout dépend des relations que tu as avec ta hiérarchie* […] *Tu sais, si tu as de bonnes relations tout marche mieux, on s'écoute, on veut s'aider* » (E2S10) ; « *si vous êtes simplement enseignant-chercheur, on peut évidemment émettre un avis, mais il n'existe pas un fonctionnement « prévu pour » cet avis, non. Sauf quand on se connaît, dans les couloirs…* » (E2F4). Plusieurs canaux sont donc possibles, tous liés au pouvoir : le pouvoir formel, celui de la hiérarchie, et le pouvoir 'informel', celui de la valeur ajoutée véhiculée par l'agent ou de sa capacité à tisser un réseau à travers des contacts privés.

VII.4.2. Implication des personnes-ressource

Suivant la perspective non représentationniste du Knowledge management (*cf.* Introduction générale), il semble primordial d'adopter une stratégie de socialisation, soit d'établir et d'entretenir des liens entre la connaissance et les personnes qui l'ont développée. Il s'agit de pérenniser et de généraliser à l'ensemble de l'organisation la connaissance des agents, soit de capitaliser la connaissance existant au sein de l'organisation. De ce fait, nous avons pensé qu'il serait intéressant d'interroger les acteurs sur l'utilisation faite par la direction des personnes-ressource, soit les détenteurs de savoirs, explicites et tacites, en situation de monopole dans une organisation.

Seuls trois répondants, français et slovaque, pensent que les personnes-ressource sont impliquées dans le développement de leur établissement. En France, il s'agit notamment de la personne qui met en place et développe le projet d'e-portfolio (*cf.* supra) : son établissement (IUT2) lui offre un grand espace de liberté, comme des moyens financiers ou logistiques, dans le but de développer le projet, ce qui apporte une certaine visibilité à l'IUT, et contribue à une réelle réflexion et utilisation de la compétence dans les formations proposées.

En Slovaquie, un des répondants estime que les personnes-ressource sont utilisées et servent de référence : « *Si par exemple une possibilité se présente de développer le programme d'études qui est considéré comme l'un des meilleurs chez nous, Finance Banque Investissement, et bien la direction sait qu'il y a Madame ****, Monsieur U****, qui sont effectivement des personnes-ressource et on essaie de les impliquer. Là, depuis… quand même, c'est une tradition, l'enseignement en langue, et au niveau de la Licence, et au niveau du Master, et on sait que par exemple le Professeur Ď*** fait le marketing en anglais et que c'est à lui qu'il faut envoyer tel ou tel appel* » (E2S2). Un autre répondant slovaque va dans le même sens, en précisant toutefois qu'il s'agit d'une utilisation au sens large, et pas nécessairement axée sur la mise en place du Processus de Bologne (E2S5).

Mais globalement, les interrogés regrettent le manque de sollicitation ou de mobilisation des personnes-ressource au sein de leur établissement, tout en ayant conscience qu'il existe de nombreuses personnes-ressource « utilisables » dans leur université : *« il y a des tonnes de gens qui ont des ressources extraordinaires* » (E2F2) ; « *D'autres professeurs voyagent, se déplacent, ont des expériences, mais ne sont pas sollicités* » (E2S6). Deux raisons principales sont apportées par les interrogés :

1) les personnes-ressource disponibles ne sont pas mobilisables : « *Parce que tout simplement ce n'est pas reconnu. Je veux dire, ça se fait pas concrètement soit par des heures qui sont données, soit par une évolution carrière. Donc l'université se prive de ces ressources-là* » (E2F2) ; « *les personnes-ressource, en termes de Professeurs des universités et de garants scientifiques* […] *reprochent souvent à la direction de l'université, de la faculté et des départements, mais surtout à la direction de la faculté, de ne pas… de ne pas être assez appréciés, et même rémunérés, et appréciés et ne pas recevoir assez en termes de reconnaissance* » (E2S1). « *Il nous manque une stratégie* », ajoute un répondant (E2S3).

L'évolution de carrière, on l'a vu, est essentiellement basée sur une évaluation à travers la recherche, ainsi, puisque les personnes-ressource ne sont pas valorisées en tant que telles, mais à travers leurs recherches, il apparaît, selon les répondants, que ces dernières préfèrent se retrancher derrière leurs activités de recherche : « *ils font leur recherche, ils publient, alors que derrière, il pourrait y avoir des résultats très concrets !* » (E2F2) ; les personnes-ressource « *n'ont plus le temps de travailler sur ce qui est évalué le plus : la recherché* » (E2S6).

2) les personnes-ressource ne sont pas suffisamment sollicitées : un des répondants avance trois raisons à ce constat : « *premièrement, les responsables ne savent pas qu'ils sont vraiment experts pour ces questions, deuxièmement, parce que le calendrier des travaux est tellement rapide qu'on n'a pas le temps de poser des questions pour leur demander leurs opinions, et troisièmement, je pense que c'est aussi parce qu'on veut trouver le moyen le plus facile à mettre en place* » (E2S6).

Brun (2012) affirme que « *dans le domaine de la gestion des personnes, la reconnaissance au travail est reconnue comme un levier de mobilisation puissant* ». Il semble donc dommageable pour les personnes-ressource comme pour toute l'organisation de constater que 1) le manque de reconnaissance entraîne une non/dé-mobilisation des personnes-ressource, et que 2) la gestion des ressources humaines des deux universités manque de stratégie d'intégration de ces éléments majeurs.

VII.4.3. Formations, informations : donner du sens aux pratiques

Nous avons voulu comprendre, à travers la question « *selon vous, la direction de votre université donne-t-elle assez de sens à ses pratiques, par l'accès à des formations, à des séances d'informations, etc. ? Y a-t-il des possibilités de débattre des changements ?* », de quelles manières la direction de l'université des répondants donne du sens à son évolution, aux changements, à ses objectifs, à ses priorités : passe-t-elle par la formation et l'information ? De quelles manières implique-t-elle le centre opérationnel. Mais aussi : le centre opérationnel y voit-il du sens ?

Anticipant les réponses des interrogés à cette question somme toute large, nous avons

pensé recueillir des données aux résultats relativement uniformes, puisque les séances d'information ou les formations se font généralement pour l'ensemble des agents. Pourtant, il s'est avéré, à travers le traitement des réponses, que l'ensemble des réponses est plutôt hétérogène. Nous pensons faire face ici à un écart entre pratiques et perceptions des pratiques, liées au sens donné par une direction et au sens reçu par les agents. Cette observation peut être directement reliée à la remarque d'un des répondants : « *on ne peut jamais assurer, à mon avis, que chaque membre de l'équipe enseignante ait toutes les informations sur le sens, sur l'intention, sur les intentions, sur les visions* […] *Chacun comprend les choses un peu à sa manière, même si les choses sont bien communiquées* » (E2S1).

Concernant les lieux de débats et de discussion, ce sont principalement les interrogés de l'UPMF qui y ont fait allusion : « *l'université est en permanence en dialogue, il y a énormément d'instances, de conseils, de conseils pédagogiques, les conseils de type assemblée générale des enseignants, de filières, etc. Et il y a une vraie production de réflexion sur ce qui se dit* » (E2F3). Ainsi, l'UPMF ne semble pas manquer de lieux de débats. Le CEVU (Conseil des Études et de la Vie Universitaire) est plusieurs fois mentionné par les interrogés comme un lieu de dialogue, qui permet « *des échanges d'informations et des allers-retours* » (E2F4). Un des répondants compare, avec humour, le fonctionnement du CEVU à « *une joyeuse cacophonie qui parfois aboutit à une construction d'une sens, mais parfois l'empêche aussi* » (E2F3), à travers les différents exprimés des catégories d'acteurs divers.

En rapport aux formations et/ou aux séances d'informations, les réponses sont partagées. Deux points ont retenu notre attention :

1) les répondants de l'IUT2 de Grenoble ont notamment évoqué les formations faites au sujet de la compétence, afin de comprendre « *les enjeux des attentes du marché du travail* […] *la direction y est très sensible ici, il y a énormément de réunions avec les directions de départements* » (E2F5). Il apparaît que la direction de l'IUT donne clairement du sens à ses pratiques, en ce qu'elle relie formation sur les enjeux de la compétence et instrument sur la compétence (développement de l'e-portfolio) ;

2) plusieurs répondants de l'UMB ont répondu que leur université proposait effectivement des formations lorsqu'il y avait des changements, mais qu'elles portaient plus sur l'aspect

technique des changements que sur les points sensibles, qui demandent une réflexion profonde sur le sens : « *pour beaucoup de changements, il y a eu des séances bien organisées, mais il s'agissait plutôt de séances techniques, pour la mise en place du Processus de Bologne. C'était assez technique pour dire : les 3 cycles, c'est ça ; les crédits, c'est ça… on doit faire ça, etc. Donc c'était très facile à faire, bien organiser, et c'était fait de manière assez compréhensible. Mais tout ce qui est des questions plus ouvertes, comme par exemple la charge de travail,* […] *on n'est pas formé pour ça* » (E2S6), un autre répondant de l'UMB ajoute : « *savoir si l'université nous donne assez de sens… Difficile à dire* » (E2S3).

Ces formations, portant davantage sur l'aspect technique de mise en place d'un instrument que sur le sens de l'instrument, sont susceptibles, selon nous, d'engendrer une mise en place trop technique, mécanique de l'instrument, alors dénué de sens, soit de conduire à une mise en place superficielle et à une dissociation entre objectif et instrument. Il semble que ces formations portent plus sur le « comment » que sur le « quoi » et le « pourquoi ». Or, dans l'optique d'une mise en place efficace de l'instrument, l'articulation entre ces trois questions apparaît comme étant essentielle (Trosa & Bartoli, 2011).

VII.4.4. La question des discours de la direction

Deux questions ont été posées aux interrogés concernant les discours de leur direction. Il s'agissait de savoir si les objectifs, les raisons des objectifs et la direction choisie étaient clairement présentés, et si ces discours correspondaient à la réalité observée par les interrogés. L'objectif était de déceler la manière dont les directions communiquent avec le centre opérationnel, les possibilités de clarification des discours, à travers une explicitation des raisons et des directions choisies, soit du lien qui est fait avec le sens (comme signification et direction), et si les discours revêtaient un aspect performatif, soit le fait que les discours se traduisent en actions et reflètent la réalité observée.

Au niveau de l'effort d'explicitation des objectifs, des raisons et de la direction choisie, la grande majorité des interrogés estime que leur direction leur fournit suffisamment d'explicitations, notamment à travers, à l'UMB : a) une certaine verticalité « *je pense qu'ils sont bien expliqués. A travers le système de gestion des responsabilités qui existe, donc, de la présidence vers les départements, il y a… oui, certainement, c'est bien expliqué* » (E2S1) ; b)

la publication des objectifs. A l'UPMF, particulièrement à l'IUT, les répondants estiment que l'explication des objectifs « *est un des points forts de la direction* […] *la direction nous donne la direction, nous donne la politique, nous donne les objectifs* […] *ils expliquent toujours la volonté politique* » (E2F1).

Cependant, certains répondants de l'UMB regrettent l'aspect flou de la direction donnée à travers les discours de l'université : « *direction très floue, on ne sent pas beaucoup la direction* » (E2S8) ; « *il n'y a pas de cohérence entre les années, ça change chaque année, et parfois, on n'a pas l'impression qu'il y a une stratégie à long terme* » (E2S5). Paradoxalement, un répondant de l'UMB nous explique que « *Quand je travaillais comme chef de département* […] *pour chaque année, au mois de janvier, on établissait les objectifs annuels – où va l'enseignement ? – et aussi le long terme, c'est-à-dire, par exemple « 2000-2005 » : des perspectives de développement. Ça a toujours existé, ces documents officiels* » (E2S2). Ici encore, on constate un écart entre pratiques et perceptions des pratiques, entre sens donné et sens perçu.

Concernant l'adéquation entre discours et réalité, la très grande majorité des interrogés, français et slovaques, nous ont apporté une réponse mitigée, de type « oui, mais… ». Souvent, les répondants estiment que de manière générale, les discours correspondent à la réalité (mais nous ont présenté un exemple où le discours ne correspondait pas). Les discours apparaissent donc comme étant relativement performatifs.

Néanmoins, un répondant slovaque et un répondant français nuancent l'aspect performatif des discours. En effet, ils considèrent les discours comme souvent trop larges et généraux, ce qui provoque par la force des choses une certaine adéquation avec la réalité : « *on essaie toujours de proposer un cadre plus large pour pouvoir couvrir une surface assez grande* » (E2S4) ; « *Parfois, évidemment, c'est tellement général, que forcément, ça correspond* » (E2F4). Cette stratégie discursive est même perçue par un des répondants comme relevant partiellement d'une attitude démagogique : « *Il y a aussi de la politique, je dirais. Le président de l'université, ou les directeurs, finissent par faire un peu de politique* » (E2F4), ce qui conduit à une perte de sens : « *Mais en même temps, c'est trop général pour dire quelque chose de précis ou de particulier…* ».

<table>
<tr><th>Méta-thème</th><th>Thèmes principaux</th><th>Sous-thèmes</th><th colspan="3">Réponses des interrogés</th></tr>
<tr><td rowspan="11">Le rôle des directions dans la mise en place des instruments</td><td rowspan="3">prise en compte de l'avis des interrogés par la direction</td><td>UPMF : importance de la position stratégique de l'agent</td><td colspan="3">le pouvoir de l'agent (source financière ou visibilité) lui permet d'être plus facilement écouté (FR)</td></tr>
<tr><td>UMB : un processus relativement vertical</td><td colspan="3">l'hétérogénéité disciplinaire de l'UMB renforce une certaine verticalité dans la prise en compte de l'avis de son personnel ; écoute et prise en compte ouvertes à tous, notamment dans le cadre du respect de l'ordre (SK)</td></tr>
<tr><td>les « discussions de couloirs »</td><td colspan="3">permettent une prise en compte hors du cadre formel, à travers la capacité à tisser un réseau de contacts privés</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Implication des personnes-ressource</td><td>utilisation des personnes-ressources</td><td colspan="3">seuls trois répondants pensent que les personnes-ressource sont utilisées</td></tr>
<tr><td>manque de mobilisation</td><td colspan="3">le manque de reconnaissance et de valorisation provoque une non mobilisation des personnes-ressource</td></tr>
<tr><td>manque de sollicitation</td><td colspan="3">manque de stratégie d'intégration des éléments majeurs des universités</td></tr>
<tr><td rowspan="3">formations, informations : donner du sens aux pratiques</td><td colspan="4">constat d'un écart entre pratiques et perceptions des pratiques</td></tr>
<tr><td>lieux de débats et de discussion</td><td colspan="3">l'UPMF en dialogue en permanence à travers ses instances et conseils divers (dont le CEVU) (FR)</td></tr>
<tr><td>formations et informations</td><td colspan="2">l'IUT donne du sens à ses pratiques en reliant enjeux et instrument (FR)</td><td>des formations plutôt technicistes, sans véritable lien entre instrument et sens (SK)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">la question des discours de la direction</td><td>effort d'explicitation</td><td>UPMF – IUT : un point fort de la direction (FR)</td><td>UMB : suffisamment d'explications pour la majorité des interrogés (SK)</td><td>UMB : écart constaté entre pratiques et perceptions des pratiques (SK)</td></tr>
<tr><td>adéquation discours / réalité</td><td colspan="2">des réponses mitigées, mais plutôt positive</td><td>aspect performatif « déguisé » par des discours trop larges et généraux</td></tr>
</table>

Tableau 19 : Synthèse des résultats sur le rôle des directions

Source : auteur.

Conclusion partielle

Ce chapitre était consacré à la présentation des différents résultats issus des entretiens de notre recherche empirique principale. Quatre points majeurs ont retenu notre attention, à travers un traitement vertical et horizontal des données récoltées : la perception générale du Processus de Bologne par les acteurs, les pratiques de mimétisme comme logiques d'appropriation du Processus face à l'incertitude qu'il véhicule, la mise en place des instruments du Processus et son lien direct avec la notion de compétence, et le rôle des directions dans la mise en place des instruments.

Ainsi, pour résumer, le Processus de Bologne est globalement considéré par les acteurs interrogés de manière positive, ce qui peut favoriser son appropriation, du moins au niveau général, bien que certaines critiques, dont celle de la marchandisation, apparaissent. Cependant, certains amalgames (entre les institutions européennes et le Processus de Bologne, entre les objectifs des États ou des établissements et ceux du Processus ou encore entre l'aspect non contraignant du Processus et la logique souvent prescriptive des États), dus à une méconnaissance profonde de certains acteurs vis-à-vis du Processus, sont susceptibles d'entraver une appropriation des instruments et la mise en place de ces mêmes instruments au niveau local.

Le Processus de Bologne apparaît comme un moteur de mobilité pour la grande majorité des répondants, et comme un moyen d'être reconnu dans le monde universitaire, pour les Slovaques, ou comme un moyen d'ouvrir les universités à l'international, notamment les universités provinciales, pour certains répondants français. Un des répondants insiste sur la distinction à faire entre le Processus en soi et sa mise en place, qui apparaît comme étant problématique. Enfin, si pour la majorité des interrogés, l'arrivée du Processus de Bologne est synonyme de dynamisme, notamment en France, il représente, pour d'autres interrogés, un changement parmi tant d'autres, ce qui peut amener les acteurs à ne pas lui accorder l'importance qu'il mérite.

Concernant la motivation des acteurs face aux changements et réajustements, elle apparaît comme étant variable individuellement. Cependant, globalement, on observe des signes de lassitude, dus à une charge de travail trop importante, à un écart observé entre théorie et pratique, à une inadéquation entre objectifs et moyens ou encore à une prise de distance critique vis-à-vis de l'utilité des évolutions. Si la majorité des acteurs disent être motivés, notamment par l'aspect dynamique véhiculé, deux acteurs déplorent un certain manque de stabilité, amenant des difficultés de mises en place, et un manque de performativité des dialogues, couplés à un manque de capitalisation des expériences de changements.

Nous avons pu mettre à jour des pratiques d'imitation conduisant à des ajustements, afin de réduire l'incertitude véhiculée par le Processus de Bologne, considéré dans ce travail comme une innovation. Globalement, les acteurs profitent et s'appuient sur le montage de diplômes ou de doubles diplômes, de projets interuniversitaires, sur les programmes de mobilité ou encore les institutions-relai pour observer les pratiques des partenaires et

s'inspirer, en vue de proposer des évolutions, de construire des argumentaires, de permettre une autoréflexion ou encore de pouvoir situer son institution dans le mouvement global des universités. Il apparaît que l'UPMF est davantage « exportatrice », inspirant d'autres universités, et l'UMB principalement « importatrice » de l'Ouest et des pays de Višegrad.

Concernant la mise en place des instruments et le lien avec la compétence, il apparaît, pour certains répondants, qu'un véritable lien n'est pas fait entre notion de compétence et enjeux de la compétence, et qu'un besoin de formation est réel. Les répondants exerçant en IUT, dans des filières hautement professionnalisantes et les enseignants de langue étrangère, accompagnés du Cadre européen de référence pour les langues, comprennent mieux les enjeux de la compétence pour le marché du travail. S'agissant de la mise en place des crédits, elle a été rapide et formelle, et a été réajustée à travers la pratique et les besoins. Ces réajustements sont l'objet de luttes de pouvoir, et permettent, malgré un lien encore mathématique et formel à l'UMB, et à travers la circulation des acteurs dans les espaces de liberté laissés par la logique prescriptive à l'UPMF, une meilleure adéquation entre charge de travail et crédit.

Deux points majeurs ont retenu notre attention au regard du lien établi entre compétence et mise en place des instruments : le « bricolage » des programmes d'études en compétence, particulièrement vu comme le signe de l'entame d'un processus de réflexion, ou plutôt péjorativement, dû notamment à une manque de sens, à un manque de formation, d'accompagnement, de compétence, ou encore au fait de privilégier la recherche plutôt que la réflexion pédagogique. Enfin, il apparaît que certains cadres, institutionnels ou non, s'avèrent être des éléments moteurs pour établir un lien entre compétence et instrument (RNCP, Cadre européen de référence pour les langues, Programme Pédagogique National), ou des freins (matrice, jargon vide de sens, et non appropriés) qui favorisent un remplissage mécanique des programmes d'études en compétence.

Une dernière partie de ce chapitre concernait le rôle des directions des cas étudiés dans la mise en place des instruments vu par les interrogés. Quatre points majeurs ont retenu notre attention : la prise en compte de l'avis des interrogés, l'implication des personnes-ressource, la formation et l'information pour donner du sens aux pratiques et la question des discours de la direction. Il apparaît que l'avis des agents est pris en compte, mais suivant des modalités différentes entre l'UPMF (importance de la position stratégique de l'agent) et l'UMB (avec

un processus relativement vertical), et que les « discussions de couloirs » jouent un rôle important. Concernant l'implication des personnes-ressource, globalement, elles semblent peu mobilisées et peu sollicitées, cette question est directement liée à la reconnaissance de l'agent.

Des lieux de débats et de discussion existent, notamment à l'UPMF, à travers le CEVU par exemple. Au niveau des formations, il semble que l'IUT, composante de l'UPMF, donne réellement du sens à ses pratiques en reliant enjeux et instrument, alors qu'à l'UMB, les formations s'avèrent plutôt technicistes, mettant de côté le lien entre sens et instrument. A la question de savoir s'il existait un effort d'explicitation des objectifs, et de la direction donnée aux évolutions, la grande majorité des répondants pensent recevoir suffisamment d'explications (il s'agit même d'un point fort de la direction de l'IUT de l'UPMF), néanmoins, nous avons pu constater un écart entre pratiques et perceptions des pratiques à l'UMB : un travail d'éclaircissement semble fait par la direction, mais perçu comme flou par certains agents. Enfin, la très grande majorité des interrogés considèrent que les discours sont en adéquation avec la réalité observée, bien que l'aspect performatif des discours puisse être déguisé par des discours trop larges et généraux.

Ce chapitre était dédié, après un traitement croisé des données recueillies lors d'entretiens avec des universitaires de l'UPMF et de l'UMB, à la présentation des résultats. Il s'agissait de faire ressortir les points saillants, convergents et divergents, issus de ces entretiens. Le chapitre suivant clôt notre travail de recherche par une analyse des résultats, en lien avec notre problématique et nos hypothèses, et propose quelques préconisations.

Ce dernier chapitre de notre travail tente de rassembler et de relier les constats issus de nos lectures académiques, les résultats de nos recherches empiriques exploratoire et principale, avec les questions qui ont dirigé notre entreprise de recherche, axées sur les logiques d'action des universitaires, à un niveau local, en lien avec l'appropriation du Processus de Bologne. Nous tenterons donc, à travers une interprétation des résultats présentés dans le chapitre précédent (*cf.* Chapitre VII), d'apporter des éléments de réponse aux hypothèses formulées (*cf.* Chapitre V), de les valider ou non.

Nous proposons, dans notre travail, une perspective novatrice sur le Processus de Bologne, en l'apparentant à une innovation en cours de mise en place. Cette perspective implique alors globalement de nous tourner vers la manière dont les acteurs s'approprient et légitiment le Processus de Bologne, car sans appropriation par les acteurs, une innovation ne se met jamais réellement en place. L'enjeu ici est crucial, puisque le Processus de Bologne doit appuyer une Europe qui connaît des difficultés économiques à jouer un rôle majeur dans l'économie de la connaissance globalisée, en termes de compétitivité et de dynamisme. Une mise en place superficielle, sans réelle appropriation, conduirait à un échec, à terme, du processus d'harmonisation de l'enseignement supérieur européen, tout comme à un échec des objectifs essentiels de Lisbonne.

La mise en place du Processus de Bologne s'opère à travers une instrumentation, du supranational au local. Le principe de cette instrumentation repose sur une traduction des objectifs fixés au niveau supranational en la mise en place d'instruments, de démarches, d'institutions, au niveau national, mais surtout au niveau des universités, ce qui a pour conséquence un bouleversement et une profonde refonte du paysage universitaire, et la naissance d'un contexte d'incertitude, couplé à l'incertitude déjà existante causée par la compétitivité qui touche également les universités.

Dans un contexte d'incertitude accru et de coopétition (*cf.* Chapitre IV), il n'est pas rare d'observer des pratiques de mimétisme entre organisations, évoluant dans le même contexte, et devant relever les mêmes défis. Ces pratiques de mimétisme, allant de l'observation à la

révision et à la reproduction partielle ou totale de comportements, doivent permettre de pallier l'incertitude des acteurs, tout en leur permettant de s'approprier et d'adopter une innovation.

La question de l'appropriation, et par conséquent la question du sens s'avérant être la pierre angulaire de notre travail, il s'agit donc ici de mettre en perspective, à travers une lecture gestionnaire et managériale de la mise en place du Processus de Bologne, les logiques et les stratégies des acteurs de l'université donnant du sens à la mise en place des instruments du Processus, ainsi que les conséquences du manque de sens sur la mise en place des instruments.

A la lumière de ces constats, trois interrogations ont conduit notre réflexion de recherche : 1) peut-on observer des pratiques de mimétisme par les acteurs de l'université afin de réduire l'incertitude et de permettre une appropriation des instruments du Processus de Bologne ? ; 2) le manque de sens non comblé par les acteurs conduit-il à la dissociation entre objectifs et instruments ? ; et 3) un management stratégique et participatif est-il en mesure de réduire les risque de dissociation objectifs/instrument ? La première partie de ce travail (*VIII.1. Interprétation des résultats : vers des modèles de mise en place ?*) s'attache donc à apporter des éléments de réponse à ces interrogations, à valider ou non les hypothèses issues de ces questions, et à mettre à jour, le cas échéant, des tendances, voire un modèle de mise en place et d'appropriation des instrument du Processus, selon les zones de cohérence au sein de l'EEES, mises à jour dans le chapitre IV.

Dans la deuxième partie de ce chapitre (*VIII.2. Pour un accompagnement du changement : manager par le sens*) , et à l'aune de l'interprétation des résultats obtenus, nous proposerons un ensemble de préconisations susceptibles d'améliorer l'appropriation du processus de mise en place des instruments de Bologne, inspirées du management par le sens, du pilotage cohérent du changement, et dans une moindre mesure, du Knowledge management. Il s'agit de proposer des pistes de réflexions, qui s'adressent à tous les acteurs de la mise en place du Processus de Bologne, ou aux chercheurs qui travaillent sur ce thème.

VIII.1. Interprétation des résultats : vers des modèles de mise en place ?

Comme mentionné plus haut, nous essaierons dans cette partie d'interpréter les résultats obtenus afin de valider ou non les hypothèses de notre travail, ou le cas échéant, de nuancer nos réponses. Deux cas ont été étudiés : celui de l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble 2 – France) et celui de l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie). Chacune des deux universités fait partie d'une des grandes zones de cohérence mises à jour par le biais de tendances distinctes de réaction au Processus de Bologne. Il nous paraît ainsi intéressant de tenter de répondre, à travers l'interprétation des résultats, et en lien avec nos hypothèses, à la question de savoir s'il est possible de mettre à jour des modèles de mise en place particuliers, renforçant le postulat de l'existence de ces zones de cohérence au sein de l'EEES.

VIII.1.1. Démarches mimétiques et appropriation du Processus de Bologne

L'enjeu de cette sous-partie est de comprendre si, et le cas échéant dans quelle mesure, peut-on parler de pratiques de mimétisme concernant la mise en place des instruments du Processus de Bologne. Cette question implique, au-delà d'un simple constat sur les pratiques de mimétisme, de relier ces pratiques à une possible légitimation des instruments du Processus et à une certaine dissipation de l'incertitude.

Pratiques de mimétisme, réajustements et légitimation

A la lumière des résultats obtenus après traitement des données issues des entretiens de notre recherche empirique principale, nous avons pu faire le constat de l'existence d'un effet d'imitation sur les pratiques de mise en place des instruments du Processus de Bologne, ayant des effets directs sur le fonctionnement des organisations à travers des réajustements.

Globalement, nous avons pu recenser quatre biais principaux grâce auxquels les pratiques de mimétisme peuvent être rendues possibles : il s'agit des coopérations interuniversitaires en faveur de montages de diplômes ou de doubles diplômes, de projets interuniversitaires, des programmes de mobilité pour étudiants comme pour enseignants et les institutions-relai. Ces

biais permettent la rencontre et une collaboration plus ou moins active et profonde, en fonction de la tâche à accomplir, dans la mise en place directe ou indirecte des instruments du Processus.

Il apparaît que les universitaires initient volontairement et se servent de ces rencontres, dans le but, entre autres, de mettre en œuvre des stratégies d'observation des partenaires, puis d'auto-évaluation, et d'autoréflexion, voire de réajustements. Si le but premier n'est pas nécessairement de mettre en place ces stratégies, les acteurs profitent bel et bien de ces occasions pour observer les partenaires et tirer des enseignements.

Les pratiques de mimétisme impliquent une observation des pratiques des autres individus ou organisations, tout comme une révision et un réajustement du fonctionnement chez l'observant, ou au sein de son organisation, en fonction de l'observation. Nous avons effectivement pu relever plusieurs situations où les acteurs ont procédé à des réajustements, à travers les biais précédemment cités. Dans ces cas précis, ces réajustements s'inscrivent, selon nous, précisément dans la philosophie du Processus de Bologne et ainsi le légitiment, au moins en partie.

En effet, réajuster implique de s'être approprié l'instrument en partie, dans la mesure où l'acteur initiateur du réajustement en a compris les enjeux, sur la base d'une réflexion et d'une évaluation critique. Procéder à des réajustements de crédits ECTS, sur la base de ce qui a pu être observé après une expérience de mobilité, c'est aussi appréhender l'importance des enjeux du système, en termes de mobilité, ou d'employabilité, c'est donc pleinement mettre en place le Processus de Bologne. Procéder à des réajustements au niveau du montage d'un double diplôme, c'est aussi favoriser, s'approprier et donner du sens au Processus de Bologne, à travers la possibilité de renforcer les coopérations interuniversitaires, la mobilité, etc., soit en accomplissant les objectifs de Bologne (*cf.* Chapitre II).

Les réajustements en faveur des objectifs du Processus traduisent donc selon nous une appropriation et une légitimation à la fois du Processus et de l'instrument, en ce que les acteurs des réajustements s'inscrivent dans un système triangulaire entre évaluation et réflexion sur les résultats, sur la base notamment de stratégies de mimétisme, mise en adéquation avec des objectifs locaux comme supranationaux, et réajustements des instruments.

Démarches observantes et isomorphisme mimétique

Nous avons pu constater, lors du traitement des résultats, que les démarches observantes, soit le regard des acteurs sur l'extérieur, notamment sur les partenaires, étaient fréquentes, particulièrement à l'UMB, mais qu'elles pouvaient avoir des objectifs différents. Nous avons pu mettre à jour trois types d'objectifs majeurs : construire un argumentaire, permettre l'autoréflexion, voire l'auto-évaluation, et comprendre le mouvement global des universités européennes. Ces trois objectifs ont donc en commun l'évolution du fonctionnement de l'organisation, à la recherche de plus de sens et de légitimation dans les pratiques.

Dans cette logique, ces démarches observantes participent de démarches mimétiques et s'y apparentent, mais n'en sont pas véritablement, puisqu'elles ne conduisent pas forcément à des réajustements, du moins à court terme, à travers ce que nous avons pu observer. Afin de comprendre plus profondément ce qui motive les acteurs à entreprendre ces démarches observantes, nous tentons ici d'effectuer un rapprochement avec les types de démarches d'imitation recensées à travers la littérature académique. Cela revient à tenter de comprendre quels mécanismes de légitimation des pratiques sont en jeu.

Globalement, nous pensons que ces démarches s'apparentent en partie à de l'isomorphisme mimétique : il s'agit en effet d'observer, et d'imiter les autres organisations du champ universitaire, dans un environnement incertain, celui du Processus de Bologne. Cette tendance à l'homogénéisation qui doit légitimer l'université dans son champ organisationnel concerne bien les trois objectifs précédemment cités, et particulièrement dans le dernier, puisqu'il s'agit de comprendre dans quelles directions évoluent les autres universités observées afin de suivre le mouvement et ne pas accuser de retard.

En outre, DiMaggio et Powell (1983) relèvent certains facteurs d'isomorphisme au niveau organisationnel, qui correspondent à la situation observée. Deux prédicteurs semblent particulièrement pertinents dans notre contexte : plus la relation entre les fins et les moyens est incertaine, et plus les buts de l'organisation sont ambigus, plus une organisation aura tendance à observer et à imiter les autres organisations lui paraissant prospères. Dans le cas où le lien n'est pas concrètement établi entre instruments et objectifs du Processus de Bologne, ou dans le cas où l'évolution de l'université n'est pas clairement appréhendée par les agents,

l'université concernée aura tendance à pratiquer l'isomorphisme.

Nous pensons également que certaines démarches peuvent relever de l'isomorphisme coercitif, par le biais notamment des rencontres au sein des associations de présidents d'université par exemple. L'isomorphisme coercitif est particulièrement observable dans les cas où l'État exerce une certaine pression. Pour les universités, les processus d'accréditation ou d'habilitation, inhérente au financement, relèvent de cette pression. Malheureusement, nous ne possédons pas assez de donner afin d'affirmer pleinement l'existence de ce type d'isomorphisme.

Des tendances distinctes en fonction des universités

Dans le but de mettre en lumière l'existence de différents modèles d'appropriation du Processus de Bologne, en rapport avec les zones de cohérence mises à jour au sein de l'EEES, nous avons tenté d'observer les divergences existantes concernant les démarches observantes des deux universités étudiées.

Il apparaît clairement que, hormis pour le montage de projets ou de doubles diplômes, l'UPMF et l'UMB se distinguent à travers leur positionnement face aux autres organisations. L'UPMF, à travers les données recueillies, s'avère être une université « exportatrice », dans la mesure où elle inspire les autres universités, est à l'origine de transferts d'idées, de technologies, de projets, etc. En revanche, selon les répondants, l'UPMF ne semble ni s'inspirer, ni observer les autres universités, du moins au niveau international.

D'un autre côté, les répondants de l'UMB ont confirmé profiter des coopérations avec des partenaires étrangers notamment, et inspirer d'autres universités. Majoritairement « importatrice », les « flux » d'échanges semblent malgré tout multidirectionnels. Cependant, nous avons pu constater que les regards des acteurs de l'UMB se tournaient majoritairement vers 1) les pays de l'Ouest, et 2) les pays de Višegrad. Ce choix peut s'expliquer stratégiquement. Les acteurs s'orientent vers deux types d'universités qui : soit correspondent aux universités leur paraissant prospères, au moins dans les représentations, les universités de l'Ouest, soit correspondent aux universités devant relever bon nombre de défis communs, issus d'un contexte historique, social et économique similaire, les universités des pays de

Višegrad.

Nous pensons que les choix des partenaires vers lesquels les regards sont tournés relèvent de choix stratégiques de la part des acteurs, qui légitiment en partie la mise en place du Processus de Bologne, en ce que les partenaires sont susceptibles d'apporter des réponses aux incertitudes locales. Regarder vers l'Ouest, pour l'UMB, c'est tenter de s'approprier des mises en place dans des universités globalement mieux reconnues internationalement et d'en tirer avantage, et regarder vers les pays de Višegrad, c'est se donner l'occasion d'observer, voire d'imiter, des universités évoluant globalement dans le même contexte, et permettre une autoréflexion plus aisée.

Validation de l'hypothèse 1

La première hypothèse de notre travail de recherche était la suivante : *l'incertitude due à la mise en place du Processus de Bologne conduit les universités à des pratiques de mimétisme*.

Nous considérons qu'une pratique de mimétisme suppose trois phases *a minima* : celle de l'observation d'abord, celle de la réflexion, de l'autoréflexion et de l'auto-évaluation, et celle du réajustement des positions ou du fonctionnement de l'organisation, et que nous ne pouvons parler de stratégie de mimétisme que si les trois phases sont présentes dans le processus. De ce strict point de vue, nous ne pouvons valider notre première hypothèse que partiellement.

En effet, suite à ce que nous avons pu observer, toutes les démarches d'observation, qui entrent bien dans le cadre du mimétisme, conduisent à des processus de réflexion, d'autoréflexion et d'auto-évaluation, cependant, elles ne conduisent pas nécessairement à des réajustements. Ainsi, nous devons nuancer notre hypothèse : l'incertitude due à la mise en place du Processus de Bologne conduit à des démarches de mimétisme, qui n'aboutissent pas nécessairement à des réajustements. Le processus de mimétisme n'est pas complètement abouti.

Chaque université étudiée semble garder ses prérogatives et respecter les spécificités locales. En effet, nous avons souvent observé la mise en œuvre d'ajustements mutuels plus

que de réels mimétismes, soit la transposition d'un système ou partie, à un autre système. A travers le choix de procéder à des ajustements, les acteurs s'approprient la philosophie du Processus de Bologne, en ce qu'il suppose une harmonisation plutôt qu'une uniformisation.

Les démarches observantes qui s'apparentent à des démarches d'isomorphisme mimétique, voire coercitif, sont selon nous le signe d'un manque de sens donné à la mise en place des instruments du Processus, dans la mesure où, à travers ce mécanisme, les universitaires cherchent une certaine légitimité. Par ailleurs, le risque est grand, à travers l'isomorphisme, d'aboutir à un EEES uniformisé. Des réponses stratégiques doivent donc être apportées, notamment au niveau local, afin d'apporter du sens à la mise en place du Processus, et limiter les risques d'uniformisation contreproductifs.

VIII.1.2. Manque de sens et dissociation objectifs/instruments

Dans cette sous-partie, nous tentons de rapprocher la mise en place de deux instruments (crédits ECTS et Supplément au diplôme) et d'une démarche (écriture des programmes d'études en compétence) issus du Processus de Bologne avec le sens donné à ces instruments en rapport avec les objectifs qu'ils doivent servir. L'enjeu d'une mise en place associant objectif et instrument/démarche est crucial : il doit permettre une pleine réalisation des objectifs du Processus. A l'inverse, c'est l'aspect techniciste qui prime et qui dessert les objectifs.

En filigrane, nous nous interrogeons sur les stratégies des acteurs donnant du sens aux instruments et à leur mise en place, et sur les raisons d'une dissociation entre objectifs et instruments/démarche. Nous avons choisi d'observer la mise en place des instruments et démarche précédemment cités, en ce qu'ils ont pour point commun un lien étroit avec la notion de compétence. L'analyse de cette observation doit nous permettre de valider, d'invalider ou de nuancer notre seconde hypothèse.

Une mise en place associée à la compétence

Nous avons mis à jour, dans le traitement des données recueillies, le fait que certains acteurs n'étaient pas capable de faire un lien explicite entre l'importance de la notion de compétence dans l'environnement actuel et le marché du travail, autrement dit, ces acteurs ne semblent pas avoir intégré les enjeux de la notion de compétence pour le monde universitaire, et pour l'étudiant en particulier. En outre, pour ces mêmes répondants, l'objectif d'employabilité ne semble pas directement lié à la notion de compétence. D'autres en revanche semblaient bien conscients des enjeux.

En rapprochant les cas observés de réajustements du système de crédits, après sa mise en place formelle, de modalité d'écriture des programmes en compétence et le lien explicite ou non entre compétence et enjeux, nous avons pu mettre en lumière deux grandes tendances : une mise en place des instruments et démarche associée à la compétence, et une mise en place plutôt mécanique et technique, dissociée de la notion de compétence.

Pour la première tendance de mise en place, le cas de l'IUT2 de l'UPMF nous paraît tout à fait intéressant. Globalement, les acteurs de cette structure maîtrisent les enjeux de la notion de compétence, et concrétisent le sens donné à cette notion à travers une mise en place efficace des instruments/démarche, dans la mesure où un effort permanent semble fait pour les associer.

L'IUT2 de Grenoble propose à ses étudiants des formations hautement professionnalisantes, qui doivent déboucher sur une employabilité forte. L'objectif de cette structure, hormis la formation et la recherche, correspond de fait directement à un des grands objectifs du Processus de Bologne. La corrélation entre les objectifs supranationaux, nationaux et locaux semble avoir ici pour conséquence une réelle appréhension des besoins des étudiants, comme une appropriation et une réelle légitimation des grands objectifs et de certains instruments/démarche du Processus.

Nous pensons que cette appropriation, et légitimation de fait, est la raison principale pour laquelle des efforts permanents semblent entrepris vers une mise en place toujours plus efficace des instruments/démarche en corrélation avec la notion de compétence, soit associant objectifs et instruments/démarche.

Stratégies de (ré)appropriation

A travers l'étude de la mise en place des instruments/démarche du Processus à l'UPMF, nous avons relevé principalement une stratégie d'appropriation et deux stratégies de réappropriation des instruments, en faveur d'une meilleure mise en place et d'une légitimation.

Certains acteurs ont confirmé l'aspect « bricolage » lors de l'écriture des programmes en compétence. Ici, le bricolage est vu comme le signe de l'entame d'un processus de réflexion sur la notion de compétence, et le lien à établir avec la formation des étudiants. Nous considérons qu'il s'agit ici d'un processus stratégique d'appropriation des instruments/démarche et du Processus de Bologne plus largement, qui s'opère à travers la pratique. L'appropriation se fait progressivement. Les acteurs acceptent le côté flou de la nouveauté comme une phase d'implémentation. La dimension « processus », et par conséquent, l'aspect innovant du Processus, est donc ici totalement légitimée à notre sens.

Concernant les stratégies de réappropriation, elles concernent les réajustements en termes de redistribution des crédits en fonction notamment de l'importance de l'unité d'enseignement dans le parcours de l'étudiant, et la réappropriation de l'instrument Supplément au diplôme.

S'agissant des crédits, deux des répondants en particulier nous ont expliqué que la redistribution des crédits était principalement due à l'appréciation des responsables. Il apparaît de ce fait que les acteurs concernés ont développé une stratégie consistant, afin d'améliorer la mise en place du système de crédits, à se déplacer à l'intérieur des espaces de liberté laissés par la logique prescriptive de l'État. Cette démarche complexe implique de bien connaître les objectifs du Processus, tout comme ce qui est permis ou non par la logique prescriptive mise en place par l'État. Et à travers cette circulation stratégique, nous pensons que les acteurs donnent du sens à leurs pratiques, et légitiment un des instruments du Processus.

Enfin, la réappropriation de l'instrument Supplément au diplôme, au sein de l'IUT2, nous paraît tout à fait pertinente. Malgré l'existence du Supplément au diplôme, sur lequel figurent,

de manière « rigide », les compétences acquises de l'étudiant à l'issue de sa formation, l'IUT2 a décidé de créer un e-portfolio, qui reprend le principe du Supplément au diplôme, mais qui propose, en plus, un travail d'appropriation de la notion de compétence aux étudiants, comme à leurs enseignants, et une représentation évolutive et modulable, notamment en fonction de l'emploi recherché par le futur diplômé, de ses compétences. Il apparaît alors tout à fait intéressant de constater qu'à travers une stratégie de réappropriation de l'instrument, tout en gardant le même objectif, les acteurs de l'IUT2 s'approprient un outil plus performant, ainsi que la notion de compétence, essentielle, dans une démarche interactive.

Ces différentes stratégies montrent une véritable volonté de s'approprier ou de se réapproprier, le cas échéant, les instruments/démarches issus du Processus de Bologne, à travers la pratique et une réflexion attenante particulièrement sur le sens à donner aux instruments/démarches. Il est à noter que ces stratégies ont été relevées principalement au sein de l'IUT2, soit de la structure qui semble s'être globalement approprié la notion de compétence et ses enjeux.

Une mise en place mécanique

Nous avons pu relever, à l'inverse des exemples précédemment cités, une mise en place relativement mathématique et mécanique des instruments/démarche du Processus de Bologne, notamment à l'UMB. Nous pensons qu'il est possible, pour expliquer cette modalité de mise en place, de faire le lien entre plusieurs facteurs.

D'abord, l'UMB est une université pluridisciplinaire, mais qui ne propose pas, à l'instar de l'UPMF, de formations hautement professionnalisantes. Les disciplines sont très majoritairement 'classiques', et le lien entre compétence et enjeux n'y est pas forcément développé (ce que nous constatons après traitement des données recueillies). Le besoin de formation quant à la notion de compétence est tant réel qu'exprimé par les répondants, en ce qu'elle peut permettre le développement d'un langage commun entre le monde universitaire et le marché du travail.

Certains répondants de l'UMB ont affirmé avoir reçu des formations pour une meilleure mise en place des instruments. Cependant, à l'étude des propos des interrogés, il est apparu

que ces formations revêtaient un caractère techniciste, plus que basé sur le sens des instruments et sur leur nécessaire adéquation avec les objectifs qu'ils sont censés servir. Ainsi, c'est le « comment » de la mise en place qui a été mis en avant, et non le « quoi » ou le « pourquoi ». Pourtant, pour une réelle opérabilité des instruments, ces questions sont cruciales.

Enfin, la mise en place mécanique des instruments peut trouver une dernière explication dans le fait que des matrices sont mises à disposition pour remplir les grilles de programmes en compétence, couplée à un jargon sur la notion de compétence qui offre un répertoire sémantique finalement vide de sens. Nous pensons qu'il est plus favorable d'offrir des formations sur le « quoi » et le « pourquoi », associés au « comment », soit sur l'association qui doit être faite entre objectifs et instruments, plutôt que des modèles, et des grilles à remplir, qui favorisent un remplissage mécanique, et dessert l'appropriation des instruments. Une démarche autonomisante semble plus pertinente.

Des tendances en fonction des filières

Si, globalement, une distinction semble pouvoir s'opérer entre l'université française et l'université slovaque, nous pensons qu'il est plus pertinent d'observer ces tendances divergentes à la lumière des filières. En effet, nous pensons que les filières professionnalisantes ont un intérêt direct à l'appréhension de la notion de compétence, à l'objectif d'employabilité, que les filières dites classiques.

Par ailleurs, nous ne souhaitons pas généraliser les pratiques précédemment exposées à toute l'université, française ou slovaque. Nous avons en effet préféré mettre en lumière les faits saillants issus de la majorité des entretiens, tout en étant conscient qu'il existait des exceptions.

La distinction entre type de filières corrobore également avec l'existence de cadres, moteurs de mise en place performante. Ces cadres, comme le RNCP, les Programmes Pédagogiques Nationaux ou encore le Cadre européen commun de référence pour les langues, ont notamment été conçus pour les filières professionnalisantes, ou pour les enseignants de langue étrangère, et sont directement axés sur la notion de compétence. Il apparaît, à l'étude

des données recueillies, qu'ils incitent à la réflexion sur la compétence et autonomisent plutôt qu'automatisent les pratiques, permettant une meilleure appropriation par l'acteur des instruments/démarche.

Validation de l'hypothèse 2

La seconde hypothèse de notre entreprise de recherche était la suivante : *le manque de sens non comblé par les acteurs dans la mise en place des instruments du Processus de Bologne a pour conséquence la dissociation entre objectifs et instruments*.

A la lumière de l'analyse de la mise en place des instruments/démarche du Processus de Bologne, nous pouvons valider cette hypothèse. En effet, il apparaît que les acteurs qui associent objectifs et instruments sont ceux qui se sont approprié les objectifs comme les instruments, notamment à travers des stratégies de (ré-)appropriation des instruments. Par ailleurs, ces mêmes acteurs sont incités à une réflexion sur la notion de compétence, qui nous intéresse ici, par des cadres autonomisants.

A l'inverse, nous avons constaté, particulièrement à l'UMB, une mise en place relativement mécanique et mathématique lorsque 1) la notion de compétence n'était pas véritablement appréhendée à travers ses enjeux, 2) les formations offertes relevaient du technicisme plus que d'une appropriation par le sens, et 3) les cadres à disposition s'avéraient plus automatisants qu'autonomisants.

Pour une mise en place efficace des instruments du Processus de Bologne, nous pensons qu'une réelle appréhension des besoins des étudiants est nécessaire. Cette appréhension, qui peut être accompagnée de formations sur le « quoi » et le « pourquoi », associée au « comment », doit légitimer la mise en place du Processus.

VIII.1.3. Le management de la mise en place du Processus de Bologne

Le rôle des directions dans l'accompagnement de tous les agents de l'université dans un contexte d'incertitude causé par la mise en place du Processus de Bologne nous semble

crucial. Nous avons vu, notamment à travers les travaux de Gioia et Chittipeddi (1991), que les administrateurs de l'organisation professionnelle ont un rôle primordial à jouer, en particulier lorsqu'il faut apporter du sens aux pratiques du centre opérationnel. Nous proposons ainsi une brève analyse des données recueillies lors des entretiens dans le but de caractériser les managements de la mise en place du Processus de Bologne. Ces éléments de réponse nous permettront de valider, d'invalider ou de nuancer notre troisième hypothèse.

Des problèmes de gestion des ressources humaines

Concernant la prise en compte de l'avis des interrogés, deux systèmes d'implication ont été révélé : un système, à l'UPMF, qui donne de l'importance, selon les répondants, à l'avis de ses agents en fonction du pouvoir qu'ils exercent au sein de l'organisation (pouvoir lié à l'apport de moyens financiers, pouvoir lié aux possibilités de rendre plus visible l'organisation, renforçant l'attractivité de l'organisation) ; et un système plus vertical, à l'UMB, où la prise en compte de l'avis des agents passe surtout par l'ordre hiérarchique.

Si l'on tente de relier, notamment à l'UMB, la question de la clarification des objectifs, des raisons des objectifs et du sens donné à la direction générale de l'évolution de l'organisation, on s'aperçoit qu'objectif et sens ne sont pas toujours mis en cohérence. La clarification des objectifs semble se faire principalement en aval des processus décisionnels, et le sens n'est pas toujours véritablement perçu : nous avons pu constater un écart entre les pratiques de la direction, qui tente de donner du sens, et la perception des pratiques, qui ne perçoit pas toujours le sens donné. Un véritable travail d'implication des agents, en les impliquant, à travers plus de consultation en amont des processus décisionnels, afin de s'assurer une véritable appropriation du sens global de la direction donnée à l'évolution de l'organisation, ne semble pas avoir été opéré.

Nous avons pu constater, pour les deux universités, hormis pour l'IUT, que les personnes-ressource n'étaient pas particulièrement mobilisées, ni même sollicitées, alors qu'elles représentent un fort potentiel de richesses en termes de savoirs et de savoir-faire. Des raisons ont été avancées, qui vont de pair avec une gestion des ressources humaines, selon nous, non satisfaisante : le manque de reconnaissance des personnes-ressource, en termes financiers ou d'évolution de carrière, principalement basée sur les activités de recherche, qui provoque une

démobilisation des personnes-ressource, et un manque de stratégie d'intégration de ces personnes par la direction dans les processus décisionnels ou opérationnels de la mise en place du Processus de Bologne en particulier.

Nous estimons qu'un effort stratégique n'a pas été véritablement fait ici, afin de valoriser ces éléments essentiels, et de les intégrer dans une co-construction du développement de l'organisation. Un tel dispositif de prise en compte et de valorisation des richesses humaines de l'organisation est en effet susceptible, selon nous, de provoquer une dynamisation au sein de l'organisation, qui s'intègre globalement dans la philosophie du Processus de Bologne.

La perception des discours

Les discours et les espaces de débats représentent un lien entre la direction et les agents. Ils jouent selon nous un rôle majeur dans la communication de l'organisation, en ce qu'ils ont un véritable pouvoir, notamment vis-à-vis du sens donné qu'il s'agit d'éclaircir à travers cette pratique. Il s'agit donc d'utiliser pour les managers cet outil de la manière la plus performante possible.

Nous avons pu relever à travers les entretiens de notre recherche empirique, que des lieux de débats et de discussion existent institutionnellement au sein des deux universités : il s'agit des divers conseils réunissant tout ou partie des différentes parties prenantes de l'organisation. Ces conseils sont l'occasion de débats et doivent apporter du sens aux décisions en intégrant les représentants des agents de l'organisation dans les processus décisionnels. Globalement, d'après les répondants, ces structures remplissent au moins partiellement leur rôle.

S'agissant de l'effort de clarification des objectifs, les situations sont divergentes. Nous retrouvons ici deux éléments majeurs précédemment évoqués :

1) à l'IUT2 de Grenoble, l'effort d'explicitation apparaît comme un point fort de la direction. A travers ses discours, la direction explicite clairement les objectifs, donne la direction, et le sens global dans lequel évolue l'organisation. Nous pensons qu'il est possible de relier cette pratique du discours au management global de l'IUT qui tente de tisser des liens réels entre objectifs et mise en place opérationnelle du Processus de Bologne. Ce type

discours facilite la légitimation de l'évolution de l'organisation. Nous pensons également que le fait de proposer des filières hautement professionnalisantes et d'être en lien direct avec les besoins des étudiants est la raison principale qui pousse les managers de l'IUT2 à mettre en œuvre une association efficace objectifs/instruments ;

2) à l'UMB, nous retrouvons l'idée d'un écart entre les pratiques de discours et les efforts faits par la direction, selon certains répondants, en termes de clarification des objectifs, et la perception des discours par certains agents, qui considèrent globalement comme mitigé l'effort d'explicitation. Le sens donné ne correspond ici pas nécessairement au sens perçu. Ces discours apparaissent selon nous comme participant au manque d'association entre objectifs et instruments relevé à l'UMB.

Des tendances hétérogènes

Différentes tendances globales se dessinent, convergent et/ou s'opposent concernant le rôle des directions dans la mise en place des instruments, selon les interrogés, mais ne respectent pas nécessairement la logique des zones de cohérence mises en lumière (*cf.* Chapitre IV).

Concernant les difficultés d'intégration des personnes-ressource, la tendance apparaît comme relativement générale, au vu des cas étudiés. Elle concerne tant l'UPMF, hormis l'IUT, que l'UMB. La tendance n'a pas été confirmée à l'unanimité par les répondants, mais elle a été évoquée par la grande majorité d'entre eux, en France comme en Slovaquie.

Une divergence majeure oppose l'UMB et l'UPMF dans leur globalité, que l'on peut toutefois relativiser par la prise en compte de l'avis des interrogés hors du cadre formel, à travers les « discussions de couloirs » : la prise en compte de l'avis des interrogés suit des modes opératoires divergents. A l'UMB, le processus apparaît comme étant relativement vertical, il s'agit plutôt de respecter la hiérarchie. Par ailleurs, nous pouvons faire l'hypothèse que cette verticalité appartient au vestige de l'ancien régime, caractérisé par la prédominance de la hiérarchie et de la centralisation. A l'UPMF, le processus de prise en compte des agents semble ne pas respecter la hiérarchie, plutôt la contourner en privilégiant l'écoute et la prise en compte des agents disposant d'un pouvoir particulier. En résumé, la verticalité de l'UMB

s'oppose ici à l'opportunisme de l'UPMF. Nous pensons qu'il peut exister un lien entre ces modes opératoires et la culture organisationnelle des deux universités.

Enfin, une dernière divergence est à remarquer. Elle concerne l'effort d'explicitation de la direction à travers ses discours. Elle n'oppose pas, cette fois, les deux universités, mais une des composantes de l'UPMF, soit l'IUT, avec le fonctionnement global observé à la fois à l'UMB et à l'UPMF. Cette divergence corrobore avec les stratégies de légitimation du Processus observés plus haut à l'IUT. Il semble une fois encore complexe de distinguer nettement l'UPMF et l'UMB, à la lumière de ces divergences.

Validation de l'hypothèse 3

Notre troisième et dernière hypothèse était ainsi formulée : *un management stratégique et participatif réduit les risques de dissociation objectifs/instruments*.

A l'étude d'une des composantes du cas français, à savoir l'IUT de Grenoble, où certaines formes de management stratégique et participatif ont pu être observées, de même qu'une réelle tentative d'associer objectifs et instruments/démarche, nous pouvons en partie valider notre troisième hypothèse, car le management stratégique et participatif de l'IUT légitime bel et bien, à travers ses discours, ses formations ou séances d'informations (relevées plus haut), ou l'implication de ses personnes-ressource, la mise en place des instruments du Processus de Bologne, qui se traduit concrètement dans la pratique par l'observation d'une association efficace entre objectifs et instruments.

Pour autant, si la corrélation d'un management participatif et stratégique avec une association efficace entre objectifs et instruments apparaît relativement clairement à l'IUT, elle ne l'est pas particulièrement pour l'ensemble de l'UPMF ou pour l'UMB. Ainsi, nous ne pouvons valider notre hypothèse que partiellement.

En guise de conclusion à cette partie, et pour répondre à la question posée dans son titre, soit la possibilité de l'existence de différents modèles de mise en place, nous proposons deux éléments de réponse distincts :

- d'abord, au vu de recherche et de l'analyse de la mise en place des instruments du Processus de Bologne et des logiques d'action et stratégies d'appropriation des acteurs, il ne semble pas pertinent d'affirmer qu'il existe deux modèles distincts d'appropriation du Processus de Bologne en corrélation avec les zones de cohérence mises à jour au sein de l'EEES. En effet, si des divergences existent bien entre certaines pratiques observées à l'UMB et à l'UPMF, il s'agit plutôt de tendances ;

- en revanche, il semble possible d'opposer deux modèles de mise en place et d'appropriation du Processus à travers non pas la logique des zones de cohérence, mais plutôt en fonction de l'offre de formation des structures étudiées. En effet, l'IUT, en ce qu'elle offre des formations hautement professionnalisantes, semble s'opposer en de nombreux points au reste de l'UPMF et à l'ensemble de l'UMB, selon les interrogés. Ces deux derniers établissements proposant très majoritairement des formations plus 'classiques'. Le fait d'axer la formation des étudiants directement sur le marché du travail, en accord avec l'objectif d'employabilité du Processus de Bologne, semble favoriser à la fois une véritable réflexion, notamment sur la notion de compétence et ses enjeux, et une mise en place plutôt efficace des instruments du Processus de Bologne étudiés. Les stratégies et logiques d'appropriation et de légitimation des acteurs du centre opérationnel et de la direction semblent prouver que ces filières se distinguent, à travers la mise en place des instruments/démarches, du reste de l'UPMF et de l'UMB.

En outre, le modèle de l'IUT, alliant réflexion profonde sur la compétence et ses enjeux, avec tout le dispositif de formation, stratégies d'appropriation ou de réappropriation des instruments du Processus, utilisation réflexive et opérationnelle des cadres proposés, et management stratégique et participatif, explicatif, impliquant les agents, apparaît comme un des exemples possibles à suivre d'appropriation et de légitimation du Processus de Bologne.

VIII.2. Pour un management par le sens et un accompagnement du changement

Dans cette sous-partie, à la lumière de notre analyse et du constat de dissociations instruments/objectifs, et partant, du manque d'appropriation et de légitimité du Processus de Bologne, nous aimerions proposer quelques pistes de réflexion et apporter quelques préconisations, sous la forme d'un modèle managérial adapté aux faiblesses constatées, avec, en perspective, une meilleure appropriation par le sens du Processus de Bologne, de ses objectifs, de ses instruments, et de leur adéquation au niveau local.

Nous nous sommes tourné principalement vers le management par le sens, inspiré de Trosa et Bartoli (2011), et avons croisé ces principes avec des recommandations inspirées de Bartoli et Blatrix (2015) sur l'accompagnement au changement, ainsi que quelques principes provenant notamment du Knowledge management. La mise en pratique des pistes de réflexion que nous préconisons doivent venir à terme pallier le manque de légitimité reconnu dans la mise en place du Processus de Bologne.

Ce Processus, on l'a vu, est synonyme de bouleversements structurels et organisationnels majeurs pour les universités actuelles. Il n'est pas stable, et encore moins stabilisé, et provoque de l'incertitude chez les acteurs chargé de sa mise en place. Les démarches mimétiques mises en lumière en sont une des preuves. Ainsi, il s'agit à travers un management par le sens d'accompagner les acteurs à travers ces changements vers une appropriation du Processus. Nous pensons que le Processus de Bologne ne peut être mis en place que lorsqu'un lien est véritablement établi entre objectifs et instrument, autrement dit lorsque les acteurs intègrent les objectifs majeurs du Processus et les relient à la mise en place des instruments/démarche. L'ensemble du Processus doit faire sens aux yeux des acteurs responsables de sa mise en place, et il n'aura de sens que si on le légitime véritablement. Pour une mise en place efficace des instruments du Processus, il faut répondre aux questions du « quoi », du « pourquoi » et du « comment ».

VIII.2.1. Manager par le sens

Nous avons pu voir, à travers les travaux en particulier de Gioia et Chittipeddi (1991), l'importance que revêt l'administrateur lorsqu'il s'agit de faire et d'apporter du sens. Nous avons également pu constater, dans certains cas, des faiblesses d'un management parfois non stratégique ou participatif. C'est donc logiquement que nous nous sommes tourné vers les principes du management par le sens afin de proposer quelques réflexions.

Trosa et Bartoli définissent le management par le sens de cette manière : « *le management par le sens est une forme réhabilitée et actualisée de management stratégique et participatif qui trouve particulièrement sa légitimité et sa nécessité dans la sphère publique. En reposant sur l'implication des acteurs et des parties prenantes de l'action publique, il s'efforce de mettre en place des processus de débat sur le « pourquoi » des réformes, des formulations transparentes sur le « quoi » modifier, et des marges de manœuvre importante sur le « comment » changer* » (2011, p. 233). A la lecture de cette définition, il est aisé de comprendre les raisons qui nous ont poussé à nous tourné vers cette « *forme réhabilitée et actualisée* » du management, dans la mesure où ce management semble apporter des solutions dans le contexte qui nous occupe. On l'a vu, les réponses managériales aux « pourquoi », « quoi » et « comment », soit à la compréhension des objectifs et de leurs enjeux, à l'appréhension des instruments à mettre en place, et du lien à bâtir entre objectifs et instruments, s'avèrent nécessaires à la légitimation du Processus de Bologne par les acteurs locaux.

Nous reprenons ici les principes clés exposés dans l'ouvrage de Trosa et Bartoli (2011), pour les décliner à la situation qui nous concerne, afin de procéder à des propositions de réflexions ancrées dans la problématique de notre recherche :

- *Le management dans la sphère publique ne peut faire l'impasse du sens, surtout dans les phases de changement* : afin d'éviter le risque d'une mise en place techniciste, mécanique et mathématique du Processus de Bologne, il convient d'en expliciter le plus clairement possible le sens et d'amener les acteurs concernés à une réflexion sur ce sens, entendu comme raison d'être et vision d'évolution de l'organisation. Nous pensons, malgré des mises en place technicistes déjà constatées, qu'il n'est pas trop tard pour procéder à une explicitation du sens et des enjeux du Processus de Bologne. Il est apparu, au regard de nos entretiens, que

nombreux acteurs ne savent pas exactement ce que représente le Processus de Bologne, quels sont ses enjeux, internationaux comme locaux. Le sens global des bouleversements mérite des explicitations.

- *Le « sens » est avant tout une prise de conscience des raisons, des enjeux et des impacts de l'action* : nous pensons qu'il est nécessaire de faire prendre pleinement conscience aux acteurs des espaces de liberté dont ils jouissent à l'intérieur du cadre de l'EEES, comme du fonctionnement sur trois niveaux du Processus, et des logiques non contraignante du Processus et souvent prescriptive des États. Il nous paraît primordial que les acteurs du changement et de la mise en place du Processus apprennent 1) à circuler dans ces espaces pour une meilleure association instruments/objectifs et une meilleure appropriation de la mise en place, et 2) prennent conscience des enjeux et des impacts internationaux, nationaux mais aussi locaux au niveau social, économique et culturel inhérents au Processus. Nous avons remarqué que la prise de conscience de l'enjeu de la notion de compétence et de l'employabilité par les acteurs de l'IUT ont conduit à une mise en place efficace des instruments du Processus.

- *« Le management par le sens » est une forme de management qui prend appui sur l'implication des acteurs dans la définition et la mise en œuvre des objectifs* : il s'agit ici d'impliquer les acteurs en amont du processus décisionnel, ce qui doit faciliter la légitimation de la mise en place du Processus. Il ne s'agit pas, comme le recommandent Trosa et Bartoli (2011) de consulter les agents seulement sur la manière de mettre en place, mais également de les consulter préalablement sur les objectifs opérationnels, afin de permettre de véritables liens entre objectifs et instruments, dans le but d'éviter une mise en place de l'instrument pour l'instrument. En outre, l'implication des personnes-ressource en amont et en aval des processus décisionnels et opérationnels semblent un prérequis à une bonne mise en place. Il serait dommageable de négliger les richesses en termes de savoir et savoir-être de ces agents.

- *Le management par le sens suppose une prise en compte des différentes parties prenantes dans toute démarche engagée* : il convient d'après ce principe de ne pas évoluer en vase clos, ni de manière cloisonnée. L'intégration de toutes les parties prenantes doit permettre encore une fois une appropriation des changements. Une bonne gouvernance s'avère alors essentielle. Le Processus de Bologne est l'affaire de tous, il a des conséquences sur les universités, mais sur la société toute entière. Ainsi, étudiants, État, collectivités territoriales,

mais aussi acteurs économiques de l'environnement local de l'université devraient participer à la mise en place du Processus.

- *Le « manager par le sens » commence par chercher à comprendre les valeurs de l'entité concernée avant d'envisager toute modalité de changement ou d'amélioration* : il s'agit ici pour le manager par le sens de comprendre la culture organisationnelle de l'université où il évolue. Dans notre cas, les managers étant la plupart du temps des élus provenant du centre opérationnel de l'université, nous pensons qu'une fois dans un rôle de direction, le manager comprendra aisément la culture organisationnelle de son établissement.

- *L'analyse des enjeux du changement selon les différentes parties prenantes constitue un préalable majeur du management par le sens* : Comprendre est une chose, il convient également de tenir compte de la culture organisationnelle propre à l'organisation concernée dans les évolutions. Les démarches de « *sensegiving* » et de « *sensemaking* » proposées par Gioia et Chittipeddi (1991) entrent dans cette logique. Le manager doit véritablement comprendre avant de faire comprendre les changements envisagés, dans le respect de la culture de l'organisation. La prise en compte de la culture organisationnelle doit permettre au manager d'anticiper, voire de réagir aux problèmes. Les bouleversements provenant du Processus de Bologne touchent également les cultures organisationnelles, et leur prise en compte doit conduire à une meilleure légitimation des changements attenants.

- *Une autre étape préalable à la définition du changement est d'établir des lieux de débats et de discussion* : la communication est un prérequis du management. En amont, comme en aval des processus décisionnels et opérationnels, des espaces de discussion, de négociation, d'explicitation, de dialogue doivent être mis en place. Il s'agit d'apprendre à écouter et prendre en compte l'avis des parties prenantes. Ce processus d'écoute et d'implication responsabilise l'agent et le positionne en tant que co-constructeur de l'évolution de son organisation. Dans le contexte de la mise en place du Processus de Bologne, cette implication de l'agent à travers la communication apparaît comme étant un mode de coordination particulièrement important dans la mesure où ce sont souvent ces mêmes agents qui construisent le Processus au quotidien, à travers leurs pratiques, la construction de partenariats, etc.

- *Une fois la décision prise et explicitée sur le « pourquoi » et le « quoi », les modalités opérationnelles de l'action peuvent s'exercer dans un cadre d'autonomie sur le « comment »* : c'est ici que réside une grande partie du cœur du problème de la mise en place des instruments/démarches du Processus de Bologne. Il s'agit ici de bien articuler les trois questions essentielles de la mise en place du Processus. Il apparaît également essentiel de laisser une marge de manœuvre conséquente, dans le respect du sens et des missions, aux agents, et de ne pas rendre cette mise en place rigide ni seulement technique. Cela doit permettre une adaptation des instruments aux contextes et enjeux locaux, si divers au sein de l'EEES. Encore une fois, rappelons que l'essence du Processus de Bologne réside dans une harmonisation, non dans une uniformisation. En outre, laisser circuler les agents à travers des espaces de libertés responsabilise ces derniers et permet une appropriation facilitée.

- *Le management par le sens est susceptible d'engendrer un nouveau modèle de l'action publique* : le management par le sens favorise l'ouverture et l'innovation face à la logique prescriptive de l'État. Nous considérons le Processus comme une innovation qu'il s'agit de s'approprier. Restreindre les pratiques d'innovation des universitaires dans ce cadre revient à freiner la légitimation de la logique de mise en place du Processus. Nous avons pu le constater, le Processus de Bologne se met en place au travers des réajustements basés sur une observation des pratiques. Dans un cadre rigide, les réajustements s'avèrent complexes, voire impossibles à opérer. Le cadre rigide entraîne une mise en place elle aussi rigide, voire dogmatique, ce qui va à l'encontre de la philosophie du Processus.

Le management par le sens offre, selon nous, des pistes de réflexion intéressantes afin de permettre, par une responsabilisation et une implication des universitaires, une appropriation par le sens du Processus de Bologne, comme une mise en place et un développement articulant de manière efficace objectifs et instruments. Le sens doit apporter de la légitimation aux bouleversements vécus par les universitaires depuis plus de quinze ans, car ces bouleversements provoquent de l'instabilité et de l'incertitude. Ainsi, nous proposons d'articuler les principes du management par le sens à un accompagnement des acteurs par une conduite cohérente du changement.

VIII.2.2. Accompagner le changement

Accompagner le changement, c'est accompagner l'acteur dans un processus de légitimation du changement. Dans la logique du Processus de Bologne, il doit offrir aux universitaires la possibilité de le mettre en place localement, en adéquation avec les objectifs généraux, valables pour tout l'EEES. Ainsi, nous pensons que les principes du pilotage du changement sont pertinents dans le cadre de notre travail.

« *Certains changements, quand ils apparaissent comme des phénomènes de mode ou des gadgets artificiels, ou quand ils sont imposés aux agents sans que leur utilité n'ait été explicitée et que leur articulation avec d'autres démarches n'ai été montrée, ont peu de probabilité de réussite.* […] *Il apparaît ainsi important d'éviter la gadgétisation et de concevoir le changement et sa mise en œuvre comme un moyen d'atteindre une fin plus générale et explicite* » (Blatrix & Bartoli, 2015, pp. 288-289). Cette remarque concernant les changements de manière générale s'intègre pleinement dans le cadre de la mise en place du Processus de Bologne. Le changement ici n'est pas une fin en soi, c'est le moyen de réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Ainsi, nous proposons ici quelques pistes de réflexion à partir, notamment, des conditions de réussite du changement dégagées par Blatrix et Bartoli, traduites dans le contexte de notre recherche, ainsi que d'autres préconisations qui s'inscrivent également dans une démarche d'accompagnement, issues du Knowledge management, et de nos observations et analyse des cas étudiés.

- *éviter l'injonction centralisée* : il s'agit ici d'encourager l'autonomie des organisations et l'adaptation locale de la mise en place locale des instruments, et d'éviter d'imposer d'une manière prescriptive les modalités de mise en place, ce qui n'exclut pas un cadre commun. Dans le cadre du Processus de Bologne, l'adaptation à la situation locale de la mise en place des instruments apparaît comme étant essentielle, en ce qu'elle doit répondre d'abord aux besoins locaux. L'université a un rôle majeur à jouer dans son environnement local, qu'il convient de favoriser ;

- *donner une impulsion centrale pérenne* : dans la cadre du Processus de Bologne, l'État peut impulser des dynamiques de changements, et proposer des cadres, moteurs de

changement, tout en respectant les spécificités locales. Nous avons vu que certains cadres existent déjà, et qu'ils servent à une mise en place efficace des instruments et à un respect des objectifs et des enjeux. Ainsi, nous pensons que ces tentatives de cadrage et de soutien devraient être développées, par les instances nationales ou internationales responsables, à l'ensemble du système universitaire. En outre, nous avons relevé, lors des entretiens, des propos affirmant avoir besoin de cadres plus clairs (E2F4) pour la mise en place du Processus de Bologne ;

- *respecter les spécificités de chaque entité* : bien que cette condition semble relativement respectée dans le cadre du Processus de Bologne, puisqu'il s'agit de sa philosophie, il convient de rappeler combien les spécificités de chaque université sont essentielles au développement de l'EEES et de continuer de refuser une uniformisation des systèmes d'enseignement supérieur européens ;

- *prendre en compte le facteur temps* : si les échanges de flux sont de plus en plus rapides, avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication, il convient de bien appréhender qu'un changement structurel ou organisationnel ne peut suivre le même rythme. Le Processus de Bologne est un processus long et progressif, il demande des réajustements permanents et n'est toujours pas mis en place définitivement. En outre, le but du Processus n'est pas d'être mis en place définitivement, mais d'évoluer selon les besoins socio-économiques de l'EEES (*cf.* Chapitre II). Le facteur temps « *constitue donc une variable clé dans le pilotage stratégique du changement* » (Blatrix & Bartoli, 2015, p. 298). Il s'agit d'accepter le compromis entre longues périodes d'évolution permanentes, et dynamisme par des impulsions ou des étapes significatives à franchir ;

- *former et informer* : cette condition de réussite du changement rejoint directement les principes du management par le sens. Il s'agit d'offrir aux acteurs du changement la possibilité de comprendre les buts, les enjeux, les modalités du changement à travers leur articulation. Ces formations sont essentielles et Blatrix et Bartoli (2015) recommandent d'éviter les formations « gadgets », artificielles, ou trop centrées sur l'instrument, au risque de tomber dans une vision techniciste du Processus. En outre, nous voudrions mettre l'accent, dans le cadre du Processus de Bologne, sur le besoin (et l'envie, selon les interrogés) de formation concernant la notion de compétence. Nous avons pu observer que la non appréhension des enjeux de la compétence risque de provoquer des mises en place des

instruments la concernant de manière mécanique. Ainsi, nous pensons qu'il est pertinent, dans cette optique, de proposer des formations, et des outils, permettant la réflexion et l'intégration de la notion de compétence dans les formations universitaires. Il pourrait être intéressant de s'appuyer notamment sur l'e-portfolio, développé par l'IUT2 de Grenoble, en ce qu'il relie la compétence et ses enjeux au monde universitaire, en plaçant l'étudiant dans un dispositif dynamique et responsabilisant ;

- *capitaliser la connaissance engendrée par les changements* : il s'agit d'éviter ici, par la capitalisation de la connaissance engendrée par les changements, à travers notamment des systèmes d'information performants, que les changements successifs aboutissent à un système de moins en moins lisible. Capitaliser la connaissance, c'est sauvegarder les connaissances acquises, en termes de savoirs ou de savoir-faire, dans l'optique de les réutiliser afin de construire les fondations des changements futurs. Ces actions de capitalisation sont en outre nécessaires au manager par le sens qui disposera d'une base de données, afin de comprendre le fonctionnement profond de l'organisation, les modalités de changement mises en œuvre ou non, et de comprendre la culture de l'organisation. Nous pensons, de fait, que les universités doivent s'orienter vers des démarches d'apprenance.

Ainsi, en alliant respect des spécificités et autonomie, impulsions centrales, prise en compte du facteur temps, formations et informations et capitalisation de la connaissance engendrée par les changements, ce pilotage du changement offre toutes les chances de réussite à une mise en place efficace des instruments du Processus de Bologne.

Enfin, nous aimerions préconiser : 1) le développement des coopérations interuniversitaires, dans la mesure où elles permettent des réajustements, et donc une mise en place de plus en plus efficace, un dynamisme, une légitimation des pratiques, la rencontre des universitaires, les échanges et le resserrement des liens au sein de l'EEES ; et 2) l'entretien et la capitalisation de la motivation des acteurs : en effet, nous avons pu observer que les interrogés, pour la plupart, restaient motivés, malgré les nombreux et profonds changements qu'ils subissent, d'une certaine manière, depuis la naissance du Processus de Bologne, voire avant pour le cas de la Slovaquie. Cette motivation représente, selon nous, un terreau favorable à la continuation de la mise en place du Processus, et ne pas l'entretenir ou la capitaliser serait dommageable pour le développement de l'EEES. Cette capitalisation peut s'effectuer à travers une implication accrue des acteurs ou à travers des moyens de

reconnaissance divers.

Ces préconisations doivent permettre une meilleure mise en place du Processus de Bologne au niveau local, nécessaire dans le but d'atteindre à terme les objectifs majeurs de ce Processus, afin que les universités européennes puissent pleinement jouer leur rôle de moteur de la société, aux niveaux local, régional, national ou international.

Conclusion partielle

Dans ce dernier chapitre, nous avons essayé d'analyser les données recueillies au travers de notre recherche empirique principale, traitées et présentées dans le chapitre précédent, en les reliant avec les constats issus de nos lectures académiques et avec les questions qui ont dirigé notre entreprise de recherche. Notre analyse a donc été focalisée principalement sur les logiques d'actions et les stratégies permettant aux universitaires de s'approprier et de légitimer le Processus de Bologne à travers son implémentation locale, et sur la question connexe de la possibilité de mettre à jour des modèles de mise en place.

Ainsi, nous avons pu valider partiellement notre première hypothèse (*l'incertitude due à la mise en place du Processus de Bologne conduit les universités à des pratiques de mimétisme*). En effet, nous avons pu observer la mise en œuvre de démarches d'observation, qui entrent dans le cadre du mimétisme, menant à des processus de réflexion et d'auto-évaluation. Pour autant, ces démarches ne conduisent pas toutes à des réajustements. Pour pouvoir parler de stratégie de mimétisme, nous considérons que l'observation, la réflexion et le réajustement doivent nécessairement être observables. Ainsi, notre hypothèse ne peut pas être validée pleinement. Nous avons mis à jour également que les démarches observantes, s'apparentant à des démarches d'isomorphisme mimétique ou coercitif sont le signe d'un manque de légitimation du Processus.

Notre seconde hypothèse (*le manque de sens non comblé par les acteurs dans la mise en place des instruments du Processus de Bologne a pour conséquence la dissociation entre objectifs et instruments*) a pu être, à l'aune de notre analyse, validée pleinement. Nous avons pu constater que les acteurs qui associent objectifs et instruments sont ceux qui se sont

approprié les objectifs comme les instruments, notamment à travers des stratégies de (ré-)appropriation des instruments. A l'inverse, nous avons constaté, particulièrement à l'UMB, une mise en place relativement mécanique et mathématique lorsque 1) la notion de compétence n'était pas véritablement appréhendée à travers ses enjeux, 2) les formations offertes relevaient du technicisme plus que d'une appropriation par le sens, et 3) les cadres à disposition s'avéraient plus automatisants qu'autonomisants.

Enfin, notre troisième hypothèse (*un management stratégique et participatif réduit les risques de dissociation objectifs/instruments*) n'a pu être validée que partiellement. Nous avons effectivement pu observer un lien, à l'IUT de Grenoble, entre management stratégique et participatif et association objectifs/instruments. La corrélation entre management stratégique et association efficace objectifs/instruments apparaît clairement à l'IUT, en revanche, elle ne l'est pas particulièrement pour l'ensemble de l'UPMF ou pour l'UMB. Ainsi, nous n'avons pu valider notre hypothèse que partiellement.

A la question de savoir s'il existe des modèles de mise en place, nous avons proposé deux éléments de réponse distincts : 1) il ne semble pas pertinent d'affirmer, à l'analyse des données, l'existence de modèles distincts d'appropriation du Processus de Bologne en corrélation avec les zones de cohérence mises à jour au sein de l'EEES, il s'agit plutôt de tendances ; 2) il semble possible d'opposer deux modèles de mise en place et d'appropriation du Processus à travers non pas la logique des zones de cohérence, mais plutôt en fonction de l'offre de formation des structures étudiées. Ainsi, l'IUT de Grenoble, offrant des formations hautement professionnalisantes, semble se distinguer du reste de l'UPMF et de l'ensemble de l'UMB, en ce qu'il allie réflexion profonde sur la compétence et ses enjeux, avec tout le dispositif de formation, stratégies d'appropriation ou de réappropriation des instruments du Processus, utilisation réflexive et opérationnelle des cadres proposés, et management stratégique et participatif, explicatif, impliquant les agents, ce que le reste de l'UPMF ou l'ensemble de l'UMB ne semblent pas faire systématiquement.

Suite à ces analyses, nous avons proposé, dans une deuxième partie, des pistes de réflexion permettant une meilleure légitimation du Processus de Bologne par les acteurs. Nous nous sommes tourné vers le management par le sens, inspiré de Trosa et Bartoli (2011), et avons croisé ces principes avec des recommandations inspirées de Bartoli et Blatrix (2015) sur l'accompagnement au changement, ainsi que quelques principes provenant notamment du

Knowledge management. Nous avons souhaité, à travers la mise en pratique des pistes de réflexion que nous préconisons, apporter quelques solutions afin de pallier le manque de légitimité reconnu dans l'implémentation du Processus de Bologne.

La partie II de notre travail était dédiée à notre recherche empirique, à la présentation de nos positionnements épistémologique et méthodologique, et la recherche exploratoire, à la mise en perspective des deux cas étudiés, l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble – France) et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie), à la présentation des résultats de notre recherche empirique principale après traitement et enfin, à l'analyse des résultats conduisant à des préconisations, en lien avec notre objet de recherche.

Le chapitre V de notre travail était axé dans un premier temps sur la présentation du cadre épistémologique – nous nous sommes positionnés dans une démarche interprétativiste – et méthodologique de notre recherche, optant pour une recherche hybride, faite d'allers-retours entre théorie et pratique, puis sur la première étape de notre recherche empirique, à savoir notre recherche exploratoire, devant nous servir ensuite, à travers les enseignements issues de son analyse, à construire notre guide d'entretien pour la recherche principale. Ce chapitre a également été l'occasion de présenter les objectifs et la question qui ont dirigé notre recherche, ainsi que trois hypothèses.

Dans le chapitre suivant, nous avons mis en perspective les deux cas étudiés, afin d'obtenir une vue d'ensemble à partir de certains critères et de se former une image de chaque université étudiée, pour mieux comprendre notre phénomène, ainsi qu'intégrer notre problématique de recherche dans un contexte particulier. Nous avons pu proposer un aperçu des spécificités de ces deux universités, dans un contexte régional, national et européen.

L'objectif du chapitre VII était de présenter les résultats obtenus à l'issue d'une série d'entretiens auprès d'enseignants ou enseignants-chercheurs des deux universités précédemment citées, afin d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Nous avons traité les données recueillies sur la base d'un croisement entre lecture verticale et horizontale des entretiens. Quatre points principaux ont découpé la présentation des résultats : la perception générale du Processus de Bologne par les acteurs interrogés, les pratiques et démarches d'imitation et d'ajustements, l'implémentation des instruments du Processus de Bologne en lien avec la notion de compétence, et le rôle des directions dans la mise en place des instruments. Nous avons présenté les points saillants de convergence et de divergence

entre les deux universités étudiées afin de procéder à une analyse des résultats, dans le chapitre suivant, en lien avec notre problématique et nos hypothèses.

Enfin, le chapitre VIII était donc consacré à l'analyse des données recueillies, en recoupant ces données avec nos lectures académiques, afin de valider ou d'invalider, le cas échéant, nos trois hypothèses de recherche. Il est apparu que : 1) nous avons pu valider partiellement notre première hypothèse (*l'incertitude due à la mise en place du Processus de Bologne conduit les universités à des pratiques de mimétisme*) ; 2) nous avons pu pleinement valider la seconde hypothèse (*le manque de sens non comblé par les acteurs dans la mise en place des instruments du Processus de Bologne a pour conséquence la dissociation entre objectifs et instruments*) ; et 3) nous n'avons pu que partiellement valider la dernière hypothèse (*un management stratégique et participatif réduit les risques de dissociation objectifs/instruments*).

Les éléments de réponse issus de notre tentative d'analyse des données recueillies nous ont aidé à répondre à la question de savoir s'il existait des modèles de mise en place, notamment en lien avec les zones de cohérences au sein de l'EEES mises en lumière au chapitre IV. Il est apparu qu'il ne semblait pas pertinent d'affirmer l'existence de modèles distincts d'appropriation du Processus de Bologne en corrélation avec ces zones de cohérence, il s'agit plutôt de tendances. En revanche, nous avons pu mettre à jour deux modèles de mise en place et d'appropriation du Processus en fonction de l'offre de formation des structures étudiées. L'IUT de Grenoble, en ce qu'il apparaît comme étant focalisé sur les besoins des étudiants, semble se distinguer du reste de l'UPMF et de l'ensemble de l'UMB, et montre une implémentation efficace des instruments, en rapport avec les objectifs et leurs enjeux.

Pour conclure notre chapitre VIII, nous avons souhaité proposer quelques pistes de réflexions principalement basées sur le management par le sens et l'accompagnement du changement. Nous nous sommes inspiré des principes clés du management par le sens et du pilotage stratégique du changement pour les traduire ensuite dans le contexte de notre recherche. Nous souhaitons que ces préconisations permettent une mise en place des instruments du Processus de Bologne au sein des universités de l'EEES en adéquation avec les objectifs de Bologne.

Conclusion générale

L'inscription de notre travail de recherche dans les sciences de gestion implique d'enrichir les connaissances à la fois sur le plan théorique et sur le plan pratique : « *considérée comme une science de l'action, la recherche en gestion doit aboutir à des connaissances opérationnalisables et utiles pour les organisations faisant l'objet de la recherche mais également pour d'autres organisations* » (Yatim, 2012, p. 312). C'est donc à travers ces deux grands objectifs d'enrichissement que nous avons tenté de mener notre travail.

Nous exposerons donc, dans les lignes suivantes, la manière dont nous avons procédé tout au long de notre recherche afin d'aboutir à certains enseignements : en premier lieu, nous reviendrons sur le cadre de notre recherche et sur la construction de la question principale, et des hypothèses attenantes, qui nous ont suivi tout au long de notre travail ; nous présenterons ensuite les différents apports et enseignements majeurs que notre recherche suggère, ainsi que les limites ; enfin, nous proposerons quelques pistes d'approfondissement et d'élargissement de notre recherche.

Cadre et construction de la recherche

Le but principal de notre recherche résidait dans l'étude de l'implémentation d'une série d'instruments issus du Processus de Bologne dans les universités des pays signataires. Plus particulièrement, nous nous sommes interrogé sur le sens donné aux instruments du Processus à travers sa mise en place à un niveau local, celui des universités. Il s'agissait d'observer et de comprendre à travers quelles stratégies et quelles logiques d'action les universitaires s'appropriaient-ils la mise en place et de fait légitimaient le Processus de Bologne. Nous exposons dans les paragraphes suivants la cohérence que nous avons donnée à notre travail, la manière dont nous sommes arrivé à cette interrogation, puis les démarches de recherche entreprise, dans le but d'y apporter des éléments de réponse.

Nous sommes parti du constat, dans l'introduction générale, qu'il était nécessaire pour les universités du XXIe siècle de repenser leur place, leurs missions, leurs ambitions stratégiques et leur fonctionnement. Dans un contexte où la production et le transfert de connaissance sont désormais des enjeux majeurs, les universités sont devenues de fait un acteur central des évolutions de la société, et la redéfinition de leur fonctionnement, en accord avec l'évolution

de leurs objectifs et de leurs moyens, doit leur permettre de jouer ce rôle primordial.

Ces évolutions nécessaires représentent une tâche considérable. Afin de bien appréhender ces enjeux, nous sommes donc entrés dans « *la boîte noire* » (Bartoli, 2002), et nous sommes donc penchés, dans le Chapitre I, sur le contexte actuel rendant ces évolutions nécessaires, sur les caractéristiques organisationnelles de l'université, ainsi que sur ses besoins actuels, en termes d'autonomie, de gouvernance et de performance. Autrement dit, nous avons tenté globalement une photographie de l'université actuelle à travers une lecture managériale, dans le but de comprendre en particulier sa nature organisationnelle, les défis et les problèmes qu'elle rencontre, ainsi que les démarches, notamment managériales, entreprises, et à entreprendre, pour répondre à ces défis.

Une évolution majeure est venue redessiner en profondeur, à partir de 1999, le paysage universitaire européen, il s'agit du Processus de Bologne. Nous lui avons donc consacré un chapitre (le Chapitre III), avec pour objectifs majeurs de comprendre la philosophie de ce Processus et les évolutions qu'il implique et subit, et de mettre en lumière les logiques qui le caractérisent et qui vont concerner plus ou moins directement les universités. Deux logiques s'imbriquent, qui dynamisent et concrétisent le Processus : une logique stratégique, à un niveau supranational, basée sur une réflexion sur les finalités et les objectifs à atteindre, et une logique opérationnelle instrumentale, qui traduit ces finalités et objectifs en instruments, aux niveaux nationaux et locaux. Ce chapitre tentait de répondre à la question du « quoi ». Ainsi, logiquement, une première interrogation est née à l'issue de ce travail d'explicitation, relative au « comment » : de quelle manière les universités, à travers leurs acteurs, mettent-ils en place le Processus de Bologne au niveau local ?

Cette première question méritait d'être affinée, notamment à travers la perspective novatrice que nous avons tenté d'adopter, dans l'étude du Processus de Bologne. Nous avons donc consacré le chapitre III de notre travail à notre postulat et à ses conséquences sur le regard que nous portons sur notre objet de recherche. Nous avons pris le parti de considérer le Processus de Bologne à travers le prisme de l'innovation. Ce qui a eu pour conséquence de mettre en lumière certaines caractéristiques essentielles : soit, globalement, la nécessité d'une appropriation par le sens, une mise en place à travers une logique de séquences et des réajustements permanents, et le rôle majeur des acteurs dans la mise en place de l'innovation. Un regard sur le management de l'innovation nous a offert des pistes de réflexion

intéressantes, à savoir notamment l'importance de la culture de l'écoute de la direction d'une organisation envers ses agents, le besoin de donner du sens à l'activité innovante, l'implication de toutes les parties prenantes, le besoin de valoriser l'innovateur et l'activité innovante, la nécessaire flexibilité pour les agents et la mise à disposition d'outils nécessaires à la création et au suivi de l'innovation.

Suite à la mise à jour de ces caractéristiques, nous nous sommes penché sur la manière dont le Processus de Bologne était piloté. Il est apparu que, de manière générale, que le Processus est piloté sur trois niveaux, qui ne relèvent pas des mêmes logiques. Globalement, de ces logiques superposées, entre logique non normative du niveau supranational et logique souvent d'institutionnalisation juridique au niveau national, entre liberté et contrainte, découlaient des espaces démunis de sens qui pouvaient confondre les acteurs locaux, d'autant qu'aucun instrument de mesure de l'implémentation locale n'existe. Ainsi, il revient aux acteurs de l'université chargés de la mise en place des instruments du Processus de donner du sens à leurs pratiques.

Par conséquent, nous avons consacré notre chapitre IV à l'étude des universitaires, en ce que nous considérons qu'ils représentent les acteurs majeurs de l'implémentation du Processus de Bologne au niveau local. Nous avons abordé les questions de leurs missions, de la manière dont ils sont évalués, de leurs libertés, les questions d'investissement et de lassitude auxquelles peuvent être confrontés les universitaires face à la mise en place du Processus. Autant de questions qui nous ont apporté des réponses afin de diriger nos recherches. En outre, le fait de postuler que le Processus de Bologne s'apparente à une innovation et par conséquent produit de l'incertitude nous a conduit vers les stratégies et pratiques de mimétisme, fréquemment rencontrées dans des situations d'incertitude lors de la mise en place d'innovations, et vers l'influence des classements et palmarès universitaires, qui laissent apparaître des stratégies de coopétition et de regroupements. Toutes ces stratégies nous ont montré que l'acteur, dans une situation d'innovation, est sans cesse à la recherche de sens.

De ce fait, nous avons conclu notre chapitre IV sur les pratiques de légitimation du Processus de Bologne observées sur l'ensemble de l'EEES. Sont apparues trois zones, dont deux majeures, au sein de cet espace, à l'intérieur desquelles se dessine une certaine cohérence. Si des mécanismes de légitimation du Processus ont pu être en grande partie mis

en lumière au niveau national, la question de l'appropriation du Processus par les acteurs locaux restait encore en suspens. En outre, une question de fond a émergé de ces constats : existe-t-il, en cohérence avec la mise en lumière de ces trois zones, trois modèles/tendances distincts d'appropriation du Processus de Bologne par les acteurs ?

Une fois le cadre contextuel, conceptuel et théorique admis, nous avons mis, dans la partie II de notre travail, ces enseignements à l'épreuve de la réalité, en opérant à notre recherche empirique, qui s'est déclinée en une recherche exploratoire, inspirant la construction de notre recherche empirique principale. Ainsi, nous avons axé le chapitre V sur la présentation de nos positionnements épistémologique, à savoir une démarche s'inscrivant dans le paradigme interprétativiste, et méthodologique, optant pour une démarche hybride, entre abduction et hypothético-déduction, et sur la présentation de notre recherche exploratoire comme de ses résultats.

Le chapitre V a également été l'occasion de présenter nos objectifs de recherche, soit la description et la compréhension du phénomène étudié, l'analyse et l'explication ainsi que l'interprétation et la théorisation, et d'énoncer la problématique de notre recherche, ainsi que les hypothèses attenantes.

Ainsi, notre question de recherche a été formulée de la manière suivante : *quelles stratégies et logiques d'acteur mises en œuvre par les universitaires participent de l'appropriation du Processus de Bologne à travers sa mise en place ?* Suivant cette problématique, nous avons émis trois hypothèses, principalement basées sur nos lectures théoriques et documentaires de la première partie : 1) l'incertitude due à la mise en place du Processus de Bologne conduit les universités à des pratiques de mimétisme ; 2) le manque de sens non comblé par les acteurs dans la mise en places des instruments du Processus de Bologne a pour conséquence la dissociation entre objectifs et instruments ; 3) un management stratégique et participatif réduit les risques de dissociation. Ce qui nous a intéressé à travers ces hypothèses, était donc de comprendre, dans une perspective managériale la manière dont les universitaires légitiment le Processus de Bologne, les conséquences sur la mise en place des instruments lorsque le manque de sens n'est pas comblé, ainsi que le management choisi dans ce contexte par les directions.

Le chapitre VI a proposé une mise en perspective des deux cas étudiés, l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble – France) et l'Université Matej Bel (Banská Bystrica – Slovaquie), dans le but de mettre en lumière les spécificités de ces deux universités, dans un contexte local, national et européen. Le chapitre VII était dédié à la présentation des résultats obtenus à partir d'un traitement croisé des données recueillies lors de notre recherche empirique principale, basée sur quatre points principaux : la perception générale du Processus de Bologne par les acteurs interrogés, les pratiques et démarches d'imitation et d'ajustements, l'implémentation des instruments du Processus de Bologne en lien avec la notion de compétence, et le rôle des directions dans la mise en place des instruments. Nous nous sommes concentré sur les points saillants de convergence et de divergence afin de pouvoir procéder à une analyse des résultats, dans le chapitre suivant, en lien avec notre problématique et nos hypothèses.

Par conséquent, le chapitre VIII a été consacré à notre tentative d'analyse des résultats et de validation ou non de nos hypothèses de recherche. En croisant les données analysées, nous avons également pu répondre à la question de savoir s'il existait des modèles ou des tendances d'appropriation par les universitaires du Processus de Bologne à travers sa mise en place, en corrélation avec les zones de cohérence au sein de l'EEES mises en lumière dans le chapitre IV. Enfin, en guise de conclusion du chapitre, nous avons souhaité proposer quelques pistes de réflexions inspirées du management par le sens et des principes de pilotage cohérent du changement.

Enseignements, apports et limites de la recherche

Nous tenterons ici de répondre à notre question de recherche, à travers l'analyse et la validation ou non de nos hypothèses, tout comme à la question connexe de la possibilité de mettre à jour des modèles de mise en place.

L'objectif de notre travail était donc de mettre en lumière, à l'étude de nos cas, les stratégies ou logiques d'action mises en œuvre par les universitaires leur permettant de s'approprier et de légitimer le Processus de Bologne à travers son implémentation locale.

A l'observation des pratiques de mimétisme, dans le cadre de la validation de notre hypothèse 1, nous avons pu relever différentes stratégies ou logiques d'action de la part des universitaires prouvant une appropriation, au moins partielle, et une légitimation du Processus de Bologne à travers sa mise en place. En effet, certains universitaires ont bel et bien eu recours à des stratégies de mimétisme, impliquant observation, autoréflexion et auto-évaluation, et réajustement. Cependant, toutes les logiques observées ne relevaient pas de stratégie de mimétisme, ni forcément de pratiques de mimétisme.

Certains acteurs ont préféré le recours à des stratégies d'observation qui ont conduit à une autoréflexion et à une auto-évaluation, sans pour autant amener à des réajustements. A l'analyse des « flux » d'observation, soit des directions prises par les acteurs vers lesquelles ces derniers tournaient leur regard (qui imite/observe qui ?), nous avons pu mettre à jour de véritables stratégies de choix des partenaires, qui légitiment en partie selon nous la mise en place du Processus de Bologne, en ce que les partenaires choisis sont susceptibles d'apporter des réponses aux incertitudes locales. Au vu de ces observations, nous n'avons que partiellement validé notre hypothèse 1.

L'hypothèse 2 était l'occasion de nous interroger sur les stratégies des acteurs donnant du sens aux instruments et à leur mise en place, à travers l'observation de l'association ou de la dissociation instruments/objectifs du Processus de Bologne. Nous avons pu mettre en lumière deux grandes tendances : une mise en place des instruments et démarche associée à la compétence, légitimant le Processus de Bologne, et une mise en place plutôt mécanique et technique, dissociée de la notion de compétence. Nous nous sommes tourné vers les pratiques légitimantes afin de mettre en lumière les stratégies en jeu.

Ainsi, une stratégie d'appropriation et deux stratégies de réappropriation ont été révélées. Certains acteurs voyant l'aspect « bricolage » lors de l'écriture des programmes en compétence comme le signe de l'entame d'un processus de réflexion sur la notion de compétence, et le lien à établir avec la formation des étudiants, ont mis, selon nous, en place un processus stratégique d'appropriation des instruments/démarche et du Processus de Bologne plus largement, qui s'opère à travers la pratique.

Nous avons pu observer, à l'étude de la mise en place des crédits et du Supplément au diplôme, deux stratégies de mise en place, légitimant les objectifs du Processus de Bologne :

d'abord, une stratégie consistant à se déplacer à l'intérieur des espaces de liberté laissés par la logique prescriptive de l'État, afin de procéder à une redistribution des crédits, en rapport avec une autoréflexion sur les pratiques ; ensuite, une stratégie de réappropriation de l'instrument Supplément au diplôme, en améliorant l'outil existant afin de se rapprocher des objectifs du Processus de Bologne et de les légitimer par la pratique, en particulier la formation centrée sur l'étudiant, l'employabilité et la mobilité. Nous avons pu valider pleinement notre hypothèse 2 grâce au lien constaté entre mise en place des instruments/démarche non légitimée, d'aspect plutôt mécanique, et dissociation entre instruments/démarche et objectifs. Nous avons également pu confirmer l'hypothèse inverse, soit une mise en place légitimée associe instruments/démarche et objectifs.

Enfin, dans le but de valider notre troisième hypothèse et de mettre à jour des stratégies, nous avons axé nos observations et nos analyses sur les pratiques de management, et sur le rôle dans la mise en place du Processus de Bologne. Nous avons pu mettre en lumière, si ce n'est des stratégies à proprement parler (car nous pensons ne pas disposer de ressources assez fiables pour confirmer la présence de véritables stratégies), l'existence d'un management stratégique et participatif, dans une des structures observées, légitimant, à travers ses discours, ses formations ou séances d'informations, ou l'implication de ses personnes-ressource, la mise en place des instruments du Processus de Bologne, qui se traduit concrètement dans la pratique par l'observation d'une association efficace entre objectifs et instruments. La tendance vers un management stratégique et participatif n'a pas été clairement observable dans les deux cas étudiés, nous n'avons pu que valider partiellement notre dernière hypothèse.

Nous avons donc pu observer le recours par les universitaires à diverses stratégies et logiques d'appropriation et de légitimation du Processus de Bologne à travers sa mise en place.

Hormis ce constat, nos analyses nous ont conduit à déceler non pas l'existence de modèles distincts d'appropriation du Processus de Bologne en corrélation avec les zones de cohérence mises à jour au sein de l'EEES – même si des tendances, à travers le constat de points de divergences entre l'UPMF et l'UMB, existent – mais plutôt en fonction de l'offre de formation. En effet, à l'intérieur même de l'UPMF, l'IUT, relativement autonome, propose un modèle de mise en place du Processus de Bologne, à travers une appropriation des instruments, des démarches, des objectifs et de leurs enjeux.

Nous pensons qu'une des raisons du succès de la mise en place des instruments et démarche étudiés ici (crédits ECTS, Supplément au diplôme et écriture des programmes en compétence), soit une association efficace entre instruments et objectifs, tient au fait que des stratégies et des logiques d'appropriation ont été mises en œuvre, à travers une réelle appréhension par les acteurs des enjeux et une focalisation sur les besoins des étudiants, et que cette réelle appréhension est due en grande partie au fait que l'IUT propose une offre de formation hautement professionnalisante ; ce qui permet aux acteurs de l'IUT d'être directement en lien avec le monde extérieur, en particulier le monde de l'entreprise et des administrations. Ainsi, un lien est fait entre objectifs du Processus de Bologne (particulièrement l'employabilité, la formation et la mobilité), l'usager du système éducatif, et les instruments servant aux objectifs, tout comme aux usagers.

Une sorte de 'triangle de la performance' apparaît alors, avec au centre, l'étudiant, et en filigrane des tentatives de réponse, menant à une légitimation du Processus de Bologne, à la question : pourquoi l'université ? Chaque élément de réponse apporté à cette question est susceptible d'apporter du sens et donc de légitimer les pratiques universitaires, et lorsque le lien est fait avec le Processus de Bologne par les acteurs, à condition que ces derniers aient été bien informés sur les enjeux du Processus, alors nous pensons que les instruments seront de fait associés efficacement aux objectifs.

Outre ces apports issus de notre recherche empirique, nous souhaitons ici présenter les apports théoriques de notre travail à la connaissance en sciences de gestion. Nous pensons que deux apports majeurs sont à relever : d'abord la perspective que nous avons employée dans notre appréhension du Processus de Bologne, ensuite, le rapprochement que nous avons effectué pour établir quelques préconisations, entre le Processus de Bologne et le management par le sens.

Appréhender le Processus de Bologne à travers le prisme de l'innovation apparaît comme étant une perspective novatrice. Si le Processus de Bologne est traité dans la littérature, c'est sous un angle différent. Généralement, ce sont les questions de pilotage (Croché, 2009, 2010 ; Charlier & Croché, 2003), vues sous un angle plutôt sociologique, ou des questions plus politiques (Ravinet, 2007, sur le Processus de Bologne comme une arène d'action publique

européenne) ou géopolitiques (Rouet & Côme, 2011, sur la politique européenne de voisinage), etc., qui dominent ce champ d'études. Pourtant, cette perspective novatrice nous a paru essentielle, dans la mesure où elle a nous permis de nous poser la question centrale de la mise en place du Processus de Bologne, à savoir la question de son appropriation et du sens qui lui est donné. Cette perspective nous a également permis de donner un rôle central à l'acteur dans la mise en place du Processus. Nous pensons que considérer le Processus de Bologne comme une innovation, avec tous les enjeux en termes de positionnements et d'analyse que cela implique, est un prérequis à la bonne compréhension de sa mise en place.

Enfin, le lien opéré, pour construire nos pistes de réflexions suite à l'analyse des données recueillies, entre Processus de Bologne, université et management par le sens apparaît également comme novateur. Si la littérature du management par le sens s'occupe principalement du service public, nous n'avons pas trouvé trace d'un lien avec le monde universitaire. Pourtant, les principes du management par le sens semblent tout à fait applicables, et recommandés, au monde universitaire, et notamment dans la mise en place du Processus de Bologne et de ses instruments/démarches.

Tout travail de recherche présente des limites, et le nôtre n'échappe pas à cette règle. Par honnêteté intellectuelle et pour une garantie de transparence scientifique, nous souhaitons en présenter ici un certain nombre. Elles sont essentiellement relatives à nos choix méthodologiques et à notre objet de recherche.

D'abord, nous pensons que notre recherche présente des limites méthodologiques : en termes d'échantillonnage, notamment quantitativement, en raison du nombre limité d'entretiens réalisés, ce qui peut en partie influer sur la validité scientifique de nos conclusions et sur leur transférabilité, ainsi qu'en raison du nombre limité de cas étudiés ; en termes de collecte de données, à travers le choix d'une méthode uniquement qualitative et d'entretien semi-directif ; et à travers le choix de traitement des données (analyse thématique qualitative et codage traditionnel, sans nous appuyer sur un traitement assisté par ordinateur, et difficulté de triangulation). Pour pallier certaines des lacunes, nous avons justifié nos choix et nous sommes appuyés notamment sur différentes sources de données, primaires, à partir de notre recherche exploratoire entre autres, et secondaires. Nous avons également, tout au long

de notre entreprise de recherche, fait un effort d'honnêteté et de fidélité dans nos démarches, dans l'utilisation des données des interrogés et dans les résultats.

Notre objet de recherche, l'université, emprunte de ses enjeux idéologiques, culturels, voire politiques, nous empêche de prétendre à une objectivité absolue concernant le recueil et le traitement des données. En outre, puisque nous nous sommes inscrit dans une démarche interprétativiste et une analyse thématique qualitative, il apparaît complexe de détourner ses biais. Ainsi, nous avons pris soin de limiter la subjectivité inhérente à notre objet de recherche à travers notamment la construction de notre grille d'analyse et nos références aux lectures théoriques. Nous avons également assuré, lors de la collecte de données, l'anonymat des interrogés afin d'obtenir des réponses les plus honnêtes possibles, à travers l'instauration d'un climat de confiance.

Pistes d'approfondissement et d'élargissement du travail

Le champ d'études sur le Processus de Bologne, en particulier dans les sciences de gestion, est encore très ouvert et peu exploré. Ainsi, nous souhaitons, à partir de notre recherche, de notre perspective et de nos résultats, proposer brièvement quelques pistes d'approfondissement et d'élargissement de notre travail.

De nombreuses autres voies sont envisageables dans le but de mettre à jour plus profondément les stratégies d'appropriation du Processus de Bologne par les universitaires. Nous pensons donc qu'il pourrait être intéressant d'approfondir notre travail :

- en donnant plus d'importance à l'aspect « processus » que « contenu » du phénomène étudié et d'opérer une étude plutôt longitudinale sur la mise en place du Processus de Bologne. Une telle perspective présenterait l'avantage de pouvoir mettre à jour des tendances sur un axe temporel élargi, que nous n'avons pas pu obtenir vu nos choix méthodologiques. Ainsi, les résultats présentés dans notre recherche pourraient être validés, invalidés ou nuancés sur une période de temps plus longue ;

- en faisant le choix, sur la base de nos grilles d'analyse et résultats, de se tourner vers d'autres universités des mêmes pays étudiés, ou d'autres universités de l'Espace européen de

l'enseignement supérieur. Les résultats obtenus pourraient être compilés aux nôtres, dans un but comparatif. Cela pourrait permettre de mettre à jour des modèles nationaux et ainsi d'apporter des réponses plus transférables aux universités et aux autorités des pays étudiés ;

- en retravaillant notamment le guide d'entretien et la grille d'analyse afin d'obtenir des résultats pouvant apporter un éclairage sur les modes de coordination, la gestion des conflits et des controverses dans la mise en place du Processus de Bologne. Ce travail pourrait permettre de mettre en lumière des éléments de réponse, à travers, par exemple, les 'cités' mobilisées par les économies de la grandeur, concernant la culture organisationnelle et son influence sur les mécanismes et les stratégies d'appropriation du Processus ;

- en se focalisant sur les stratégies de construction de réseaux favorisant et légitimant la mise en place du Processus de Bologne. Notre objet d'étude, selon nous, s'y prête bien, dans la mesure, notamment, où les universités des pays signataires du Processus de Bologne construisent l'Espace européen de l'enseignement supérieur à travers des coopérations, des montages de projets, de doubles diplômes, etc., et que la coopétition est susceptible de favoriser l'émergence de ces réseaux. Cette étude pourrait mettre à jour des stratégies qui viendraient compléter celles obtenues dans notre travail de recherche.

Outre un approfondissement de ce travail, à travers une étude plus longitudinale, un choix de cas étudiés différent ou plus large, la mobilisation des économies de la grandeur ou encore le management des réseaux, un élargissement des perspectives, basés sur notre travail pourrait être également enrichissant. Ainsi, nous proposons, comme pistes de réflexions :

- un élargissement pluridisciplinaire : nous avons pu observer que la notion de compétence n'était pas toujours reliée à ses enjeux. Ainsi, il serait intéressant de mener un travail de recherche qui relèverait plutôt des sciences de l'éducation sur la manière d'intégrer la notion de compétence et ses enjeux dans le monde universitaire, particulièrement dans les établissements proposant des formations 'classiques'. En outre, un travail de réflexion sur l'outil naissant développé par l'IUT2 de Grenoble, l'e-portfolio, pourrait également s'avérer pertinent, sachant, selon les résultats obtenus dans notre travail, qu'il permet à toutes les parties prenantes de légitimer le Processus de Bologne et ses objectifs à travers une réflexion et une implication directe ;

- enfin, il nous paraît intéressant, voire nécessaire, de travailler sur la possibilité de créer un outil permettant, de manière non contraignante, de mesurer, de cadrer, ou encore d'identifier les différents besoins de la mise en place efficace des instruments du Processus de Bologne, tout en continuant de laisser certaines prérogatives aux États signataires. L'enjeu est majeur, il en va finalement de la compétitivité de l'Europe, qui implique un dynamisme économique, mais aussi social. Cet outil pourrait être bâti à l'exemple des Méthodes Ouvertes de Coordination qui existent déjà dans le cadre de l'Union européenne.

Toutes ces pistes d'élargissement doivent permettre une réflexion plus profonde et, selon nous, indispensable pour une réduction de l'incertitude due aux bouleversements du monde universitaire et pour une mise en place efficace, en accord avec les objectifs, du Processus de Bologne, et pour une consolidation du nécessaire Espace européen de l'enseignement supérieur.

A

Adnot, Philippe, *et al.*, 2008, *Le financement des universités : pour un SYstème de répartitions des Moyens à l'Activité et à la Performance (SYMPA)*, Rapport d'information, Session ordinaire de 2007-2008, Sénat, 10 juin.

Agence 2E2F, 2012, *Enquête sur la mise en place du Supplément au Diplôme Europass en France*, septembre, disponible sur <www.agence-erasmus.fr/docs/20121127_enquete-sde-2012.pdf>, [20.02.2016].

Agence Européenne pour le management de la Qualité dans l'Enseignement supérieur (ENQA), 2005, *Références et lignes directrices pour le management de la qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur*, Helsinki, trad. par le Comité National d'Évaluation, janvier 2006.

Akrich, Madeleine, **Callon**, Michel, & **Latour**, Bruno, 1988, « A quoi tient le succès des innovations ? », in : *Gérer et comprendre*, n° 11, pp. 4-17.

Albertini, Jean-Benoît, 2012, « Le manager public au cœur de l'Administration innovante ? », in : *L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, pp. 51-66.

Albouy, Michel, 2002, « Finance des organisations publiques et des entreprises privées : convergence ou rupture », in : *Organisations privées, organisations publiques*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 13-32.

Albury, David, 2011, « Creating the Conditions for Radical Public Service Innovation », in : *Australian Journal of Public Administration*, vol. 70, n° 3, pp. 227-235.

Allard, Julie, & **Puig de la Bellacasa**, Maria, 2001, « Pourquoi la liberté académique ? », in : *L'université en questions : marché des savoirs, nouvelle agora, tour d'ivoire ?*, Coll. La noria, Ed. Labor.

Allard-Poesi, Florence, & **Perret**, Véronique, 2014, « Fondements épistémologiques de la recherche », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 14-46.

Allard-Poesi, Florence, & **Maréchal**, Garance, 2014, « Construction de l'objet de la recherche », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 47-75.

Allemand, Frédéric, 2013, « La Stratégie de Lisbonne », in : Allemand, Frédéric, *L'Union économique et monétaire : origine, fonctionnement et futur*, Sanem : CVCE, Coll. Dossier thématique, CVCE.

Alter, Norbert, 1985, *La bureautique dans l'entreprise. Les acteurs de l'innovation*, Paris, Les Éditions Ouvrières.

Alter, Norbert, 1998, « Action, culture et logiques d'innovation (Commentaire) », in *Sciences sociales et santé*, Volume 16, n° 1, pp. 123-134.

Alter, Norbert, (2000) 2005, *L'innovation ordinaire*, Presses Universitaires de France, 2e éd. « Quadrige », Paris.

Archambault, Jean-Pierre, 2004, « Les TIC, la formalisation et le partage des savoirs. Vers une économie de la connaissance ? », in : *MÉDIALOG* n° 49, mars.

Arrow, Kenneth, 1962, « Economic welfare and the allocation of resources for invention », in : Neslon, R. (éd.), *The rate and direction of inventive activity*, Princeton University Press, pp. 609-626.

Assemblée Nationale, France, 2006, « La gouvernance des universités dans le contexte de la LOLF », *Rapport de la Mission d'Évaluation et de Contrôle*, n° 3160.

Attali, Jacques, et al., 1998, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*, rapport au ministre de l'Éducation nationale français, février.

B

Bailly, Pierre, 2012, « Universités européennes : une identité européenne en réinvention », in : Côme, Thierry & Mešková, Ľudmila (dir.), *Management de la diversité culturelle : quels enjeux pour l'Europe ?*, Bruylant, Bruxelles, pp. 153-164.

Balaudé, Jean-François, 2013, « La responsabilité sociale des universités : une vision de l'université », tribune de *L'Étudiant*, disponible sur : <http://www.letudiant.fr/educpros/opinions/la-responsabilite-sociale-des-universites- une-vision-de-l-universite.html>.

Bardaille, Nathalie & **Outin**, Jean-Luc, 1992, *Les allocataires et leur Caisse d'Allocations Familiales. L'accès aux prestations à l'épreuve des inégalités*, SET, Université Paris I, CNAF.

Barrow, Robin, 2009, « Academic Freedom: its nature, extent and value », in : *British Journal of Educational Studies*, Vol. 57, Issue 2, juin, pp. 178-190.

Bartoli, Annie, 2002, « Ouvrir la boîte noire de l'université française : une condition nécessaire à son évolution ? », in : *Les Cahiers de Recherche du LAREQUOI*, Vol. 2 (B), pp. 1-18.

Bartoli, Annie, 2009, *Management dans les organisations publiques*, 3e éd., Dunod, Paris.

Bartoli, Annie, & **Blatrix**, Cécile, 2015, *Management dans les organisations publiques, Défis et logiques d'action*, 4e éd., Dunod, Paris.

Bartoli, Annie, **Brenkert**, George, & **Hermel**, Philippe, 2011, « Les défis éthiques de la recherche académique : le cas de la France et des Etats-Unis », in : *Revue française d'administration publique*, n° 140, pp. 659-675.

Barzelay, Michael, 1992, *Breaking through bureaucracy: a new vision for managing in government, Berkeley*, University of California Press.

Baumard, Philippe, & **Ibert**, Jérôme, 2014, « Quelles approches avec quelles données ? », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 105-128.

Baumard, Philippe, **Donada**, Carole, **Ibert**, Jérôme, & **Xuereb**, Jean-Marc, 2014, « La collecte des données et la gestion de leurs sources », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 261-296.

Bayad, Mohamed, & **Simen**, Serge F., 2003, « Le management des connaissances : État des lieux et perspectives », XIIe Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, Tunis, 3, 4, 5 & 6 juin.

Béchard, Jean-Pierre, 2001, « L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits », in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 2, pp. 257-281.

Becker, Howard S., 1988, *Les Mondes de l'art*, Flammarion, Paris, (1982, en anglais).

Bédague-Hamilius, Véronique, 2012, « L'innovation à la Ville de Paris, partis pris et conditions de réussite », in : *L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, pp. 169-188.

Bensebaa, Faouzi, & **Vandangeon-Derumez**, Isabelle, 2008, « L'université qui change : un oxymore ? », XVIIème Conférence de l'AIMS, Sophia-Antipolis, 29-31 mai.

Benyahia-Kouider, Odile, 2003, « Harmoniser, ce n'est pas uniformiser », in : *Libération*, 20 2003, disponible sur <http://www.liberation.fr/societe/2003/09/20/harmoniser-ce-n-est-pas-uniformiser_445521>, [17.01.2016].

Berardi, Clément, 2012, « Le management de l'innovation, un levier capital de la modernisation de l'État », in : *L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, pp. 189-204.

Bernoux, Philippe, (1985) 2009, *La sociologie des organisations, Initiation théorique suivie de douze cas pratique*, 6ème éd., Éditions du Seuil.

Bickhchandani, Sushil, **Hirshleifer**, David, & **Welch**, Ivo, 1992, « A Theory of Fads, Fashion, Custom, and Cultural Change as Informational Cascades », in : *Journal of Political Economy*, Vol. 100, n° 5, octobre, pp. 992-1026.

Blanchet, Alain, & **Gotman**, Anne, 1992, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan Université, Paris.

Bohlinger, Philippe, 2015, « Une université européenne en construction », in : *L'Est*, 14 décembre.

Bonnenfant, Gilles, Préface de *L'Art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, 2012, pp. 7-12.

Bourdin, Joël, 2008, *Rapport d'information fait au nom de la délégation du Sénat pour la Planification sur le défi des classements dans l'enseignement supérieur*, Sénat, session extraordinaire de 2007-2008, n° 442.

Boursier, Magali, 2011, « Universités et entreprises : quels partenariats possibles ? », in : *Les Universités en Europe Centrale, 20 ans après, Vol.2 : économie et management*, Bruylant, Bruxelles, pp. 211-217.

Boutigny, Erwan, 2005, « Vers un renouvellement de la démarche qualitative en sciences de gestion ? », in *Management & Avenir*, Vol. 2, n° 4, pp. 59-69.

Bréchet, Jean-Pierre, 1998, « Quel diagnostic pour une grande organisation complexe comme l'université ? », in : *Actes du Qualiversity 1998*, *Qualité Totale et Enseignement Supérieur*, présentation au colloque « Total Quality Management for University », Université de Toulon Var.

Bricler, Michel, 2009, « Des « Compétences d'Employabilité Durable » pour sécuriser les parcours professionnels des individus », in *Projectics / Proyéctica / Projectique*, n° 3, p. 95-101.

C

Cavet, Agnès, 2009, « Sur les traces du marché mondial de l'éducation », in : *Veille et Analyses*, Dossier d'actualité n° 42, février, Institut Français de l'Éducation.

Centre International des Études Pédagogiques, 2011, *An exploration of the use and potential use of European Qualifications Framework in qualifications recognition procedures of four ENIC-NARIC centres*, octobre, disponible sur <www.ciep.fr/sites/default/files/migration/en/enic-naricfr/docs/european-qualifications-framework-report.pdf >, [19.01.2016].

Chambat, Pierre, 1994, « Usages des technologies de l'information et de la communication (TIC) : évolution des problématiques », in : *Technologies de l'information et société*, Volume 6, n° 3, pp. 249-270.

Chauvière, Michel, 1992, « Usagers, rapports sociaux d'usage et sciences sociales », postface, rapport pour la MIRE.

Charle, Christophe, & **Verger**, 2007, Jacques, *Histoire des universités*, 2e éd. Coll. Que sais-je ?, PUF, Paris.

Charlier, Jean-Émile, & **Croché**, Sarah, 2003, « Le Processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices », in : *Éducation & Sociétés*, Dossier « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation », Vol. 2, n° 12, pp. 13-34.

Charreire Petit, Sandra, & **Durieux**, Florence, 2014, « Explorer et tester : les deux voies de la recherche », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 76-104.

Chevallier, Jacques, 2004, « L'État régulateur », in *Revue française d'administration publique*, Vol. 111, n° 3, pp. 473-482.

Cohen, Michael D., **March**, James G., & **Olsen**, Johan P., 1972, « A Garbage can model of organizational Choice », in *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, n° 1, pp. 1-25.

Côme, Thierry, 2011a, « Gouvernance des universités en Europe, nouveau management d'un service public ou Nouveau management public ? », in : *Les Universités en Europe Centrale, 20 ans après, Vol.2 : économie et management*, Bruylant, Bruxelles, pp. 25-71.

Côme, Thierry, 2011b, « Processus de Bologne et évolution de la relation pédagogique vers une relation de service », in : Côme, Thierry, & Rouet, Gilles (dir.), *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 263-275.

Côme, Thierry, 2013, « La gouvernance des universités », in : *Gestion et management public*, Vol. 2, n° 1, 2013/3, pp. 1-5.

Commission des Communautés européennes, 2006, *Faire réussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation*, Bruxelles, 10 mai.

Commission européenne, 1987, *Dix ans d'aide communautaire pour l'Europe des universités*, Communiqué de presse, 24 février.

Commission européenne, 1993, *Croissance, compétitivité, emploi, Les défis et les pistes pour entrer dans le XXIème siècle, Livre Blanc*, Supplément 6/93, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg.

Commission européenne, 1995, *Livre Vert sur l'Innovation*, décembre.

Commission européenne, 2001, *Livre vert – Promouvoir un cadre européen pour la responsabilité sociale des entreprises*, 18 juillet.

Commission européenne, 2010, *Europe 2020*, *Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive*, Bruxelles, 3 mars.

Commission européenne, 2016, *Erasmus+, Guide du programme*, Version 2.

Communautés européennes, 2009, *Guide d'utilisation ECTS*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, disponible sur <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf>, [15.02.2016].

Conseil européen, *Conclusions de la Présidence*, 23 et 24 mars 2000, disponible sur <http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_fr.htm>, [15.02.2016].

Conseil de l'Europe, 1949, article 1er du *Statut du Conseil de l'Europe* (Londres, 5.V.1949), Série des traités européens (STE) nos 1/6/7/8/11, Bureau des Traités, Strasbourg, disponible sur <http://conventions.coe.int/Treaty/FR/CadreListeTraites.htm>, [13.01.2016].

Conseil de l'Europe, 1953, *Convention européenne relative à l'équivalence des diplômes donnant accès aux établissements universitaires*, Paris, 11 décembre, disponible sur <http://conventions.coe.int/treaty/fr/Treaties/Html/015.htm>, [13.01.2016].

Conseil de l'Europe, 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris.

Conseil de l'Europe, 2006, *Liberté académique et autonomie des universités*, Rapport, Assemblée parlementaire, Commission de la culture, de la science et de l'éducation (par Josef Jařab), 2 juin.

Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), 2008, *Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), Processus de Bologne*, Mai.

Conseil National de l'Université, 2012, *Rapport sur les qualifications aux fonctions de Maître de Conférences et de Professeur des Universités*, 6e section du Conseil National des Universités, session mai 2012.

Conseil National de l'Université, 2015, *Rapport annuel d'activité*, section 04, session 2015, par Olivier Nay.

Conseil supérieur de l'Éducation (CSE), 1995, *Réactualiser la mission universitaire*, Avis au ministre de l'Éducation, Directions des communications du CSE, Québec.

Crampes, Claude & **Encaoua**, David, 2005, « Microéconomie de l'innovation », in : *Encyclopédie de l'innovation*, Economica, Paris, pp. 405-430.

Croché, Sarah, 2009, « L'université circonscrite par Bologne. Quand l'Europe impose sa définition de la bonne institution, du bon enseignement et de la bonne science en réseau », in : *Émulations*, n° 6, octobre.

Croché, Sarah, 2010, *Le pilotage du Processus de Bologne*, Academia Bruylant, Louvain.

Crosier, David, & **Parveva**, Teodora, 2014, *Le Processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*, Institut International de Planification de l'Éducation, Paris, Unesco.

Crozier, Michel, & **Friedberg**, Erhard, 1977, *L'acteur et le système, Les contraintes de l'action collective*, Paris, Éditions du Seuil.

D

Dagnino, Giovanni Battsita, **Le Roy**, Frédéric, & **Yami**, Saïd, 2007, « La dynamique des stratégies de coopétition », in : *Revue française de gestion*, Vol. 7, n° 176, pp. 87-98.

Damanpour, Fariborz, 1991, « Organizational Innovation: A meta-analysis of effects of determinants and moderators », in : *Academy of Management Journal*, Volume 34, Issue 3, pp. 555-590.

Damanpour, Fariborz, & **Aravind**, Deepa, 2012, « Managerial innovation: Conceptions, Processes, and Antecedents », in : *Management and Organization Review*, Volume 8, Issue 2, juillet, pp. 423-454.

Danvers, Christophe, 2009, « Tohu-bohu dans les universités autrichiennes sur la réforme LMD », in : *Le Monde*, 6 novembre.

David, Albert, 1999, « Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion », Conférence de l'AIMS, Mai.

David, Albert, 2004, « Études de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion », in : *Actes de la Conférence 2004 de l'AIMS*.

David, Paul A. & **Foray**, Dominique, 2002, « Une introduction à l'économie et à la société du savoir », in : *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. 1, n° 171, pp. 13-28.

De Ketele, Jean-Marie, 2010, « Faces visibles et cachées des classements internationaux. Une tentative de modélisation des tensions dans le supérieur », in : *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 54, pp. 93-104.

de La Ville, Valérie-Inès, 1998, « L'apprentissage organisationnel : perspectives théoriques », in : *Les Cahiers Français*, n° 287, juillet-août, pp. 96-104.

Denis, Jean-Louis, **Langley**, Ann, & **Lozeau**, Daniel, 1995, « The role and impact of formal strategic planning in public hospitals », in : *Health Services Management Research*, Vol. 8, n° 2, pp. 86-112.

Denis, Jean-Louis, **Langley**, Ann, & **Rouleau**, Linda, 2004, « La Formation des stratégies dans les organisations pluralistes : vers de nouvelles avenues théoriques », 13e conférence de l'AIMS, Normandie, Vallée de la Seine, 2, 3 et 4 juin.

de Singly, François, 2012, *L'enquête et ses méthodes. Le questionnaire*, 3e Ed., Armand Colin, Paris.

DiMaggio, Paul J., & **Powell**, Walter W., 1983, « The iron cage revisited : institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields », in : *American Sociological Review*, Vol. 48, April, pp. 147-160.

DiMaggio, Paul J., & **Powell**, Walter W., 1997, « Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations », in : *Politix*, Vol. 10, n° 40, 4e semestre, pp. 113-154.

Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP), 2013, *Cahier des charges de l'accréditation*, 6 novembre.

Djian, Isabelle & **Negassi**, Syoum, 2008, « Innovation de produits versus innovation de service dans l'industrie musicale », in : *La Revue des Sciences de Gestion*, Vol. 5, n°233, pp. 91-100.

Dubet, François, 2007, « Le service public d'éducation face à la logique marchande », in : *Regards croisés sur l'économie*, Vol. 2007, n° 2, pp. 157-165.

Dubouloz, Sandra, 2013, *L'innovation organisationnelle : antécédents et complémentarité : une approche intégrative appliquée au Lean Management. Gestion et management*, thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes.

Dufoulon, Serge, 2016, « L'entreprise citoyenne en Europe, de la production de l'éthique », in : Raytcheva, Stela, & Rouet, Gilles (dir.), *Les entreprises et l'intégration européenne*, Paris, L'Harmattan, pp. 283-300.

Dupuis, Jean-Pierre, *et al.*, 1989, « L'économie des conventions », *Revue économique*, Vol. 40, n° 2.

E

Encoua, David, **Foray**, Dominique, **Hatchuel**, Armand & **Mairesse**, Jacques, 2004, « Les enjeux économiques de l'innovation, bilan du programme CNRS », in : *Revue d'économie politique*, Volume 114, n° 2, pp. 133-168.

Estermann, Thomas, **Nokkala**, Terhi, & **Steinel**, Monika, 2011, *L'autonomie universitaire en Europe II, Tableau de bord*, European University Association.

Eurobaromètre Flash n° 260, 2009, *Students and Higher Education Reform, Special Target Survey*, The Gallup Organization, disponible sur <ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_260_en.pdf>, [21.03.2016].

European Student Information Bureau (ESIB), 2005, *The Black book of the Bologna Process*, Bergen, Mai, disponible sur <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Black- Book-of-Bologna-2005/>, [25.03.2016].

European University Association (EUA), 2005, *Trends IV : Les universités mettent en œuvre les réformes de Bologne*, mai.

European University Association (EUA), 2008, *Le nouveau paysage de l'enseignement supérieur en Europe, Objectif 2010*, trad. réalisée par l'équipe française des experts de Bologne, février.

Eurydice, 2008, *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe, Politiques, structures, financement et personnel académique*, Bruxelles, avril.

Eurydice, 2009, *L'enseignement supérieur en Europe 2009 : les avancées du Processus de Bologne*, Bruxelles, mars.

Eurydice, 2010, *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois, Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation : bref aperçu de la situation actuelle en Europe*, Bruxelles, novembre.

Eurydice, 2012, *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012 : rapport sur la mise en œuvre du Processus de Bologne*, Bruxelles.

Eurydice, 2015, *The European Higher Education Area in 2015, Bologna Process, Implentation Report*, Bruxelles.

F

Favereau, Olivier, 1989, « Marchés internes, marchés externes », in : *Revue économique*, Vol. 40, n° 2, pp. 273-328.

Fernandez, Anne-Sophie, & **Salvetat**, David, 2009, « Les relations de coopétition dans les filières aérospatiales : stratégies délibérées ou mode de relations contraints ? », *XIIIe Conférence Internationale de Management Stratégique*, AIMS, Grenoble, 2-5 juin.

Filippini, Jérôme, 2012, « Management de l'innovation et systèmes d'information dans la transformation de l'État », in : *L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, pp. 103-126.

Fišera, Ľubor, 2015, *Komplexná akreditácia činností Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Hodnotiaca správa*, Trnava, 22 au 25 août.

Floc'h, Benoît, 2012, « Erasmus, 'success story' d'un quart de siècle », in : *Le Monde*, 16 mai, disponible sur <http://www.lemonde.fr/societe/article/2012/05/16/erasmus-success-story-d-un-quart-de-siecle_1702171_3224.html>, [14.01.2016].

Foray, Dominique, 2009, « Introduction », in : *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, « Repères ».

G

Gayraud, Laure, **Simon-Zarca**, Georgie, & **Soldano**, Catherine, 2011, *Universités : les défis de la professionnalisation*, Notes Emploi Formation (NEF) 46, CEREQ, mai.

Gibbons, Michael, **Limoges**, Camille, **Nowotny**, Helga, **Schwartzman**, Simon, **Scott**, Peter & **Trow**, Martin, 1994, *The new production of knowledge, The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Sage, Londres.

Gillot, Dominique, & **Dupont**, Ambroise, *Rapport d'information fait au nom de la commission sénatoriale pour le contrôle de l'application des lois sur la mise en œuvre de la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités*, Sénat, session ordinaire de 2012-2013, n° 446.

Gioia, Dennis A., & **Chittipeddi**, Kumar, 1991, « Sensemaking and sensegiving in strategic initiation », in : *Strategic Management Journal*, Vol. 12, pp. 433-448.

Graeber, David, 2013, « On the phenomenon of bullshit jobs », in : *Strike !*, 17 août, disponible sur <http://strikemag.org/bullshit-jobs/>, [04.05.2016].

Grenier, Corinne, & **Josserand**, Emmanuel, 2014, « Recherches sur le contenu et recherches sur le processus », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 129-165.

Gueret-Talon, Lyvie, 2004, « Management par la qualité : et si le service public devenait une référence sur le marché ? », in : *Politiques et management public*, vol. 22, n°2, pp. 39-54.

Gura, Radovan, & **Rošteková**, Maria, 2011, « L'enseignement supérieur slovaque à la lumière des changements sociopolitiques des années 1989-1999 », in : Gura, Radovan, & Rouet, Gilles (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 après, Vol. 1 : Transformations et enjeux*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 95-109.

H

Halvorsen, Thomas, **Hauknes**, Johan, **Miles**, Ian, & **Røste**, Rannveig, 2005, *On the differences between public and private sector innovation*, Publin Report n° 9, Oslo, NIFU STEP.

Hamel, Gary, & **Prahalad**, Coimbatore K., 1990, « The Core Competence of the Corporation », in : *Harvard Business Review*, n° 68, pp. 79-91.

Hartley, Jean, 2005, « Innovation in Governance and Public Services: Past and Present », in : *Public Money & Management*, Vol. 25, n° 1, pp. 27-34.

Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, 2014, *Rapport* d'*évaluation des universités Joseph Fourier – Grenoble 1, Pierre-Mendès-France – Grenoble 2, Stendhal – Grenoble 3, et de leur processus de fusion*, Campagne d'évaluation 2014-2015 (Vague A).

Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, 2016a, *Évaluation des établissements : repères pour l'autoévaluation*, janvier.

Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur, 2016b, *Évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche : référentiel de l'évaluation externe*, janvier.

Hendrickx-Candéla, Céline, 2001, « Externalités de connaissance et localisation des activités : une revue des analyses empiriques », in : *Revue d'économie régionale et urbaine*, Vol. 1, Armand Colin/Dunod, pp. 11-37.

Horaková, Jarmila, 2014, « Koľko sa kde platí za externé štúdium », in *vysokeskoly.sme.sk/*, 17 décembre.

Houchot, Alain, *et al.*, 2007, *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, n° 2007-048.

Huault, Isabelle, 2008, « *Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité* », in : Les Grands Auteurs en Management, EMS.

I-J-K

Ingham, Marc, 1995, *Management stratégique et compétitivité*, De Boeck Supérieur.

Internationale de l'Éducation (IE), 2010, *Enhancing quality, Academics' Perceptions of the Bologna Process*, disponible sur <download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_BolognaReport2010_EnhancingQuality.pdf>, [20.03.2016].

Janis, Irving L., 1972, *Victims of Groupthink*, Boston, Houghton-Mifflin.

JOIMAN, 2012, *Practical approaches to the management of joint programmes: Results from the JOI.CON Training project*, Leipzig University.

Kaul, Inge, **Conceição**, Pedro, **Le Goulven**, Katell & **Mendoza**, Ronald U., 2002, *Comment améliorer la fourniture des biens publics mondiaux*, disponible sur <http://web.undp.org/globalpublicgoods/globalization/pdfs/french2.pdf>.

King, Nigel, 1992, « Modelling the innovation process: An empirical comparison of approaches », in : *Journal of Occupation and Organizational Psychology*, Volume 65, Issue 2, juin, pp. 89-100.

Klus, Martin, & **Mydliarová**, Diana, « Bologna Process: positive and negative aspects, case study of the Slovak republic », in : Côme, Thierry, & Rouet, Gilles (dir.), *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 79-93.

Koch, Per, **Cunningham**, Paul, **Shwabsky**, Nitza, & **Hauknes**, Johan, 2006, *Innovation in the public sector, Summary and policy recommendations*, Publin Report n° 24, Oslo, NIFU STEP.

Kwiek, Marek, 2008, « Accessibilité et équité, lois du marché et entrepreneuriat : développements dans l'enseignement supérieur en Europe centrale et de l'Est », in : *Politique et gestion de l'enseignement supérieur*, Vol. 20, n° 1, pp. 95-115.

L

Lachmann, Jean, 2012, « Management privé et management public : la fin des frontières ? », in : *États Généraux du Management (EGM)*, Strasbourg.

Lakomski-Laguerre, Odile, 2006, « Introduction à Schumpeter », in : *L'Économie politique*, Vol.1, n°29, Alternatives économiques, Paris, pp. 82-98.

Lam, Alice, 2002, « Modèles nationaux ou régionaux d'apprentissage et d'innovation propres à l'économie de la connaissance », in : *Revue internationale des sciences sociales*, Vol. 1 n°171, pp. 75-93.

Landau, Jennifer, 1993, « Organizational change and barriers to innovation: A case study in The Italian Public Sector », in : *Human Relations*, Vol. 46, n° 12, pp. 1411-1429.

Laroche, Hervé, 2016, « 'Jobs à la con' : l'ennui, le sens et la grandiloquence », in : *Libération*, 3 mai.

Latour, Bruno, 2003, « L'impossible métier de l'innovation technique », in : Mustar, P. & Penan, H. (dir.), *Encyclopédie de l'innovation*, Paris, Economica, pp. 9-26.

Laval, Christian, **Vergne**, Francis, **Clément**, Pierre & **Dreux**, Guy, 2011, *La nouvelle école capitaliste*, La Découverte, Paris.

Le Boterf, Guy, 1997, *De la compétence à la navigation*, Éditions d'Organisation.

Lemieux, Vincent, 1994, « La structuration du pouvoir dans les organisations universitaires », in : *Politiques et management public*, Vol. 12, n° 2, pp. 135-149.

Le Nouveau Petit Robert, 1993, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, nouv. éd. mise à jour, Paris, Dictionnaires le Robert, 1993.

Lepetit, Bernard, 1989, « 'L'économie des conventions', Revue économique, vol. 40, numéro 2, mars 1989 », compte rendu in : *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, Vol. 44, n° 6, pp. 1377-1378.

Leplat, Jacques, 1998, « Les habiletés cognitives dans le travail », in : Perruchet, Pierre (dir.), *Les automatismes cognitifs*, Ed. Mardaga.

Leonard-Barton, Dorothy A., 1992, « Core capabilities and Core rigidities: a Paradox in Management New Product Development », in : *Strategic Management Journal*, Vol. 13, n° 2, pp. 111-125.

Leroy, Frédéric, 1998, « L'apprentissage organisationnel : revue de littérature critique », VIIe Conférence de l'AIMS, Louvain-la-Neuve, mai.

Lessard-Hebert, Michelle, **Boutin**, Gérald, & **Goyette**, Gabriel, 1997, *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, De Boeck Supérieur.

Lips, Christophe, 2011, « Les enjeux du Processus de Bologne, entre innovation et tradition », in : Côme, Thierry, & Rouet, Gilles (dir.), *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 127-145.

Lips, Christophe & **Rouet**, Gilles, 2013, « Innovation at the university: observations and perspectives », in : *Education, Science, Innovations*, European Polytechnical University, pp. 37-44.

Lips, Christophe, 2015, « La mobilité pour et par l'innovation : enjeux et limites », in : Bergeron, Jacqueline & Rouet, Gilles, *Les mobilités étudiantes européennes dans le contexte international*, L'Harmattan, Paris, pp. 157-172.

Lips, Christophe, 2016, « Enjeux et expériences de la mise en place des instruments du Processus de Bologne en faveur de l'employabilité », in : *Pour une Europe plus forte : rénover les structures économiques, entrepreneuriales, politiques, territoriales et éducatives*, Réseau des Pays du Groupe Visegrad (PGV), Belianum, Banská Bystrica.

M

Masse, Francis, 2011, « Les outils aident-ils à construire le sens ? », in : Trosa, Sylvie, & Bartoli, Anne, *Le Management par le sens, au service du bien public*, Centre National de Documentation Pédagogique, Futuroscope, février, pp. 97-108.

Masson, Antoine, & **Parlier**, Michel, 2004, *Les démarches compétences*, Collection « Agir sur », Ed. de l'ANACT.

Marasová, Jana, & **Mešková**, Ludmila, 2011, « L'université, acteur du développement local », in : *Les Universités en Europe Centrale, 20 ans après, Vol.2 : économie et management*, Bruylant, Bruxelles, pp. 99-113.

Marginson, Simon, 2008, « Vers une hégémonie de l'université globale », in : *Critique internationale*, n° 39, avril-juin, pp. 87-107.

Marshall, Alfred, 1906, *Principes d'économie politique*, Livres I, II et III, 1890, traduit en français par F. Sauvaire-Jourdan, disponible sur <http://classiques.uqac.ca/classiques/marshall_alfred/principes_eco_pol_1/principes_1.html>.

Mercier, Jean-Yves, 2006, « La responsabilité sociale, c'est prendre position au quotidien », in : *HR Today*, 1er décembre.

Meyer, Jacques, 2011, « L'Europe des universités. Avant-propos », in *Les Universités en Europe Centrale, 20 ans après*, *Vol. 2 : économie et management*, Bruylant, Bruxelles, pp. 13-16.

Migeon, François-Daniel, 2012, « L'innovation, moteur d'une modernisation durable », in : *L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, pp. 13-32.

Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Luxembourgeois, 2004, *Processus de Bologne… Vers un espace européen de l'enseignement supérieur*, Cedies, Luxembourg, 2004 (brochure), disponible sur <http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/processus_bologne.pdf>, [14.01.2016].

Ministère de l'Éducation nationale, 1999, *Discours de Claude Allègre au 40ème anniversaire de la conférence des recteurs européens*, 20 et 21 mai, Dossier de presse du 12 octobre 1999.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009, *Dossier de rentrée universitaire 2009/2010*, Dossier de presse, France.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016, *Les effectifs universitaires en 2015-2016*, Note Flash, mai, France.

Mintzberg, Henry, 1982, *Structure et dynamique des organisations*, Paris, Eyrolles, Ed. d'Organisation.

Mintzberg, Henry, (1990) 2004, *Le Management, Voyage au centre des organisations*, Paris, Eyrolles, Ed. d'Organisation.

Mintzberg, Henry, **Lampel**, Joseph, & **Ahlstrand**, Bruno, 1998, « La stratégie de l'éléphant », in : *Expansion Management Review*.

Mioche, Philippe, 2004, *Les cinquante années de l'Europe du charbon et de l'acier, 1952-2002*, Office des publications officielles des Communautés européennes, Luxembourg, pp. 99-112.

Moore, Mark H., 1995, *Creating public value: strategic management in government*, Harvard University Press.

Moscovici, Serge, & **Doise**, Willem, 1992, *Dissensions et consensus, Une théorie générale des décisions collectives*, Paris, Presses Universitaires de France.

Musselin, Christine, 1997, « Les universités à l'épreuve du changement : préparation et mise en œuvre des contrats d'établissements », in : *Sociétés Contemporaines*, Vol. 28, n° 1, pp. 79-101.

Musselin, Christine, 2008, *Les universitaires*, Coll. Repères, La Découverte, Paris.

N-O

Nourry, Marie-Anne, 2014, « U-Multirank : le classement qui n'en est pas un », in : *L'Etudiant*, 14 mai, disponible sur : < http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/u-multirank-le-classement-qui-n-en-est-pas-un.html >, [12.05.2016].

OCDE, 2003, « Évolution des modes de gouvernance dans l'enseignement supérieur », in : *Analyse des politiques d'éducation*, pp. 65-87.

Osborne, Stephen P., & **Brown**, Louise, 2011, « Innovation, Public Policy and Public Services Delivery in the UK: The World that would be King? », in : *Public Administration*, Vol. 89, n° 4, pp. 1335-1350.

P-Q

Pellegrin, Estelle, & **Fenneteau**, Hervé, 2007, « Le management de la coopétition. Le cas du secteur des ERP », in : *Revue française de gestion*, 2007/7, n° 176, pp. 111-133.

Perrotte, Derek, 2014, « Formation professionnelle : un marché qui attire toutes les convoitises », in : *Les Echos*, 6 février.

Pesqueux, Yvon, 2004, « La notion de performance globale », 5e Forum international ETHICS, Tunis.

Pesqueux, Yvon, 2006a, « Du *knowledge management* à la société de la connaissance », disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00509676/>.

Pesqueux, Yvon, 2006b, « La dualité compétence & connaissance », disponible sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00509677>.

Pesqueux, Yvon, 2008, « A critic of knowledge management (une critique du knowledge management) », in : *EuroEconomica*, Vol. 20, n° 1.

Pesqueux, Yvon, & **Durance**, Philippe, 2004, « Apprentissage organisationnel, économie de la connaissance : mode ou modèle ? », in : *Cahiers du LIPSOR*, Série Recherche n° 6, septembre.

Pesqueux, Yvon, & Ferrary, Michel, 2006, *Management de la Connaissance, Knowledge Management, Apprentissage Organisationnel et Société de la Connaissance*, Ed. Economica.

Philippe, Jean, 2012, « L'innovation managériale, comment innover dans l'univers bancaire ? », in : *L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, pp. 79-102.

Poole, Nigel, 2006, *L'innovation : enjeux, contraintes et opportunités pour les ruraux pauvres*, Fonds International de développement agricole.

Pupion, Pierre-Charles, & **Montant**, Eglo, 2004, « Le rôle du mimétisme dans les choix fiscaux », in : *Comptabilité – Contrôle – Audit*, 2004/1, Tome 10, pp. 103-126.

Pupion, Pierre-Charles, & **Leroux**, Erick, 2006, « Diffusion des ERP et comportements mimétiques », XVe Conférence Internationale de Management Stratégique, Annecy/Genève, 13-16 juin.

Pupion, Pierre-Charles, 2015, « NPM ou bonne administration : le rôle de l'éthique », in : *Gestion et management public*, Vol. 4, n° 2, pp. 1-3.

Puren, Christian, 2001, « Chronique d'une évolution méthodologique annoncée : la 'perspective actionnelle', Colloque de TESOL, 17 novembre.

Quivy, Raymond, & **Van Campenhoudt**, Luc, 1995, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, Paris.

R

Rallet, Alain, 1993, « La théorie des conventions chez les économistes », in : *Réseaux*, numéro thématique : « Les conventions », Vol. 11, N° 62, pp. 43-61.

Rauhvargers, Andrejs, 2002, « Étude sur les diplômes conjoints », in : *Étude sur les Masters et les diplômes conjoints en Europe*, *Théma*, Commission européenne, 2002, pp. 25-41.

Ravinet, Pauline, 2007, *La genèse et l'institutionnalisation du Processus de Bologne : entre chemin de traverse et sentier de dépendance*, thèse de doctorat, Sociologie politique et politiques publiques, Paris, IEP.

Raytcheva, Stela, & **Rouet**, Gilles, 2013, « L'évaluation de la recherche en Bulgarie. Contexte, théorie et pratiques », in : *L'évaluation de la recherche universitaire : principes généraux et application à deux disciplines, les sciences de l'éducation et les sciences de gestion*, AFIRSE, UNESCO/ED/ERF, LAREQUOI (ISM, UVSQ), UNESCO, 1er et 2 juillet.

Reichert, Sybille, & **Tauch**, Christian, 2005, *Trends IV : Les universités mettent en œuvre les réformes de Bologne*, Résumé, EUA.

Rocher, Guy, 1990, « Re-définition du rôle de l'université », in : *L'éducation 25 ans plus tard et après ?*, IQRC, Québec, pp. 181-198.

Rouet, Gilles, 2011a, « L'enseignement supérieur en Europe centrale depuis 1989 : évolutions et transformations », in : Gura, Radovan & Rouet, Gilles (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 après, Vol. 1 : Transformations et enjeux*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 31-83.

Rouet, Gilles, 2011b, « Le « Retour en Europe » des universités d'Europe centrale », in : Gura, Radovan, & Rouet, Gilles (dir.), *Les universités en Europe centrale, 20 après, Vol. 1 : Transformations et enjeux*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 20-27.

Rouet, Gilles, 2011c, « Instrumentalisations économiques et politiques du Processus de Bologne », in : Côme, Thierry, & Rouet, Gilles (dir.), *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 177-208.

Rouet, Gilles, 2011d, « Géopolitique du Processus de Bologne », in : Côme, Thierry, & Rouet, Gilles (dir.), *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 7-11.

Rouet, Gilles, 2013, « Recrutement et évaluation des universitaires en Slovaquie. Approche générale et commentaires sur un exemple », in : *L'évaluation de la recherche universitaire : principes généraux et application à deux disciplines, les sciences de l'éducation et les sciences de gestion*, AFIRSE, UNESCO/ED/ERF, LAREQUOI (ISM, UVSQ), UNESCO, 1er et 2 juillet.

Rouet, Gilles, & **Côme**, Thierry (dir.), 2011, *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage*, Ed. Bruylant, Bruxelles.

Royer, Isabelle, & **Zarlowski**, Phillipe, 2014a, « Le design de la recherche », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 168-195.

Royer, Isabelle, & **Zarlowski**, Phillipe, 2014b, « Échantillon(s) », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 219-260.

S

Saint-Pierre, Josée, 2009, « Innovation chez les PME : nécessité, diversité et facteurs de succès », *10ème Conférence de l'Institut Francophone pour l'Entreprenariat*, février, Montpellier, disponible sur <ife.auf.org/documents/Actes10ans/TB4STPierre.pdf>.

Salais, Robert, 1989, « L'analyse économique des conventions du travail », in : *Revue économique*, Vol. 40, n° 2, pp. 199-240.

Samuelson, Paul A., 1954, « The pure theory of public expenditure », in : *The Review of Economics and Statistics*, Vol. 36, n°4, novembre, pp. 387-389.

Schlutheis, Franz, **Roca i Escoda**, Marta, & **Cousin**, Paul-Frantz (dir.), 2008, *Le cauchemar de Humboldt, Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Paris, Ed. Raisons d'agir.

Schumpeter, Joseph A., 1942, *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Première et deuxième parties, chapitres 1 à 14, Paris, Payot (trad. française 1951).

Simon, Herbert A., 1945, *Administration et processus de décision*, Paris, Economica.

Solé Parellada, Frances, Coll Beltran, Josep, & Navarro Hernandez, Teresa, 2001, « Conception et développement de l'université », in : Unesco-Cepes, *Enseignement supérieur en Europe*, Vol. XXVI, n° 3, pp. 341-350.

Song, Younhyun, 2008, « Étude préliminaire sur l'incertitude organisationnelle à une époque de changement et de transition dans l'administration publique coréenne », in : *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 2008/2, Vol. 74, pp. 253-268.

Soparnot, Richard & **Stevens**, Eric, 2007, *Management de l'innovation*, Dunod, Paris.

Soulas, Josette, **Descamps**, Bibiane, **Moraux**, Marie-France, **Sauvannet**, Philippe, & **Wicker**, Brigitte, 2005, *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*, rapport de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche, juin, disponible sur <www.ladocumentationfrancaise.fr>, [21.01.2016].

Strhan, Rastislav, 2011, « Information et universités : comment les universités évoluent-elles dans le contexte de la société de l'information ? », in : *Les Universités en Europe Centrale, 20 ans après*, *Vol. 2 : économie et management*, Bruylant, Bruxelles, pp. 161-173.

Strobel, Pierre, 1993, « L'usager, le client et le citoyen : quels rôles dans la modernisation du service public ? », in : *Recherches et Prévisions*, n°32, juin, pp. 31-44.

Stromboni, Camille, 2014, « Budget des universités : le nouveau modèle de répartition met les présidents en ébullition », in *L'Etudiant.fr*, 21 octobre.

Sylin, Michel, & **Delausnay**, Nathalie, 2006, « Les démarches de qualité dans l'enseignement supérieur : quels choix méthodologiques fondamentaux ? », 8e Biennale de l'Éducation et de la Formation, INRP.

T

Tavenas, François, 2003, *Assurance qualité : Référentiel partagé d'indicateurs et de procédures d'évaluation*, Bruxelles, Publications EUA, avril.

Teichler, Ulrich, 2003, « Mutual recognition and credit transfer in Europe: Experiences and problems », in : *Higher Education Forum*, Vol. 1, pp. 33-53.

Thietard, Raymond-Alain, 2003, *Méthode de recherche en management*, 2e Ed., Dunod, Paris.

Thietard, Raymond-Alain, 2014, « Introduction », in : Thietard, Raymond-Alain, *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, 4e Ed., Dunod, Paris, pp. 1-13.

Touati, Nassera, & **Denis**, Jean-Louis, 2013, « Analyse critique de la littérature scientifique portant sur l'innovation dans le secteur public : bilan et perspectives de recherche prometteuses », in : *Télescope*, Vol. 19, n° 2, pp. 1-21.

Toussaint, Didier, 2016, « Culture d'entreprise et cultures nationales », in : Raytcheva, Stela, & Rouet, Gilles (dir.), *Les entreprises et l'intégration européenne*, Paris, L'Harmattan, pp. 302-316.

Trosa, Sylvie, & **Bartoli**, Annie (dir.), 2011, *Le management par le sens au service du bien public*, CNDP.

Trosa, Sylvie, & **Bartoli**, Annie, 2011, « Le management traditionnel est mort, longue vie au management par le sens », in : *Le management par le sens au service du bien public*, *Introduction*, CNDP, pp. 11-18.

U-V-W

Unesco, 1979, *Convention sur la reconnaissance des études et des diplômes relatifs à l'enseignement supérieur dans les états de la région Europe*, disponible sur <http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13516&URL_DO=DO_TOPIC&URL_ SECTION=201.html>, [14.01.2016].

Unesco, 1997, *Recommandation internationale sur la condition du personnel enseignant du supérieur*, 11 novembre.

Université de Strasbourg, 2015, *En route vers la première université européenne*, Communiqué de presse, 10 décembre.

Vekua, Marina, 2012, « Georgian educational system : the way to integrate in European culture » in : Côme, Thierry, & Mešková, Ľudmila (dir.), *Management de la diversité culturelle : quels enjeux en Europe ?*, Ed. Bruylant, Bruxelles, pp. 183-192.

Verdier, Jean-François, 2012, « Le management de l'innovation et la gestion des ressources humaines publiques », in : *L'art du management de l'innovation dans le secteur public*, Eurogroup Consulting, pp. 33-50.

Villette, Michel, 2016, « L'enseignement supérieur français : une industrie sans marque et sans direction », in : *The Conversation*, 13 avril.

Vinokur, Annie, 2006, « La qualité de la mesure de la qualité dans l'enseignement supérieur : essai d'analyse économique », in : *Éducation et sociétés*, Vol. 2, n° 18, pp. 109-124.

Vinokur, Annie, 2008a, « Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation », in : *Revue inDIRECT*, n° 12, pp. 45-62.

Vinokur, Annie, 2008b, « Enseignement supérieur national et normalisation internationale : Contraintes et choix stratégiques », in : *L'évaluation de la formation universitaire en Algérie à l'ère de l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la mondialisation*, Oum El Bouaghi, 27-28 avril.

Wauthy, Xavier, 2006, « Université et concurrence : quelques apports théoriques récents », in : *Reflets et perspectives de la vie économique*, Vol. 2, Tome XLV, pp. 31-38.

Weick, Karl E., 1979, *The Social Psychology of Organizing*, Reading, Addison-Wesley.

Weil, Thierry, 2003, « Le management de l'innovation dans les entreprises », in : *Annales des Mines*, décembre, pp. 30-34.

Weller, Jean-Marc, 1998, « La modernisation du service public : évolution des approches ces dix dernières années », in : *Recherches et Prévisions*, n°54, décembre, pp. 85-92.

X-Y-Z

Yatim, Fatima, 2012, *Réforme de la gouvernance des universités et implications managériales – Une lecture conventionnaliste de la LOLF (Loi Organique relative aux Lois de Finances)*, thèse de doctorat, Université de Versailles Saint-Quentin en Yvelines.

Zarifian, Philippe, 1999, *Objectifs Compétences*, Ed. Liaisons.

Rapports nationaux de mise en place du Processus de Bologne

Bulgarie, 2003, *Rapport national de mise en place du Processus de Bologne*, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>, [09.03.2016].

France, 2003, *Rapport national de mise en place du Processus de Bologne*, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>, [10.03.2016].

France, 2012, *Rapport national de mise en place du Processus de Bologne*, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>, [10.03.2016].

Géorgie, 2005, *Rapport national de mise en place du Processus de Bologne*, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>, [09.03.2016].

Slovaquie, 2003, *Rapport national de mise en place du Processus de Bologne*, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>, [09.03.2016].

Textes fondateurs du Processus de Bologne

Communiqué de Bergen, 20 mai 2005, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>, [17.01.2016].

Communiqué de Berlin, 19 septembre 2003, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>, [17.01.2016].

Communiqué de Bucarest, Exploiter notre potentiel : consolider l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, 27 avril 2012, disponible sur <www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/6_2013/105909.pdf>, [18.01.2016].

Communiqué de Londres, 18 mai 2007, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>, [17.01.2016].

Communiqué de Louvain/Louvain-la-Neuve, 29 avril 2009, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>, [17.01.2016].

Communiqué de Prague, 19 mai 2001, disponible sur <ifgu.auf.org/media/document/Prague_communique_F.pdf>, [17.01.2016].

Communiqué de Yerevan, 15 mai 2015, disponible sur <www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/6_2013/105909.pdf>, [18.01.2016].

Déclaration de Bologne, 19 juin 1999, disponible sur <http://www.unige.ch/formev/Archives/bologne/basic/DeclarationBologne.pdf>, [14.01.2016].

Déclaration de Budapest-Vienne sur l'espace européen de l'enseignement supérieur, 12 mars 2010, disponible sur <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>, [18.01.2016].

Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1998, disponible sur <http://www.paris-lavillette.archi.fr/limado/Declaration_de_la_Sorbonne.htm>, [14.01.2016].

Magna Charta Universitatum, 18 septembre 1988, disponible sur <http://www.magna-charta.org/library/userfiles/file/mc_french.pdf>, [14.01.2016].

Textes de loi

Arrêté du 22 janvier 2014 fixant les modalités d'accréditation des établissements d'enseignement supérieur, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/arrete/2014/1/22/ESRS1331846A/jo/texte> [12.04.2016].

Décret n° 2002-482 du 8 avril 2002 portant application au système français d'enseignement supérieur de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000771048>, [22.01.2016].

Loi Faure, 1968, Loi d'orientation de l'enseignement supérieur, n° 68-978, 12 novembre.

Loi Savary, 1984, Loi n° 84-52 sur l'enseignement supérieur, 26 janvier.

Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/22/ESRJ1304228L/jo/texte>, [17.01.2016].

Sitographie

Academic Ranking of World Universities – ARWU : http://www.shanghairanking.com/

Agence Erasmus : http://www.agence-erasmus.fr/

Centre international des études pédagogiques : http://ciep.fr/

Commission européenne : http://ec.europa.eu/

Commission nationale de la certification professionnelle : http://www.cncp.gouv.fr/

Communauté Université Grenoble Alpes : http://www.communaute-univ-grenoble-alpes.fr/

Conférence des Présidents d'Université : http://www.cpu.fr/

Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/

Espace européen de l'enseignement supérieur : http://www.ehea.info/

EUA, University Autonomy Tool : http://www.university-autonomy.eu/

Europass : https://europass.cedefop.europa.eu/

European University Association : http://eua.be/

Eurostat : http://ec.europa.eu/eurostat

Haut Comité de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur : http://www.hceres.fr/

Ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/

Ministère slovaque de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et du Sport : http://www.minedu.sk/

Onisep (*Office national d'information sur les enseignements et les professions – Ma voie pro Europe*) : http://mavoieproeurope.onisep.fr/la-voie-pro-en-europe/

Pluska (journal slovaque en ligne) : http://www.pluska.sk/

Portail français de la validation des acquis de l'expérience : http://www.vae.gouv.fr/

Prix Deming de la Qualité : http://www.fr-deming.org/

The Times Higher Éducation World University Rankings :
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2016/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only

Université Matej Bel : http://www.umb.sk/

Université Pierre-Mendès-France : http://www.upmf-grenoble.fr/

U-Multirank : http://www.umultirank.org/

Webometrics – Ranking Web of Universities : http://www.webometrics.info/

Table des tableaux, graphiques et figures

Figure 1 : Dynamique de l'innovation et importance de la connaissance ..... - 30 -
Graphique 1 : Demandes déposées selon le PCT au niveau mondial par les universités et les organismes de recherche publics, en nombre absolu (à gauche), en pourcentage (à droite) ..... - 48 -
Tableau 1 : Évolution de la production de connaissances ..... - 49 -
Figure 2 : Les différents types d'usager du secteur public ..... - 54 -
Figure 3 : Entre logique de marché et logique de service public ..... - 57 -
Figure 4 : Les six parties de base de l'organisation ..... - 68 -
Tableau 2 : Caractéristiques des configurations structurelles de Mintzberg ..... - 70 -
Figure 5 : Schéma de l'organisation professionnelle ..... - 71 -
Figure 6 : Schéma de l'organisation innovatrice ..... - 72 -
Figure 7 : Les cycles séquentiels et réciproques du « *sensemaking* » et du « *sensegiving* » ..... - 75 -
Carte 1 : Photographie de l'University Autonomy Tool ..... - 85 -
Figure 8 : Les 4 modes de structuration de la gouvernance dans les organisations universitaires ..... - 90 -
Tableau 3 : Organes de gouvernance interne – aperçu européen ..... - 92 -
Figure 9 : Le tétraèdre SSCC ..... - 95 -
Figure 10 : Le triangle de la performance ..... - 97 -
Carte 2 : Principaux résultats de l'évaluation externe par les agences de l'assurance qualité ..... - 110 -
Figure 11 : Les six objectifs de départ du Processus de Bologne ..... - 134 -
Carte 3 : PIB par habitant dans l'UE en 2009 ..... - 139 -
Figure 12 : Des missions aux instruments du Processus de Bologne ..... - 152 -
Tableau 4 : Réseaux ENIC/NARIC ..... - 155 -
Tableau 5 : RNCP ..... - 156 -
Figure 13 : Avant et après la mise en place du système LMD en France, schéma simplifié ..... - 157 -
Tableau 6 : Le système LMD ..... - 158 -
Tableau 7 : Le système ECTS ..... - 160 -
Tableau 8 : Les diplômes conjoints ..... - 162 -
Tableau 9 : Le Supplément au diplôme Europass ..... - 164 -
Tableau 10 : La Licence Professionnelle ..... - 165 -
Tableau 11 : Niveaux de pilotage et mise en place du Processus de Bologne ..... - 173 -
Figure 14 : Le passage de l'invention à l'innovation ..... - 178 -
Tableau 12 : Les différentes phases d'adoption d'une innovation ..... - 181 -
Figure 15 : Mouvement circulaire et spiralé de l'innovation ..... - 182 -
Figure 16 : Mécanismes de pilotage du Processus de Bologne ..... - 204 -
Figure 17 : Photographie d'un rapport de mise en place du Processus de Bologne ..... - 210 -
Figure 18 : Logiques top-down et bottom-up du Processus de Bologne ..... - 211 -
Figure 19 : Modèle d'une chaîne mimétique ..... - 240 -
Figure 20 : Construction de l'objet de recherche dans l'approche interprétative ..... - 291 -
Figure 21 : Construction de la démarche de recherche ..... - 299 -
Tableau 13 : Échantillon de l'enquête empirique principale ..... - 314 -
Tableau 14 : Synthèse des résultats de la recherche exploratoire ..... - 350 -
Tableau 15 : Chiffres-clés de l'UPMF ..... - 357 -
Figure 22 : Organigramme synthétique de l'UPMF ..... - 359 -
Figure 23 : Résultats U-Multirank pour l'UPMF ..... - 363 -
Tableau 16 : Chiffres-clés de l'UMB ..... - 366 -
Graphique 2 : Nombre d'étudiants (en baisse constante) en Slovaquie ..... - 366 -
Graphique 3 : Les universités les plus populaires en Slovaquie (2012-2013) ..... - 367 -
Figure 24 : Organigramme synthétique de l'UMB ..... - 368 -
Figure 25 : Résultats U-Multirank pour l'UMB ..... - 373 -
Tableau 16 : Synthèse des résultats sur la perception du Processus de Bologne ..... - 389 -
Tableau 17 : Synthèse des résultats sur les pratiques de mimétisme et les ajustements ..... - 397 -
Tableau 18 : Synthèse des résultats sur les mises en place des instruments ..... - 415 -
Tableau 19 : Synthèse des résultats sur le rôle des directions ..... - 424 -

Table des matières

Remerciements ..... **- 6 -**

Sommaire ..... **- 7 -**

Liste des sigles ..... **- 9 -**

Introduction ..... **- 11 -**

INTRODUCTION GÉNÉRALE ..... **- 17 -**

Repenser l'organisation : contexte et enjeux pour l'université ..... **- 19 -**
0.1. Particularités économiques de la connaissance ..... - 21 -
0.2. La connaissance, un enjeu capital pour les organisations ..... - 26 -
0.3. L'apport du Knowledge management (KM) ..... - 30 -
Conclusion partielle ..... - 34 -

PARTIE I – LE MANAGEMENT DES UNIVERSITÉS DANS LE CONTEXTE INCERTAIN DU PROCESSUS DE BOLOGNE ..... **- 37 -**

Introduction de la Partie I ..... **- 39 -**

Chapitre I – L'université, une organisation entre marché et service public ..... **- 43 -**
I.1. Institutions du savoir et logique hybride, entre marché et service public ..... - 44 -
I.1.1. Institutions du savoir et logique économique ..... - 45 -
1.1.2. Institutions du savoir et missions de service public ..... - 51 -
1.1.3. Universités, logique hybride et responsabilités ..... - 57 -
I.2. L'université, une organisation professionnelle ..... - 62 -
I.2.1. Des difficultés d'ouvrir la « boîte noire » de l'université ..... - 63 -
I.2.2. Configurations structurelles des organisations ..... - 66 -
L'organisation professionnelle ..... - 70 -
Faire et donner du sens ..... - 74 -
Quelques limites inhérentes à l'organisation professionnelle ..... - 76 -
I.3. Autonomie et gouvernance ..... - 78 -
I.3.1. Une autonomie nécessaire et grandissante… ..... - 79 -
I.3.2. … mais encore limitée ..... - 82 -
I.3.3. Bonne gouvernance et parties prenantes ..... - 88 -
I.4. Performance, objectifs et évaluation ..... - 95 -
I.4.1. Enjeux de la performance ..... - 96 -
1.4.2. Université, employabilité et compétence ..... - 100 -
1.4.3. Évaluation et démarche qualité à l'université ..... - 107 -
Conclusion partielle ..... - 115 -

Chapitre II – Processus de Bologne : principes, évolutions et instrumentation ..... **- 121 -**
II.1. Vers une Europe des universités : des premiers pas à la concrétisation ..... - 122 -
II.1.1. Les balbutiements d'un rapprochement universitaire européen ..... - 122 -
II.1.2. La nécessité croissante d'une université européenne forte ..... - 127 -
II.1.3. Mise en lumière de l'hétérogénéité des systèmes universitaires européens ..... - 129 -
II.1.4. La Magna Charta Universitatum et la Déclaration de la Sorbonne ..... - 131 -
II.2. Processus de Bologne et ambitions de départ ..... - 133 -
II.2.1. Les objectifs de départ ..... - 134 -

II.2.2. Harmoniser sans uniformiser ..... - 137 -
II.3. Lecture du Processus de Bologne à travers les textes officiels ..... - 140 -
II.3.1. Évolutions des objectifs du Processus de Bologne (1999-2009) ..... - 140 -
Prague, 2001 ..... - 141 -
Berlin, 2003 ..... - 142 -
Bergen, 2005 ..... - 143 -
Londres, 2007 ..... - 144 -
II.3.2. Bilan des 10 premières années et naissance de l'EEES ..... - 145 -
Louvain et Louvain-la-Neuve, 2009 ..... - 145 -
Budapest-Vienne, 2010 ..... - 147 -
Bucarest, 2012 ..... - 147 -
Yerevan, 2015 ..... - 148 -
II.4. Des finalités de l'EEES à ses instruments ..... - 150 -
II.4.1. La traduction des finalités en instruments ..... - 150 -
II.4.2. Sélection d'instruments et niveaux de mise en place ..... - 153 -
Au niveau supranational ..... - 153 -
Au niveau national ..... - 155 -
Au niveau local ..... - 156 -
II.4.3. Les risques de l'instrumentation ..... - 166 -
Conclusion partielle ..... - 168 -

Chapitre III – Le Processus de Bologne, une approche par l'innovation ..... - 171 -
III.1. Approche par l'invention/innovation du Processus de Bologne ..... - 172 -
III.1.1. De l'invention à l'innovation ..... - 174 -
III.1.2. Innovation, mouvement circulaire et phases d'adoption ..... - 178 -
III.2. L'acteur et le besoin de sens ..... - 183 -
III.2.1. Le rôle capital de l'acteur ..... - 183 -
III.2.2. Pas d'innovation sans appropriation ..... - 186 -
III.2.3. Innovation *vs.* invention dogmatique ..... - 188 -
III.3. Innovation et secteur public ..... - 192 -
III.3.1. Tentative de typologie des innovations dans le secteur public ..... - 193 -
III.3.2. Le management de l'innovation dans le secteur public ..... - 195 -
III.4. Pilotage du Processus de Bologne et manque de clarté ..... - 199 -
III.4.1. Un pilotage sur trois niveaux ..... - 200 -
Au niveau supranational ..... - 200 -
Au niveau national ..... - 202 -
Au niveau local ..... - 203 -
III.4.2. L'intervention croissante de la Commission européenne ..... - 204 -
III.4.3. Institutionnalisation du Processus par les États ..... - 206 -
III.4.4. Logiques top-down et bottom-up ..... - 208 -
III.4.5. Ambiguïtés et manque de clarté ..... - 211 -
Conclusion partielle ..... - 213 -

Chapitre IV – Acteur et organisation : réactions à l'incertitude et appropriations du Processus de Bologne ..... - 217 -
IV.1. Universitaires et centre opérationnel ..... - 218 -
IV.1.1. Évaluation et libertés des universitaires ..... - 220 -
Le travail des universitaires, entre enseignement et recherche ..... - 221 -
L'évaluation des universitaires ..... - 223 -
Les libertés des universitaires ..... - 228 -
IV.1.2. Investissement et lassitude au travail ..... - 230 -
IV.2. Acteur et organisation face à l'incertitude ..... - 236 -
IV.2.1. Imiter pour dissiper l'incertitude et légitimer ..... - 238 -
Chaînes mimétiques et cascade informationnelle ..... - 238 -
Théorie économique des conventions ..... - 241 -
Le néo-institutionnalisme ..... - 243 -
IV.2. 2. Les universités entre compétition et coopération ..... - 245 -
Compétition et classements universitaires ..... - 246 -

Coopétition et rapprochements interuniversitaires ..... - 250 -
IV.3. Légitimations, instrumentalisations du Processus de Bologne et zones de cohérence ..... - 256 -
IV.3.1. Légitimité et enjeux polysémiques ..... - 257 -
IV.3.2. « L'Université brûle ! », la contestation de Bologne ..... - 258 -
IV.3.3. Le Processus de Bologne instrumentalisé ..... - 261 -
IV.3.4. Trois zones de cohérence, trois EEES ? ..... - 266 -
Conclusion partielle ..... - 270 -

Conclusion de la Partie I ..... - 275 -

PARTIE II – MISE EN PLACE DES INSTRUMENTS DU PROCESSUS DE BOLOGNE, UNE ÉTUDE DE CAS FRANÇAIS ET SLOVAQUE ..... - 279 -

Introduction de la Partie II ..... - 281 -

Chapitre V – Positionnements et recherche exploratoire ..... - 283 -
V.1. Positionnement épistémologique et objet de la recherche ..... - 284 -
V.1.1. Considérations ontologiques ..... - 284 -
V.1.2. Modalités de construction de la connaissance ..... - 287 -
V.1.3. Présentation de l'objet de la recherche ..... - 290 -
Cadre théorique de l'objet de la recherche ..... - 290 -
Présentation de la problématique de la recherche et des hypothèses ..... - 292 -
V.2. Méthodologie de la recherche ..... - 294 -
V.2.1. Les objectifs et le design de la recherche ..... - 295 -
Décrire et comprendre le phénomène étudié ..... - 295 -
Analyser et expliquer ..... - 297 -
Interpréter et théoriser ..... - 300 -
V.2.2. La collecte de données ..... - 301 -
Les données secondaires ..... - 302 -
Les données primaires ..... - 303 -
Le choix de l'entretien semi-directif individuel ..... - 304 -
Présentation du guide d'entretien de la recherche ..... - 306 -
V.2.3. Justification des choix méthodologiques ..... - 309 -
Le choix des pays et des universités étudiées ..... - 310 -
Le choix des interviewés ..... - 312 -
Le choix des instruments étudiés ..... - 315 -
V.2.4. Traitement et analyse des données ..... - 317 -
V.3. Recherche exploratoire et premiers résultats ..... - 319 -
V.3.1. Construction de la recherche exploratoire ..... - 319 -
Le croisement des données ..... - 319 -
Choix des données analysées ..... - 321 -
Synthèse des résultats ..... - 323 -
Présentation du guide issue des rapports ..... - 328 -
V.3.2. Premiers entretiens et résultats ..... - 331 -
Constitution de la recherche et profils des interviewés ..... - 331 -
Premiers résultats et analyse ..... - 333 -
Conclusion partielle ..... - 351 -

Chapitre VI – Mise en perspective des cas français et slovaque étudiés ..... - 355 -
VI.1. Le cas français : l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble) ..... - 356 -
Chiffres-clés ..... - 356 -
Structure de l'UPMF ..... - 358 -
Financement de l'UPMF ..... - 359 -
Accréditation et évaluation ..... - 360 -
Représentation dans les classements ..... - 362 -

Partenariats et ouverture sur l'extérieur ..... - 364 -
VI.2. Le cas slovaque : l'Université Matej Bel (Banská Bystrica) ..... - 365 -
Chiffres-clés ..... - 365 -
Structure de l'UMB ..... - 368 -
Financement de l'UMB ..... - 369 -
Habilitation ..... - 371 -
Représentation dans les classements ..... - 372 -
Partenariats et ouverture sur l'extérieur ..... - 374 -
Le retour en Europe des universités slovaques et ses défis ..... - 375 -
Conclusion partielle ..... - 377 -

Chapitre VII – La mise en place du Processus de Bologne vue par les enseignants-chercheurs ..... - 379 -
VII.1. Perception générale du Processus de Bologne par les acteurs interrogés ..... - 380 -
VII.1.1. Une vision parfois floue du Processus ..... - 381 -
VII.1.2. Le sens global donné au Processus ..... - 383 -
VII.1.3. Positionnements des acteurs face aux changements ..... - 385 -
Une opportunité de dynamisme ou un changement parmi tant d'autres ? ..... - 385 -
Des changements synonymes de lassitude ? ..... - 387 -
VII.2. Imitation et ajustements ..... - 390 -
VII.2.1.Les biais utilisés ..... - 390 -
VII.2.2. Des « flux » d'échanges déséquilibrés ..... - 394 -
VII.2.3. Les motivations d'un regard sur l'extérieur ..... - 395 -
VII.3. Mises en place des instruments du Processus de Bologne et compétence ..... - 398 -
VII.3.1. Mise en place des crédits ..... - 398 -
Une mise en place formelle relativement rapide ..... - 399 -
Les besoins de réajustements ..... - 400 -
Nature et enjeux des réajustements ..... - 401 -
VII.3.2. Appréhension de la notion de compétence ..... - 404 -
VII.3.3. Les liens entre compétence et instruments ..... - 406 -
Le Supplément au diplôme, un instrument méconnu ..... - 407 -
Des programmes d'études en compétence « bricolés » ..... - 408 -
Des cadres, moteurs et freins ..... - 411 -
VII.4. Le rôle des directions dans la mise en place des instruments ..... - 415 -
VII.4.1. La prise en compte de l'avis des interrogés par la direction ..... - 415 -
VII.4.2. Implication des personnes-ressource ..... - 418 -
VII.4.3. Formations, informations : donner du sens aux pratiques ..... - 420 -
VII.4.4. La question des discours de la direction ..... - 422 -
Conclusion partielle ..... - 424 -

Chapitre VIII – Interprétation des résultats : pour un management par le sens ..... - 429 -
VIII.1. Interprétation des résultats : vers des modèles de mise en place ? ..... - 431 -
VIII.1.1. Démarches mimétiques et appropriation du Processus de Bologne ..... - 431 -
Pratiques de mimétisme, réajustements et légitimation ..... - 431 -
VIII.1.2. Manque de sens et dissociation objectifs/instruments ..... - 436 -
Une mise en place associée à la compétence ..... - 437 -
Stratégies de (ré)appropriation ..... - 438 -
Une mise en place mécanique ..... - 439 -
Des tendances en fonction des filières ..... - 440 -
Validation de l'hypothèse 2 ..... - 441 -
VIII.1.3. Le management de la mise en place du Processus de Bologne ..... - 441 -
Des problèmes de gestion des ressources humaines ..... - 442 -
La perception des discours ..... - 443 -
Des tendances hétérogènes ..... - 444 -
Validation de l'hypothèse 3 ..... - 445 -
VIII.2. Pour un management par le sens et un accompagnement du changement ..... - 447 -
VIII.2.1. Manager par le sens ..... - 448 -
VIII.2.2. Accompagner le changement ..... - 452 -
Conclusion partielle ..... - 455 -

Conclusion de la Partie II ..... **- 459 -**

CONCLUSION GÉNÉRALE ..... **- 461 -**

Cadre et construction de la recherche ..... - 463 -
Enseignements, apports et limites de la recherche ..... - 467 -
Pistes d'approfondissement et d'élargissement du travail ..... - 472 -

Bibliographie ..... **- 475 -**

Table des tableaux, graphiques et figures ..... **- 500 -**

Table des matières ..... **- 501 -**

ANNEXES ..... **- 507 -**

Table des annexes ..... **- 508 -**

Annexes

Table des annexes

ANNEXE 1 : DÉCLARATION DE BOLOGNE, 1999 - 509 -

ANNEXE 2 : MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988 - 511 -

ANNEXE 3 : DÉCLARATION DE LA SORBONNE, 1998 - 513 -

ANNEXE 4 : ORGANIGRAMME DE L'UNIVERSITÉ PIERRE-MENDÈS-FRANCE - 515 -

ANNEXE 5 : MATRICE DE SUPPLÉMENT AU DIPLÔME - 516 -

ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN DE LA RECHERCHE EXPLORATOIRE - 521 -

ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE PRINCIPALE - 524 -

ANNEXE 8 : EXEMPLE D'ENTRETIEN À L'UPMF – E2F3 - 526 -

ANNEXE 9 : EXEMPLE D'ENTRETIEN À L'UMB – E2S6 - 538 -

ANNEXE 1 : DÉCLARATION DE BOLOGNE, 1999

Déclaration commune des ministres européens de l'éducation

La construction européenne, grâce aux réalisations extraordinaires de ces dernières années, devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. Les perspectives d'élargissement, ainsi que les liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens, enrichissent encore cette réalité de dimensions nouvelles. En même temps, nous assistons à une prise de conscience grandissante, dans l'opinion publique comme dans les milieux politiques et universitaires, de la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe de la Connaissance est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne, pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.

L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie des sociétés est universellement reconnue, et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du sud-est.

La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui reposait sur ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle central des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour favoriser la mobilité et l'employabilité des citoyens et promouvoir le développement global de notre continent.

Plusieurs pays européens ont accepté l'invitation qui leur a été faite de s'engager à réaliser les objectifs énoncés dans la déclaration, en la signant ou en exprimant leur accord de principe. Les orientations de plusieurs réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis lors en Europe témoignent de la volonté d'agir de nombreux gouvernements.

Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum de Bologne. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche à s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques.

Les orientations ont été définies dans la bonne direction avec des objectifs significatifs. La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige néanmoins une dynamique soutenue pour être pleinement accomplie. Nous devons soutenir cette dynamique à travers la promotion de mesures concrètes permettant d'accomplir des progrès tangibles. La réunion du 18 juin a rassemblé des experts et des universitaires reconnus de tous nos pays, et nous a apporté des idées très utiles sur les initiatives à prendre.

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. La vitalité et l'efficacité de toutes les civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.

En affirmant notre adhésion aux principes généraux établis par la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du troisième millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'un intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

- Adoption d'un système de **diplômes facilement lisibles et comparables**, entre autres par la mise en œuvre du "Supplément au diplôme", pour favoriser l'employabilité des citoyens européens et améliorer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur à l'échelon mondial.
- Adoption d'un système fondé essentiellement sur **deux cycles principaux**, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé avec succès le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Le diplôme délivré au terme du premier cycle correspondra à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.
- Mise en place d'un **système de crédits** – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation et la formation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les universités d'accueil concernées.
- Promotion de la **mobilité** en surmontant les obstacles à la réelle libre circulation, en portant une attention particulière à :

- pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,
- pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.

- Promotion de la **coopération européenne en matière de garantie de la qualité**, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.
- Promotion de la **nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur**, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, de formation et de recherche.

Par la présente déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités – afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. A cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération inter gouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts.

Convaincus que la création réussie d'un espace européen de l'enseignement supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à des besoins en évolution constante, nous avons décidé de nous réunir à nouveau d'ici deux ans pour évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place.

ANNEXE 2 : MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM, 1988

Préambule

Les Recteurs des Universités européennes soussignés, réunis à Bologne à l'occasion du IXe centenaire de la plus ancienne d'entre elles, quatre ans avant la suppression définitive des frontières intra-communautaires et dans la perspective d'une collaboration élargie entre tous les peuples européens, estimant que les peuples et les Etats doivent prendre plus que jamais conscience du rôle que les universités seront appelées à jouer dans une société qui se transforme et s'internationalise,

Considèrent:

I. que l'avenir de l'humanité, en cette fin de millénaire, dépend dans une large mesure du développement culturel, scientifique et technique qui, lui, se forge dans les centres de culture, de connaissance et de recherche que sont devenues les vraies universités;

2. que la tâche de diffusion des connaissances que l'université doit assumer envers les nouvelles générations implique aujourd'hui qu'elle s'adresse également a l'ensemble de la société - dont l'avenir culturel, social et économique exige: notamment un effort considérable de formation permanente;

3. que l'université doit assurer aux générations futures une éducation et une formation leur permettant de contribuer au respect des grands équilibres de l'environnement naturel et de la vie.

Ils proclament devant les Etats et la conscience des peuples les principes fondamentaux qui doivent soutenir dans le présent et le futur la vocation de l'université.

Principes fondamentaux

I. L'université, au coeur de sociétés diversement organisées du fait des conditions géographiques et du poids de l'histoire, est une institution autonome qui, de façon critique, produit et transmet la culture à travers la recherche et l'enseignement.
Pour s'ouvrir aux nécessités du monde contemporain, elle doit être indépendante de tout pouvoir politique, économique et idéologique.

2. Dans les universités, l'activité didactique est indissociable de l'activité de recherche afin que l'enseignement soit à mêmede suivre l'é volution des besoins comme les exigences de la société et des connaissances scientifiques.

3. La liberté de recherche, d'enseignement et de formation étant le principe fondamental de la vie des universités, les pouvoirs publics et les universités, chacun dans leur domaine de compétence, doivent garantir et promouvoir le respect de cette exigence fondamentale.

Dans le refus de l'intolérance et dans le dialogue permanent, l'université est donc un lieu de rencontre privilégié entre professeurs, ayant la capacité de transmettre le savoir et les moyens de le développer par la recherche et l'innovation, et étudiants, ayant le droit, la volonté et la capacité de s'en enrichir.

4. Dépositaire de la tradition de l'humanisme européen, mais avec le souci constant d'atteindre au savoir universel, l'université, pour assumer ses missions, ignore toute frontière géographique ou politique et affirme la nécessité impérieuse de la connaissance réciproque et de l'interaction des cultures.

Moyens

La réalisation de ces objectifs, dans le cadre de semblables principes, exige des moyens efficaces et donc adaptés à la situation contemporaine.

I. Pour préserver la liberté de recherche et d'enseignement, les instruments propices à sa réalisation doiventêtre fournis à l'ensemble des membres de la communauté universitaire.

2. Le recrutement des enseignants - ainsi que la réglementation de leur statut - doivent être commandés par le principe de l'indissociabilité de l'activité de recherche et de l'activité didactique.

3. Chaque université doit garantir à ses étudiants, tout en respectant la spécificité des situations, la sauvegarde des libertés et les conditions nécessaires pour atteindre leurs objectifs en matière de culture et de formation.

4. Les universités - et notamment les universités européennes - voient dans l'échange réciproque d'informations et de documentation comme dans la multiplication d'initiatives scientifiques communes les instruments fondamentaux d'un progrès continu des connaissances.

C'est pourquoi, retrouvant en cela leurs sources, elles encouragent la mobilité des enseignants-chercheurs et des étudiants et considèrent qu'une politique générale d'équivalence en matière de statut, de titres, d'examens (tout en préservant les diplômes nationaux), et d'attribution de bourses, constitue l'instrument essentiel garantissant l'exercice de leurs missions contemporaines.

Les Recteurs soussignés, au nom de leur Université, s'engagent à tout mettre en oeuvre afin que chaque Etat et les organisations supranationales concernées puissent s'inspirer progressivement des dispositions de cette Charte, expression unanime de la volonté autonome des universités.

Bologne, le l8 septembre l988

ANNEXE 3 : DÉCLARATION DE LA SORBONNE, 1998

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur

A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni. lundi 25 mai 1998

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent. Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux - pré-licence et post-licence - devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.

Une grand part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de "crédits" (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle pré-licence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur.

Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de "master" et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux - pré-licence et post-licence - les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les Conférences de recteurs européens, des présidents d'universités, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité. L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforcions les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres États-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre, Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie (France)

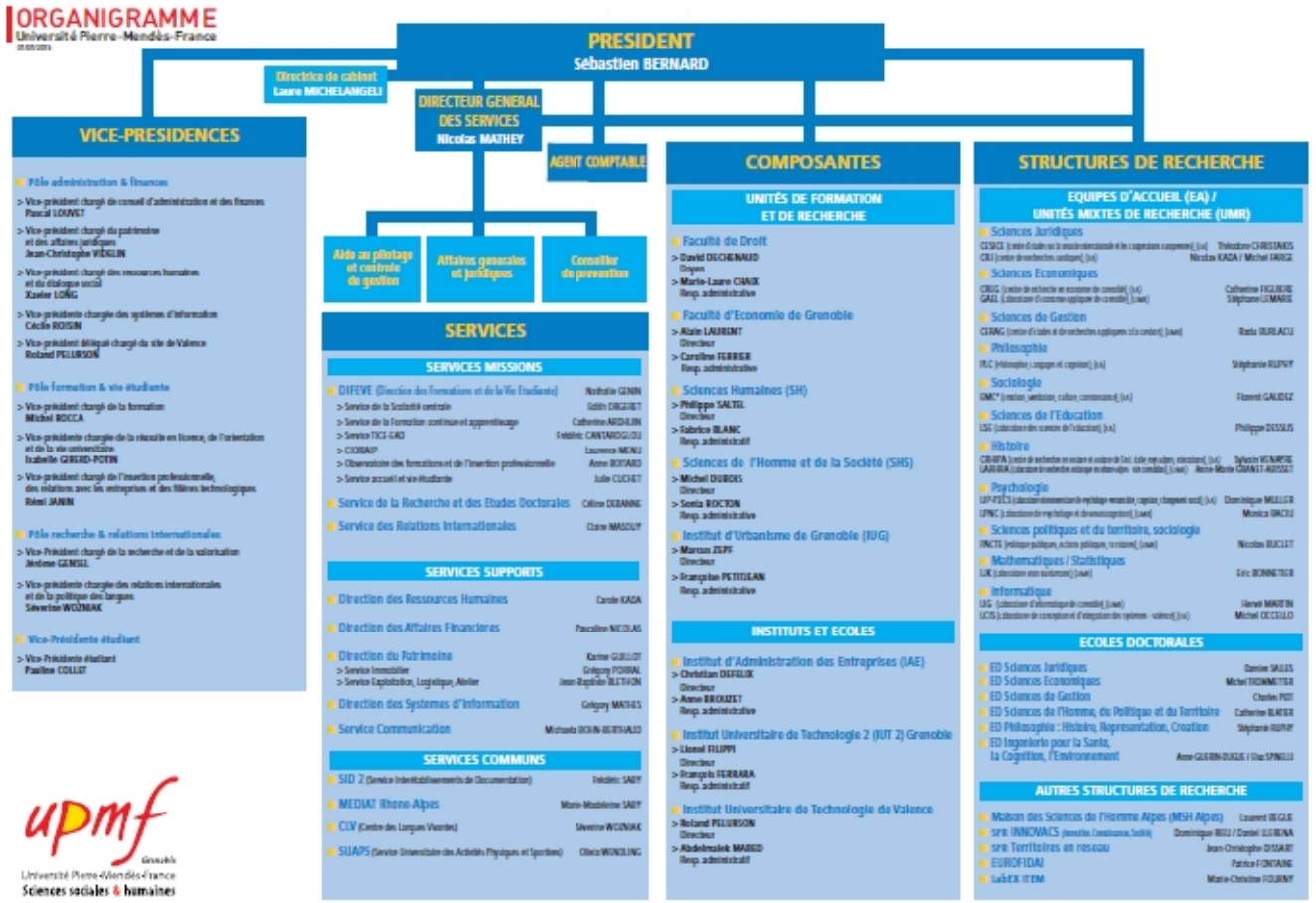
Luigi Berlinguer, Ministre de l'Instruction Publique de l'Université et de la Recherche (Italie)

Tessa Blackstone, Ministre de l'Enseignement Supérieur (Royaume Uni)

Jürgen Ruettgers, Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie (Allemagne)

ANNEXE 4 : ORGANIGRAMME DE L'UNIVERSITÉ PIERRE-MENDÈS-FRANCE

Source : upmf-grenoble.fr, 2016.



ANNEXE 5 : MATRICE DE SUPPLÉMENT AU DIPLÔME

Source : enic-naric.net, 2016

Le présent supplément au diplôme suit le modèle élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES. Le supplément vise à fournir des données indépendantes et suffisantes pour améliorer la "transparence" internationale et la reconnaissance académique et professionnelle équitable des qualifications (diplômes, acquis universitaires, certificats, etc.). Il est destiné à décrire la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études accomplies avec succès par la personne désignée par l'attestation de diplôme originale à laquelle ce supplément est annexé. Il devrait être dépourvu de tout jugement de valeur, déclaration d'équivalence ou suggestion de reconnaissance. Toutes les informations requises par les huit parties devraient être fournies. Lorsqu'une information n'est pas fournie, une explication doit être donnée.

LE SUPPLEMENT AU DIPLOME

1 INFORMATIONS SUR LE TITULAIRE DU DIPLOME

1.1 Nom(s) de famille:
1.2 Prénom(s):
1.3 Date de naissance *(jour/mois/année)*:
1.4 Numéro ou code d'identification de l'étudiant *(si disponible)*:

2 INFORMATIONS SUR LE DIPLOME

2.1 Intitulé du diplôme et *(si possible)* titre conféré *(dans la langue originale)*:
2.2 Principal(aux) domaine(s) d'étude couvert(s) par le diplôme:
2.3 Nom et statut de l'établissement ayant délivré le diplôme *(dans la langue originale)*:
2.4 Nom et statut de l'établissement *(si différent de celui mentionné au point 2.3)* dispensant les cours
(dans la langue originale):
2.5 Langue(s) de formation/d'examen:

3 INFORMATIONS SUR LE NIVEAU DE QUALIFICATION

3.1 Niveau de qualification:
3.2 Durée officielle du programme:
3.3 Condition(s) d'accès:

4 INFORMATIONS SUR LE CONTENU ET LES RÉSULTATS OBTENUS

4.1 Organisation des études:
4.2 Exigences du programme:
4.3 Précisions sur le programme: (par exemple, modules ou unités étudiés) et sur les notes/points de crédit obtenus:
(si ces informations figurent sur un relevé officiel, veuillez vous y reporter)
4.4 Système de notation et, si possible, informations concernant la répartition des notes:
4.5 Classification générale du diplôme *(dans la langue originale)*:

5 INFORMATIONS SUR LA FONCTION DE LA QUALIFICATION

5.1 Accès à un niveau d'études supérieur:
5.2 Statut professionnel *(si applicable)*:

6 INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

6.1 Informations complémentaires:
6.2 Autres sources d'information:

7 CERTIFICATION DU SUPPLÉMENT

7.1 Date:

7.2 Signature:

7.3 Fonction:

7.4 Tampon ou cachet officiel:

8 INFORMATIONS SUR LE SYSTÈME NATIONAL D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

(N.B. Les institutions souhaitant établir des suppléments aux diplômes sont invitées à s'inspirer des notes explicatives y afférentes.)

NOTES EXPLICATIVES

Depuis son adoption en 1999, le Supplément au diplôme a été incorporé dans la législation nationale de nombreux Etats. Depuis 1999, l'enseignement supérieur a connu de profonds changements, en particulier pour ce qui concerne le développement des diplômes conjoints et l'enseignement supérieur transnational ou transfrontalier. Les autres évolutions majeures concernent le développement de la garantie de la qualité externe et/ou de l'accréditation et l'introduction, au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, de cadres des qualifications nationaux et généraux. Au titre du Processus de Bologne, les ministres se sont engagés, à délivrer, avant 2005, le Supplément au diplôme automatiquement, sans frais et dans une langue européenne largement utilisée. Le Supplément au diplôme a aussi été incorporé dans l'Europass créé par le Parlement Européen et par le Conseil des Ministres en 2004.

Lorsque les qualifications sont délivrées sous forme de diplômes conjoints, de diplômes doubles ou multiples ou de formules d'enseignement transnational/transfrontalier, ce fait devrait apparaître dans le Supplément au diplôme, en particulier sous les points 2.1, 2.3, 2.4, 4.1, 4.3, 6.1 et 8. Les groupements proposant des diplômes conjoints auront tout intérêt à fournir des informations sur ces diplômes. Le cas échéant, ces informations seront incluses dans le Supplément au diplôme.

(La numérotation ci-après correspond à celle du supplément au diplôme.)

1. INFORMATIONS SUR LE TITULAIRE DU DIPLOME

1.1 Indiquez le(s) nom(s) de famille ou patronymique(s) complet(s)
.

1.2 Mentionnez tous les prénoms.

1.3 Indiquez le jour, le mois et l'année de naissance.

1.4 Ce code ou numéro doit permettre d'identifier l'intéressé en tant qu'étudiant suivant le programme particulier visé par le supplément au diplôme, par exemple au moyen du code personnel de l'étudiant dans la base de données de son établissement. Un numéro d'identification national ou étatique pourrait être ajouté pour les pays dotés d'un système d'identification, conformément à la législation nationale.

2. INFORMATIONS SUR LE DIPLOME

2.1 Reportez l'intitulé complet du diplôme dans la langue ou les langues originales tel qu'il figure dans l'attestation originale (par exemple, *Kandidat nauk*, Maîtrise, *Diplom*, etc.). L'intitulé original des qualifications peut être transcrit dans l'alphabet ou le système d'écriture utilisés pour la langue dans laquelle le Supplément au diplôme est délivré (par exemple en

caractères latins pour les Suppléments délivrés en anglais ou en caractères cyrilliques pour les Suppléments délivrés en russe). Indiquez si le diplôme confère un titre national à l'intéressé et citez ce titre (par exemple, *Doctor*, Ingénieur, etc.) et, le cas échéant, une compétence professionnelle spécifique (par exemple « professeur de français »). Indiquez si le titre est protégé par la loi. Enfin, si la qualification est un diplôme conjoint, cela doit aussi être précisé.

2.2 Ne citez que les principaux domaines d'étude (disciplines) relatifs aux matières du diplôme (par exemple, Politique et histoire, Gestion des ressources humaines, Gestion des entreprises, Biologie moléculaire, etc.)

2.3 Indiquez dans la langue d'origine le nom de l'établissement ayant délivré le diplôme. Lorsque le diplôme est délivré conjointement par deux ou plusieurs établissements, les noms de ces différents établissements seront indiqués, en précisant le cas échéant celui où la plus grande partie de la qualification a été obtenue. Le statut de l'établissement désigne essentiellement les exercices ou procédures de contrôle qualité et/ou d'accréditation ou d'habilitation suivis par l'établissement, qui devront être décrits précisément. Il peut aussi être utile de présenter le profil de l'établissement. S'il s'agit d'un établissement transnational ou transfrontalier, cela doit aussi être précisé clairement.

En choisissant un exemple (imaginaire), ces informations pourraient se présenter sous la forme suivante : « [Nom de l'établissement] est un établissement non universitaire privé qui a été soumis en 2003 à un contrôle qualité externe par l'agence X en [nom du pays] avec des résultats satisfaisants ».

2.4 Ce point concerne l'établissement chargé d'assurer le programme. Cet établissement est souvent, mais pas toujours, le même que celui qui délivre la qualification (voir le point 2.3 ci-dessus). On connaît des exemples d'établissements d'enseignement supérieur qui délèguent à un autre établissement la charge de dispenser leurs programmes et de délivrer leurs qualifications, dans le cadre d'une « franchise » ou d'une forme de « validation », de « rattachement », etc. Dans certains cas, cet autre établissement peut se trouver dans un pays différent, ce qui doit alors être précisé sous ce point. Si l'établissement qui délivre la qualification n'est pas le même que celui qui dispense l'enseignement, le statut des deux établissements doit être précisé (voir le point 2.3 ci-dessus).

2.5 Précisez dans quelle(s) langue(s) l'enseignement a été dispensé et examiné.

3. INFORMATIONS SUR LE NIVEAU DE QUALIFICATION

3.1 Indiquez le niveau exact de qualification et sa situation dans la structure nationale d'enseignement (explications et renvoi aux informations fournies au point 8). Pour les pays qui ont mis en place un cadre national des qualifications, la qualification est située au sein de ce cadre, qui est décrit sous le point 8. Mentionnez toute information utile sur les "indicateurs de niveau" fixés et adoptés au niveau national et ayant un lien avec le diplôme.

3.2 Indiquez la durée ou la charge de travail officielle du programme en semaines ou en années ainsi que le volume de travail réel, y compris des informations sur des sous- éléments importants (stage pratique, par exemple). Il est préférable d'exprimer le volume de travail en termes d'effort total consenti par l'étudiant. Il s'agit du temps normal fixé par le programme, lequel inclut les heures de cours et de travail personnel, les examens, etc. Chaque fois que possible, l'effort sera présenté en termes de crédits, dont le système sera décrit. Les pays européens présenteront la charge de travail demandée pour la qualification dans les termes du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS)[4].

3.3 Détaillez ou décrivez la nature et la durée ou la charge de travail des qualifications ou périodes d'études nécessaires pour accéder au programme décrit dans ce supplément (par

exemple, *Matura* (accès à une formation de premier cycle) ou *Bachelor Degree* (accès à une formation de deuxième cycle). Cette rubrique revêt une importance particulière lorsque des études intermédiaires sont un préalable indispensable à l'accès au diplôme en question.

4. INFORMATIONS SUR LE CONTENU ET LES RÉSULTATS OBTENUS

4.1 L'organisation des études concerne la manière dont le programme a été assuré (par exemple, temps plein, temps partiel, par intermittence/en alternance, en ligne, à distance, période de stage, etc.).

4.2 Lorsque ces données sont connues, ce point précisera les résultats de formation, les connaissances, les savoir-faire, les compétences et les buts et objectifs déclarés associés à la qualification concernée. Ces informations, qui se rapportent davantage aux résultats de formation qu'à son processus, formeront de plus en plus la base de l'évaluation des qualifications.

Si possible, précisez les réglementations relatives aux conditions minimales requises pour l'obtention du diplôme, par exemple, les éléments obligatoires ou les éléments pratiques obligatoires, la nécessité de réussir tous les éléments simultanément, les règles applicables aux thèses/mémoires, etc. Précisez toute caractéristique contribuant à définir le diplôme, notamment des informations sur les conditions de réussite.

4.3 Détaillez chacun des éléments ou parties du diplôme et leur pondération. Pour les établissements qui délivrent des relevés de notes, il suffira de fournir ceux-ci. Dressez la liste des notes et/ou grades obtenus pour chaque élément important du diplôme. Les informations devraient être aussi exhaustives que possible et correspondre aux données consignées par l'établissement concerné. Précisez tous les examens et éléments évalués et/ou domaines d'études couverts par un examen, y compris les mémoires ou les thèses. Indiquez si ces derniers ont fait l'objet d'une soutenance. Toutes ces informations sont souvent disponibles sous forme de relevés de notes (un format utile de relevé de notes a été élaboré pour le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS), voir le point 3.2 ci-dessus). Nombre de systèmes reposant sur des crédits utilisent des relevés détaillés pouvant être intégrés dans le cadre plus étendu du supplément au diplôme Mentionnez toute information disponible sur l'affectation de crédits à des éléments et des unités de cours.

Si la qualification est un diplôme conjoint, on précisera la répartition des composantes de cette qualification entre les différents établissements.

4.4 Décrivez le système de notation et les notes minimales applicables au diplôme (l'échelle des notations peut, par exemple, aller jusqu'à 100% avec une note minimale de 40%). Des variations énormes en termes de notations peuvent exister au sein d'un même établissement ou entre des établissements nationaux d'enseignement supérieur et entre divers pays. Une note de 70% dans certains contextes académiques peut être considérée comme élevée, tandis que dans d'autres pays il s'agit d'une note moyenne ou passable. Des informations sur l'utilisation et la répartition des notes relatives au diplôme en question devraient être fournies. En cas d'utilisation de plusieurs systèmes de notation, par exemple pour les diplômes conjoints, des informations seront fournies sur chacun des systèmes utilisés pour la qualification en question.

4.5 Le cas échéant, indiquez la mention obtenue pour la qualification finale: *First Class Honours Degree*, *Summa Cum Laude*, *Merit, Avec Distinction*, etc.

5. INFORMATIONS SUR LA FONCTION DU DIPLOME

5.1 Indiquez si, dans le pays d'origine, le diplôme donne généralement accès à des études universitaires et/ou professionnelles supérieures, notamment des diplômes ou des niveaux

d'études spécifiques (par exemple, accès à des études doctorales en Hongrie). Si tel est le cas, précisez les notes ou niveaux requis pour assurer la progression. Indiquez si le diplôme constitue un diplôme final ou fait partie d'une hiérarchie de diplômes.

5.2 Détaillez tout droit de pratique ou statut professionnel conféré au titulaire du diplôme d'après la législation nationale. Quel accès spécifique le diplôme ouvre-t-il éventuellement en termes d'emploi ou de pratique professionnelle et quelle autorité compétente autorise ceci? Indiquez si le diplôme donne accès à une 'profession réglementée'.

6. INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES

6.1 Indiquez toute information complémentaire non mentionnée ci-dessus, mais pouvant contribuer à l'évaluation de la nature, du niveau et de la fonction du diplôme, précisez par exemple si le diplôme comprenait une période d'étude/de stage dans un(e) autre établissement/entreprise/pays et/ou fournissez d'autres précisions utiles sur l'établissement d'enseignement supérieur qui a assuré la formation. Si la qualification est un diplôme conjoint ou double/multiple, ou si elle a été obtenue dans le cadre d'un enseignement transnational ou transfrontalier, il importera de l'indiquer ici.

6.2 Mentionnez tout autre source d'information et référence susceptible de fournir davantage de précisions sur le diplôme tel que le site web de l'établissement d'enseignement supérieur, le département de l'établissement ayant délivré le diplôme, un centre national d'information, les centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique de l'Union européenne (NARIC), les centres nationaux d'information sur la reconnaissance et la mobilité académique du Conseil de l'Europe/UNESCO (ENIC) et d'autres sources nationales .

7. CERTIFICATION DU SUPPLÉMENT

7.1 Mentionnez la date à laquelle le supplément au diplôme a été établi. Cette date ne correspond pas nécessairement la date d'obtention du diplôme.

7.2 Le nom et la signature du responsable certifiant l'exactitude du Supplément au diplôme.

7.3 La fonction officielle dudit responsable.

7.4 Le tampon ou le cachet officiel de l'établissement authentifiant le Supplément au diplôme.

8. INFORMATIONS SUR LE SYSTÈME NATIONAL D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Donnez des informations sur le système d'enseignement supérieur: les conditions générales d'accès ; le cadre national des qualifications (le cas échéant) ; les types d'établissements et le système de garantie de la qualité et d'accréditation. Pour les pays membres de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), le cadre national des qualifications devra être compatible avec le cadre général des qualifications de l'EEES adopté par les Ministres en 2005, et se référer à ce cadre général. Pour les pays membres de l'Union européenne ou qui sont parties aux programmes de l'UE en la matière, le cadre national devra aussi être compatible avec le Cadre européen des certifications. Cette description devrait permettre de situer le diplôme dans son contexte. Un cadre uniforme pour ces descriptions ainsi que des exemples de descriptions devraient être disponibles pour plusieurs pays. Leur création a été entamée dans le cadre du suivi au projet, en coopération avec les centres NARIC (Union européenne et Espace économique européen), les centres ENIC (Conseil de l'Europe/UNESCO) et les ministères et conférences de recteurs concernés.

ANNEXE 6 : GUIDE D'ENTRETIEN DE LA RECHERCHE EXPLORATOIRE

Guide d'entretien semi-dirigé

Présidents/Vice-présidents – Directeurs de l'offre de formation – Directeurs d'UFR – Enseignants-chercheurs

Partie I – Présentation de la recherche

Notre travail de recherche est focalisé sur la mise en place, au niveau local, des instruments du Processus de Bologne, issus des grandes lignes promulguées au niveau supranational. Ainsi, les réponses qui seront apportées à cet entretien nous aideront à comprendre la perception de l'implémentation du Processus de Bologne dans les universités, les blocages, les difficultés rencontrées, et les apports. En un mot, comprendre l'appropriation du Processus à travers la réalité vécue par les acteurs et leur place dans ce dispositif.

Les interrogés sont sollicités en raison de leurs fonctions, en tant qu'acteurs directs ou indirects de la mise en place notamment des crédits ECTS, du Supplément au diplôme et de l'écriture des programmes en compétences.

Nous vous invitons donc à participer à cet entretien, qui ne dépassera pas 60 minutes. Vous nous apporterez ainsi une aide considérable dans notre travail de doctorat.

Nous nous engageons à garantir la confidentialité des échanges et des informations qui nous seront fournies.

Partie II – Profil général de l'interrogé

i) *Institution* :
ii) *Fonction(s)* :
iii) *Rôle(s) spécifique(s) dans la mise en place* :

	Par le passé	Actuellement
des crédits (ECTS ou autre) :		
du Supplément au diplôme :		
de l'écriture des programmes en compétences :		

Partie III – Perception du Processus de Bologne

1) *Quel était votre avis sur le Processus de Bologne au tout début de sa mise en place dans votre pays/université* ?
2) *Quel est votre avis maintenant, un peu plus de 15 après son lancement* ?
3) *Pouvez-vous caractériser le Processus de Bologne en 5 termes* ?
4) *De manière générale, pour la mise en place des outils du Processus, pensez-vous que les rôles de l'État et des universités soient clairement définis* ?
- *Si oui, est-ce une bonne chose* ?
- *Si imbroglio il y a, ce manque de clarté représente-t-il un frein à la mise en place des outils du Processus* ?
5) *La répartition des rôles, en terme de gestion interne, favorise-t-elle une bonne mise en place du Processus* ?

Partie IV – Mise en place de 2 outils et d'une démarche du Processus de Bologne favorisant l'employabilité

A) Mise en place des crédits ECTS

6) *Y a-t-il eu un accompagnement dans la mise en place des crédits (plan de formation, séances d'information, etc.)* ?

7) L'État (ou Ministère) détermine les exigences et la procédure de mise en place d'un système de crédits :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Comment considérez-vous l'intervention/la non-intervention de l'État ?

8) *Quelles difficultés majeures recensez-vous pour la mise en place d'un système de crédits* ?

9) *Quels sont les rôles des différents acteurs dans la mise en place d'un système de crédits* ?

10) *La délivrance des crédits et l'évaluation par les crédits ont-elles, selon vous, bouleversé votre culture de l'évaluation, notamment en ce qui concerne la notion de « charge de travail »* ?

Si oui, en quoi ?

Si non, pourquoi ?

11) *Comment considérez-vous les crédits en termes d'efficacité ? Que permettent-ils concrètement aux étudiants* ?

12) *Y a-t-il (eu) des obstacles (structurels, pédagogiques, etc.) à allier crédit et compétences/résultats de formation/learning outcomes* ? *Si oui, lesquels* ?

B) Mise en place du Supplément au diplôme

13) *Y a-t-il eu un accompagnement dans la mise en place des crédits (plan de formation, séances d'information, etc.)* ?

14) L'État (ou Ministère) détermine les exigences et la procédure de mise en place du Supplément au diplôme :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Comment considérez-vous l'intervention/la non-intervention de l'État ?

15) *Quelles difficultés majeures (structurelles, pédagogiques, etc.) recensez-vous pour la mise en place du Supplément au diplôme* ?

16) *Quels sont les rôles des différents acteurs dans la mise en place du Supplément au diplôme* ?

17) *Avez-vous des retours sur l'utilisation du Supplément au diplôme au niveau local (régional, voire national)* ? *Votre institution envisage-t-elle une étude à ce sujet* ?

C) Programmes de formation en compétences

18) *Y a-t-il eu un accompagnement dans la mise en place des programmes en compétences (plan de formation, séances d'information, etc.)* ?

19) L'État (ou Ministère) détermine les exigences et la logique des programmes en compétences :

- ☐ Oui
- ☐ Non

Comment considérez-vous l'intervention/la non-intervention de l'État ?

20) *A quel(s) niveau(x) la refonte des programmes a-t-elle été réalisée* ? *Qui était en charge de cette refonte* ?

21) *Quels acteurs ont été sollicités pour la refonte des programmes* ? *Qui a choisi les acteurs concernés* ? *Selon vous, le choix a-t-il été justifié* ?

22) *Quelles sont les difficultés majeures dans l'application des programmes en compétences* ?

Partie V – Remarques générales

23) *Y a-t-il des actions de suivi des différentes mises en place ? Qu'en pensez-vous ?*
24) *Pour résumer, comment définiriez-vous, de manière générale, la relation État/université dans la mise en place des différents outils du Processus de Bologne ?*
25) *Selon vous, les rôles des différents acteurs sont-ils suffisamment clairement définis pour faciliter la mise en place du Processus de Bologne ?*
26) *De manière générale, quelle perception les autres acteurs de votre établissement ont-ils du Processus de Bologne ?*

28) Enfin, pensez-vous que les objectifs du Processus, tels la transférabilité, la capitalisation (des UE, des crédits), l'individualisation des parcours, et finalement l'employabilité soient atteints ?

27) *Souhaitez-vous apporter d'autres précisions, d'autres remarques ?*

Partie VI – Conclusions générales

Nous tenons à vous remercier sincèrement pour l'aide que vous avez apportée à notre travail de recherche. Nous nous engageons à transmettre les résultats de notre recherche si notre interlocuteur le souhaite, et nous tenons à disposition pour tout commentaire suivant cet entretien.

ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN DE LA RECHERCHE EMPIRIQUE PRINCIPALE

Guide d'entretien semi-dirigé

Directeurs de l'offre de formation – Directeurs d'UFR –
Enseignants-chercheurs

Partie I – Présentation de la recherche

Notre travail de recherche est focalisé sur la mise en place, au niveau local, des instruments du Processus de Bologne, issus des grandes lignes promulguées au niveau supranational. Ainsi, les réponses qui seront apportées à cet entretien nous aideront à comprendre la perception de l'implémentation du Processus de Bologne dans les universités, les blocages, les difficultés rencontrées, et les apports. En un mot, comprendre l'appropriation du Processus à travers la réalité vécue par les acteurs et leur place dans ce dispositif.

Les interrogés sont sollicités en raison de leurs fonctions, en tant qu'acteurs directs ou indirects de la mise en place des outils du Processus de Bologne.

Nous vous invitons donc à participer à cet entretien, qui ne dépassera pas 60 minutes. Vous nous apporterez ainsi une aide considérable dans notre travail de doctorat.

Nous nous engageons à garantir la confidentialité des échanges et des informations qui nous seront fournies.

Partie II – Profil général de l'interrogé

i) *Institution* :
ii) *Fonction(s)* :
iii) *Rôle(s) spécifique(s) dans la mise en place du Processus de Bologne* :

Partie III – Perception du rôle de l'État

1) De manière générale, comment considérez-vous le rôle de l'État dans la mise en place du Processus de Bologne ? L'État devrait-il, selon vous, plus s'effacer ou être plus présent ?
2) Cela a-t-il un impact sur votre motivation de travail ? sur votre volonté d'engagement ?

Partie IV – Mettre en pratique et réajuster

3) Pouvez-vous m'expliquer comment s'est déroulée la mise en place des crédits ECTS dans votre université ? S'est-elle déroulée en une fois ? en plusieurs étapes significatives ?
4) Profitez-vous de la coopération avec d'autres établissements, notamment étrangers, pour regarder la manière dont ils fonctionnent, et proposer des réajustements ? Plus généralement, le fait de coopérer avec d'autres universités, notamment étrangères, aide-t-il votre établissement à effectuer des réajustements ? des exemples ?
5) Quelle stratégie l'université met-elle en œuvre dans le but d'améliorer la mise en place des crédits, du Supplément au diplôme ?
6) Selon vous, l'université suit-elle l'exemple d'autres universités ? Si oui, est-ce par volonté d'imiter ce qui a réussi ailleurs, ou plutôt pour ne pas être sanctionné au niveau national ou international ?
7) Comment ressentez-vous chaque réajustement ? Les différentes adaptations vous motivent-elles ou vous découragent-elles ?
8) L'université prend-elle votre avis en compte lorsque vous proposez des améliorations ? De manière générale, prend-elle en considération l'avis de son personnel ?

Partie V – Clarifier la notion de compétence

9) Selon vous, en quoi la notion de compétence est-elle une notion clé actuellement, dans l'évolution des universités ?
10) Comment pourriez-vous faire la distinction entre connaissance et compétence ?
11) Pensez-vous avoir besoin d'une formation qui expliciterait les notions de compétences, de crédits, etc., et de manière générale, pensez-vous qu'elle est nécessaire au sein de votre établissement ?

12) Y a-t-il selon vous une réelle réflexion axée sur la notion de compétence dans la mise en place des crédits, du Supplément au diplôme ou dans l'écriture des programmes en compétences ? Si non, pourquoi ?
13) Comment vous positionnez-vous face à cette déclaration : « la majorité de mes collègues remplissent les documents concernant les compétences parce qu'il *faut* les remplir… parce que c'est obligatoire… c'est du bricolage à la petite semaine » ?

Partie VI – Donner du sens aux pratiques
14) Selon vous, la direction de votre université donne-t-elle assez de sens à ses pratiques, par l'accès à des formations, à des séances d'informations, etc. ? Y a-t-il des possibilités de débattre des changements ?
15) Pensez-vous que les personnes-ressource au sein de votre université sont suffisamment utilisées ? Si non, quelle peut en être la cause ?
16) Et vous, personnellement, vous sentez-vous impliqué, responsabilisé par votre direction dans les changements ?
17) Ressentez-vous un déficit de sens, un « flou artistique », lors de la mise en place des crédits ECTS, du Supplément au diplôme, de l'écriture des programmes en compétences ?
18) Pensez-vous que votre établissement explicite clairement ses objectifs ? Explique-t-il les raisons de tel ou tel objectif ? Vous informe-t-il de la direction choisie ?
19) Les discours de votre direction correspondent-ils à la réalité que vous observez ? Et surtout, quel impact sur votre motivation de participation à la construction et au développement de votre établissement ?

Partie VII – Remarques générales
20) Pensez-vous qu'il existe une réelle adéquation entre les objectifs du Processus de Bologne, la mise en place des outils (crédits, Supplément au diplôme, etc.), et les résultats obtenus ? Autrement dit, les changements majeurs des dernières années ont-ils un sens pour vous ?

Partie VIII – Conclusion
Nous tenons à vous remercier sincèrement pour l'aide que vous avez apportée à notre travail de recherche. Nous nous engageons à transmettre les résultats de notre recherche si vous le souhaitez, et nous tenons à votre disposition pour tout commentaire suivant cet entretien.

ANNEXE 8 : EXEMPLE D'ENTRETIEN À L'UPMF – E2F2

recherche empirique principale, 2016

CL : Est-ce que vous pouvez me dire pour quelle institution vous travaillez, quelle fonction vous avez ?

E2.F2 : D'accord, alors, moi je suis à l'Université Grenoble Alpes, maintenant ça s'appelle, depuis le 1er janvier on a fusionné nos trois Universités, qui au préalable étaient l'université scientifique – L'Université Joseph Fourier, L'Université Pierre-Mendès-France qui était plutôt Sciences sociales et Stendhal qui était plutôt Langues. Là, on a tout fusionné pour justement avoir une visibilité internationale. Donc je travaille à l'UGA et je suis enseignant-chercheur dans cette université, du côté sciences sociales, parce que, moi, je suis enseignante en vente et négociations commerciales mais aussi je travaille maintenant depuis vingt ans avec la partie scientifique où je forme des étudiants scientifiques, au domaine commercial.

CL : Vous avez eu un rôle spécifique dans la mise en place du Processus ?

E2.F2 : Je ne peux pas dire que j'étais à l'origine au niveau européen, mais en tout cas je l'utilise, et on a mis en conformité nos formations justement avec Bologne. Je vais vous parler plus davantage, si vous voulez que je sois plus acteur, du Master dont je m'occupe.

CL : C'est très bien, c'est parfait. Donc, vous êtes garante d'un Master? C'est ça ?

E2.F2 : Oui, c'est ça, donc ce Master que j'ai évoqué, qui forme des scientifiques dans le domaine commercial. J'interviens sur un M2, donc dans une partie terminale de Master, qui est professionnalisant.

CL : Au niveau de l'État et de son intervention ou non-intervention dans l'université, comment vous considérez le rôle de l'État dans la mise en place du Processus, est-ce que l'État devrait être plus présent ou alors, être plus effacé ?

E2.F2 : Alors, vous parlez de l'État français, c'est ça ? Pas de l'état… de l'Europe ?

CL : Non, de l'État français.

E2.F2 : Alors, l'État français, il a un intérêt majeur pour nous, c'est qu'il valide nos diplômes, donc il nous sollicite sur la conformité de nos diplômes par rapport à des besoins, donc là, on vient de faire une évaluation de nos diplômes et ça, je trouve que depuis quelques années, c'est très bien, justement. Parce qu'il y a eu à moment donné, une foison de Masters qui se sont ouverts, sous prétexte que chacun ayant sa petite maisonnée devait continuer sur un Master. Donc en fait, il y avait une offre pour les étudiants qui était énorme tout d'un coup. Donc chaque université y avait trouvé son compte, mais finalement c'est l'étudiant qui en était victime. C'est-à-dire que derrière on n'avait pas forcément d'insertion professionnelle, on n'avait pas forcément de continuité vers des doctorats. Et c'était plutôt un creuset pour des Masters recherche en particulier, un creuset pour des chercheurs qui avaient besoin de main-d'œuvre dans les laboratoires, mais après qui laissaient « secs » les étudiants, soit avec une thèse dans le meilleur des cas, soit avec trois post-doc, mais ils ne pouvaient pas être embauchés. Ou alors pour les Masters professionnels, c'était des Masters qui étaient existants mais qui n'avaient pas de réelle insertion professionnelle derrière, c'est-à-dire qu'il n'y avait pas des entreprises qui embauchaient, de structures qui embauchaient des étudiants. Donc je trouve que cette dernière évaluation faite par l'État, où on nous demandait justement les insertions professionnelles, la visibilité, le nombre d'ECTS, la relation avec des entreprises et le pourcentage des professionnels qui intervenaient dans les Masters professionnels, je trouve que c'est très très bénéfique, ça a fait un peu

d'ordre et pour donner finalement du poids à des vrais diplômes qui insèrent. Mais j'intègre aussi là le métier de chercheur dans l'insertion, c'est-à-dire qu'être inséré dans un laboratoire c'est aussi un métier. Le métier de chercheur, c'est un vrai métier.

CL : Est-ce que ça a un impact sur votre motivation de travail, sur votre volonté d'engagement ?

E2.F2 : Le rôle de l'État vous voulez dire ?

CL : Oui, le fait que l'État facilite ou aide…

E2.F2 : L'État. Je vais vous dire que jusqu'à présent quand euh… avant cette évaluation, c'était plutôt démotivant, en se disant finalement qu'on travaille bien ou qu'on travaille pas bien – c'est la même chose. Mais dorénavant, les maquettes qui ont été habilitées sont celles qui justement ont montré grâce à une évaluation quantitative et qualitative leur bien fondé. Je trouve que du coup, effectivement, ça vaut le coup de s'investir. Mais l'État ce n'est pas forcément un bon critère pour avoir des récompenses quand même *(rire)*. C'est-à-dire si on parle à titre individuel d'enseignant-chercheur, on ne gagne rien. C'est complètement démotivant.

CL : Ca légitime un peu vos pratiques et du coup ça vous motive le fait de…

E2.F2 : Ben, ça légitime les résultats qu'on a déjà obtenus, mais si on avait attendu l'État pour les avoir, on ne les aurait jamais eus. Je ne sais pas si je me fais bien comprendre.

CL : Si, si, si bien sûr.

E2.F2 : C'est-à-dire il faudra qu'on trouve des gens qui ont envie de faire de l'insertion professionnelle pour des jeunes. Je crois que c'est ça la première motivation.

CL : Pouvez-vous m'expliquer comment s'est déroulée la mise en place des crédits ECTS dans votre université ? S'est-elle déroulée en une fois ou en plusieurs étapes significatives ?

E2.F2 : Alors, ça fait longtemps maintenant, parce que ça fait bientôt pratiquement 10 ans qu'on fonctionne en crédits. Non, on est allé d'un seul coup. Il y a eu beaucoup beaucoup de polémiques, beaucoup de polémiques, évidemment, puis à moment donné, l'organisation s'est mise autour d'une table et on s'est dit, il faut être en conformité avec l'Europe. Donc, là, il y a eu beaucoup de discussions pendant trois-quatre ans sur 'est-ce que vingt heures de TD ça vaut 4 ECTS, 8 ECTS ?' 'Est-ce qu'on évalue les TP ?' Donc, et je trouve ça vachement intéressant parce que ce n'était pas du tout arithmétique. Donc il y a pas 20 heures TP égale 10 heures TD ou… C'était absolument pas comme ça, c'était plutôt la signification des volumes d'ECTS dans une formation, c'est-à-dire les profils. On a laissé une espèce de flou dans les ECTS qui était un peu à l'appréciation des responsables de formations, des enseignants, des pratiques et je trouve ça très intéressant. Absolument pas rassurant pour des scientifiques qui auraient voulu qu'il y ait des lois arithmétiques. Mais c'est finalement très intéressant parce que ça laisse d'abord une certaine liberté à l'enseignant de faire évoluer son programme, d'accorder des gens de la pratique là-dedans, et puis ensuite de dire que finalement c'est plus une négociation du poids, à l'intérieur d'un diplôme, et de la conformité au regard des professionnels, on va dire.

CL : Donc ce n'est pas tout à fait en accord avec la règle de 25 heures de charge de travail pour un ECTS ?

E2.F2 : Si on a essayé de respecter ça, mais alors après, dans la pratique, est-ce que ça se passe vraiment ? Ca s'est plus compliqué. Mai si, c'est ça l'idée. C'était ça. Sauf que… est-ce qu'il y a plus de travail, je dis n'importe quoi, en immunologie que… en négociations vente ? C'est là où je dis qu'il y a le flou. C'est là où l'enseignant va juger effectivement de ce qu'il va demander à l'étudiant. Mais si c'est respecté, officiellement c'est respecté. En tout cas, ça nous permet de nous défendre

quand quelqu'un nous dit : « mais qu'il y a quand même moins d'heures que… etc., ça vaut moins », ça on peut toujours dire qu'il y a toute une partie cachée en Master. Ce qui est vrai en fait, c'est la réalité, mais qui est complètement variable d'un cours à l'autre.

CL : Donc vous êtes toujours en négociation chaque année ou très régulièrement ou ça a été fixé et voilà ?

E2.F2 : Non. C'est fini maintenant, tout le monde a compris que ça fonctionnait très bien comme ça, non, c'est fini. Non, c'était les premières années, on peut dire les deux premières années d'application où, effectivement, il y a eu un peu cette mise au point maintenant est sous l'effet ECTS, ils se demandent même si on pourrait revenir sur un autre système. Donc ça y est, ça tourne, ça file maintenant.

CL : D'accord. Profitez-vous de la coopération avec d'autres établissements, notamment étrangers, je crois que vous avez une coopération avec Banská, d'ailleurs, pour regarder la manière dont ils fonctionnent, et proposer à votre niveau des réajustements ?

E2.F2 : Alors, on a plein de coopération avec plein de pays, on ne travaille plus sur les ECTS là-dessus.

CL : Et de manière générale, est-ce que vous profitez de pouvoir rencontrer vos collègues étrangers et puis de discuter, prendre un peu de recul par rapport à votre situation à vous ? Et puis, au retour d'une expérience à l'étranger dire : « tiens, j'ai vu que ça fonctionne comme ça, comme ça là-bas, est-ce que nous on ne pourrait pas aussi essayer de réajuster ce qu'on a mis en place parce que ça a l'air de bien fonctionner chez nos collègues ».

E2.F2 : Il faut dire que le Master dont je m'occupe, il est assez unique en Europe, il n'y en a pas 36, donc on sert plutôt de modèle, si vous voulez, par contre toutes les expériences qu'on vit ailleurs sont intéressantes effectivement, oui, oui, tout à fait. Maintenant est-ce que c'est sur les ECTS particulièrement, non, on n'a pas revu ça, par contre, il doit y avoir les approches pédagogiques qui sont intéressantes. Moi, je déplore qu'on n'ait pas assez d'échanges avec l'Europe, parce que, je vous explique, c'est un Master, donc il y en a un qui a une visée nationale, ça c'est une chose, donc là les professionnels nous apprennent beaucoup, on travaille plutôt avec des professionnels et là on prend de bonnes pratiques plutôt chez les professionnels, on les écoute, ils ont de bonnes idées, et on change ; et il y en a un autre qui est complètement international, qui lui est tout en anglais et qui est destiné à l'export et là, effectivement, moi, j'aimerais qu'on ait encore plus de relations de coopération avec des pays européens, et que l'Europe nous aide, à ces déplacements-là. Typiquement, j'ai 4 mois de formations à temps complet à Grenoble, on ferait 15 jours en Allemagne, 3 semaines en France, 15 jours en Italie, 3 semaines en France, et idem pour l'Espagne, la Grande-Bretagne, moi, je serais absolument ravie dans la mesure où hébergement et déplacement soient pris en charge. Et les étudiants seraient ravis parce que eux quand ils viennent dans l'international, c'est pour faire ça. D'ailleurs on a beaucoup, on a moitié d'étudiants étrangers et moitié d'étudiants français et les étudiants français qui sont intéressés par ces filières ont déjà vécu une expérience Erasmus.

CL : Forcément, ça donne envie de… Une fois qu'on a goûté à une expérience à l'étranger ?

E2.F2 : Ah oui, ils nous disent on ne se voit plus en France qu'en France, nous on est d'abord Européens, ensuite on est mondial.

CL : Et vous avez sinon des anecdotes ou des exemples d'Universités qui vous ont dit qu'ils suivaient votre modèle de formation ?

E2.F2 : Alors, nous on a exporté notre formation au Liban, pour les marchés du Moyen Orient, et on vient d'ouvrir au Vietnam pour la partie asiatique. Donc oui, on a au moins deux universités qui ne sont pas européennes, qui ont suivi notre modèle complètement, qu'ils l'ont adopté complètement et

qui ont vu que ça marchait. Alors il y a le modèle mais il y a surtout le savoir-faire qu'on a à l'intérieur, qu'on transfère à chaque fois et on les aide beaucoup au démarrage pour ça, en particulier les relations avec les entreprises, la manière de travailler avec les entreprises, la manière de configurer les étudiants au monde de l'entreprise, on va dire, parce que finalement l'entreprise c'est toujours pareil dans le monde entier, c'est toujours les mêmes bases. Il faut faire des chiffres d'affaires et de la marge avec de bons produits et quand on est là, ben je vais dire, le modèle il était transposable. Donc, nous comme on s'est calqué là-dessus et qu'on forme les gens qui font les chiffres d'affaires et on est sur un des trois paramètres qui est important.

CL : D'accord, c'est plutôt les partenaires étrangers qui regardent ce que vous faites pour modifier chez eux ?

E2.F2 : Complètement. On adapte surtout au niveau local en fonction surtout des industries parce que les tissus professionnels ne sont pas tout à fait les mêmes, la culture n'est pas la même non plus, donc on s'y prend pas de la même manière non plus. Donc là, on adapte, mais c'est plutôt nous qui transférons notre savoir-faire pour l'instant.

CL : D'accord, est-ce que l'université a des stratégies qu'elle met en œuvre pour améliorer la mise en place des instruments du Processus et particulièrement les crédits, le Supplément au diplôme, etc.

E2.F2 : Je ne sais pas ce que c'est le Supplément au diplôme.

CL : Non ? C'est marrant, il y a très très très peu de personnes qui savent ce que c'est. C'est un document explicatif qui vient compléter le diplôme, qui est… voilà, vous savez ce que c'est qu'un diplôme. Il y a le nom du diplôme qui est écrit dessus, le nom du diplômé, et c'est tout et le Supplément du diplôme il vient expliquer en termes de compétence notamment ce que le diplômé doit être capable de faire quand il sort de telle ou telle formation.

E2.F2 : D'accord, alors, là, notre université, elle est en train de travailler toutes les formations en termes de compétence, donc elle a commencé par la Licence, donc ils sont au niveau de la Licence, et là dans l'année qui vient et l'année qui suit, elles vont être déclinées sur le Master. Mais nous, au niveau national on l'a déjà fait, parce qu'on est en alternance et que pour les contrats de professionnalisation, et puis pour la formation continue puisque qu'on est ouvert en formation continue, tous les OPCA, c'est les organismes qui financent la formation continue, travaillent, eux, avec des compétences, avec les référentiels de compétences. Nous, on a développé ça au moins depuis une petite dizaine d'année, on a décliné nos diplômes en termes de compétences.

CL : C'est intéressant. Donc, l'université n'a pas de stratégies particulières pour mettre les crédits…

E2.F2 : Si, je ne savais pas que ça s'appelait un document… quoi ? Complémentaire ?

CL : Supplément au diplôme.

E2.F2 : Supplément au diplôme. Mais je vous dit, on est en train de travailler toutes ces formations pour les rendre lisibles en termes de compétences. Donc si c'est une vraie stratégie.

CL : Euh… Je repose un petit peu la question que j'avais posée tout à l'heure mais un peu modifiée, donc selon vous l'université suit-elle l'exemple d'autres universités ? Et si oui, est-ce que c'est une volonté d'imiter ce qui a réussi ailleurs ou plutôt pour ne pas être sanctionné au niveau national ou international ?

E2.F2 : Vous parlez de notre université ?

CL : Oui.

E2.F2 : Je sais pas si j'ai bien compris la question, vous allez tout de suite me le dire. Si je vous dis que par exemple elle a une vraie volonté d'être conforme à l'Europe, c'est une vraie stratégie, je dirais même que c'est une fierté, et là, deuxièmement une volonté d'être visible au niveau international et l'enjeu, c'est d'être dans le classement de Shanghai.

CL : Pardon, donc c'est plutôt une volonté d'imiter ce qui a réussi ailleurs ?

E2.F2 : Non, c'est pour attirer des talents. C'est clairement pour attirer des talents.

CL : Donc là, vous restez, on va dire, dans la compétition des universités.

E2.F2 : Pour attirer de bons chercheurs, pour attirer de bons étudiants, et pour… donc il y a Shanghai et puis après la partie professionnelle, c'est secondaire, on va dire. Ce qui est bien dommage, parce que ça fait pas partie des critères qui sont valorisés au niveau européen, et ça l'Europe, à mon avis, pourrait amener beaucoup de choses là-dessus. L'Europe ne s'est absolument pas penchée correctement, à mon avis, sur les savoir-faire professionnels des universités. Elle est restée sur de l'élitisme de recherche, ce qu'on pourrait tout à fait comprendre, mais ce que pouvait apporter l'Europe, et peut-être c'est un champ d'investigation intérieure, c'est justement la reconnaissance de professionnalisation, ce que fait très bien l'université. Il n'y au aucune raison que l'université le fasse moins bien qu'une école privée parce qu'elle a plus de moyens, plus d'étudiants, elle a… Moi pour avoir travaillé dans beaucoup de pays, je sais que tous les pays sont très fiers de leurs universités. Mais, malheureusement, toutes les entreprises déplorent que les étudiants ne soient pas en adéquation avec ce qu'ils demandent, or, quand elle sait faire, il y a zéro reconnaissance.

CL : Parce qu'il y a un travail, quand même, de fond qui est fait sur le… justement répertoire national des certifications professionnelles tout ça j'imagine que vous savez ce que c'est, et que vous travaillez…

E2.F2 : Ben non, c'est ça, on est dans le RNCP complètement.

CL : Comment ressentez-vous chaque réajustement ? Les différentes adaptations vous motivent-elles ou vous découragent-elles ?

E2.F2 : Les adaptations de quoi, liées à l'Europe ou l'État ?

CL : Parce que j'imagine que tout ne se met pas en place brutalement et de manière pérenne et que ça évolue au fur et à mesure.

E2.F2 : Alors, vous me demandez mon avis à moi ou que je vous réponde au titre de tous les acteurs ?

CL : Non, votre avis à vous.

E2.F2 : Bon, moi, je trouve que c'est un système vivant, et comme tous les systèmes vivants il doit y avoir des ajustements. Donc quand il n'y a pas de mouvement, moi, j'en provoque toujours un petit peu, de manière à maintenir toujours une capacité à évoluer. Moi, je suis ravie quand il y a des évolutions, là par exemple là, on a fusionné, donc ça met un petit peu du bazar, c'est bien. Je trouve qu'il en sortira forcément quelque chose qui ne sera peut-être pas forcément très tr-s bien, mais bon, qu'on pourra utiliser en tous cas. Le pire, à mon avis, c'est de rester immobile. Donc l'Europe elle a amené ça c'est une certaine dynamique, un certain changement. Après à l'intérieur, les acteurs, ne sont pas tous comme moi, honnêtement, il y en a plein qui disent, « on va garder notre petit nid douillet, maintenant la carrière est faite, c'est bon », donc je ne pense pas qu'il y en ait énormément dans l'université… mais c'est dommage, l'université devrait inciter les gens à systématiser se poser des questions et bouger. Et ça l'Europe non plus, elle ne le fait pas beaucoup quand même.

CL : Je pense que le système il est basé beaucoup sur une évaluation par la recherche, et du coup, ça

permet pas beaucoup la remise en question parce qu'il suffit de… voilà, d'être un bon chercheur quasiment, et voilà, et le côté pédagogie, le côté adaptation au milieu professionnel et tout ça… pas forcément.

E2.F2 : Oui, complètement, donc c'est ça en fait, je pense que l'Europe il faudrait qu'elle travaille sur deux ou trois critères et ça, franchement, c'est quelque chose qui pourrait vraiment aider tout le monde, vraiment. Parce que s'il on arrivait à l'université européenne à avoir des ambitions d'insertion professionnelle de nos jeunes, mais ça serait quand même une des premières missions de nos formations.

CL : C'est ce qui est prévu dans les textes de Bologne, normalement, l'employabilité elle est une des missions phares des textes.

E2.F2 : Alors, c'est vrai que Bologne a beaucoup travaillé sur le *longlife learning*, ça c'est vrai, mais il y a zéro application après au niveau local, c'est une volonté qui reste dans les textes. Et c'est pas vrai non plus que l'Europe incite ou récompense, si vous voulez, les initiatives professionnelles. Moi, j'en ai cherché pourtant des programmes européens, ou les universitaires disent par exemple, 'travaillons tous ensemble sur l'insertion professionnelle, par exemple, sur un métier', et ben il y a zéro. Zéro. C'est pas vrai. Donc en fait, il y a peut-être des textes, mais il y a rien d'applicatif. Je veux dire qu'il y pas un programme qui va nous financer pendant 3 ans pour réfléchir à 8 universités, sur, par exemple, je dis n'importe quoi, les métiers commerciaux en Europe. Moi, si vous me le trouvez, je suis preneuse. J'ai plein de partenaires. Mais il y a pas ça. Alors, si, il y a pour les entreprises, l'Europe finance pour les entreprises qui travaillent ensemble sur les normes, il y a pour la recherche, mais il y a rien au niveau professionnel. Oui alors, j'ai mal vu, mais…

CL : Alors, dans les textes c'est présent, mais après, justement ce qui m'intéresse c'est la différence entre les textes et ce qui se met vraiment en place au niveau local.

E2.F2 : Moi, j'ai jamais perçu une déclinaison au niveau professionnel. S'il y en a, vous me le dites parce que je suis preneuse.

CL : Non, je sais pas non plus. Je vous tiendrai au courant si je tombe sur un programme comme ça. L'université prend-elle votre avis en compte lorsque vous proposez des améliorations ? De manière générale, prend-elle en considération l'avis de son personnel ?

E2.F2 : Pour ces formations-là, vous voulez dire ?

CL : De manière générale, est-ce que si vous proposez une amélioration quelle qu'elle soit est-ce que vous vous sentez écoutée, et puis entendue et écoutée ?

E2.F2 : Alors, moi oui, complètement, parce que, on fait partie, si vous voulez, des formations qui sont plébiscitées par les entreprises, donc on a été dans les classements, etc. donc l'université est très fière. Donc quand je dis qu'il faut faire changer quelque chose etc., personne ne me dit non. Mais il pourrait y avoir quelqu'un, d'ailleurs, qui dise non. Parce qu'on n'en a rien à faire, parce que ça ne fait pas partie des priorités. J'ai oublié de vous dire aussi, qu'on est quand même source de financement énorme, parce que nous on est en alternance, on fait payer nos formations. Donc un Master chez nous c'est minimum huit mille euros par étudiant. Donc vous imaginez ce qu'il reste dans les caisses. Donc quand on dit je veux faire quelque chose, en général… OK. Même si vous enlevez les 30% de fonctionnement j'sais pas quoi, il en reste un paquet. Donc on est toléré grâce à ça.

CL : C'est une façon d'être légitimé aussi, si vous amené du profit plus de la reconnaissance à l'université évidemment.

E2.F2 : Voilà, ce qui me fait beaucoup rire par contre, c'est qu'on est typiquement sur un

fonctionnent d'entreprise. Donc on ramène du chiffre d'affaire et de la marge.

CL : Selon vous, en quoi la notion de compétence est-elle une notion clé actuellement, dans l'évolution des universités ?

E2.F2 : Pour leur visibilité, puisque maintenant on a une régionalisation qui est quand même importante au niveau des territoires, donc j'espère qu'il va y avoir des enjeux professionnels beaucoup plus importants maintenant. En tout cas en France on a un gouvernement qui a l'air d'axer un peu ses priorités là-dessus. C'est tant mieux, je pense que l'université, il va falloir qu'elle sorte de…, qu'elle mette en avant ses compétences, donc je pense qu'on est plutôt sur un chemin, si on continue comme ça, qui est plutôt positif. Mais, il y a toujours pas de reconnaissance en interne de celui qui s'y colle à aller gérer les compétences.

CL : Hm, ça c'est bien le problème en fait. Pensez-vous avoir besoin d'une formation qui expliciterait les notions de compétences, de crédits, etc., et de manière générale, pensez-vous qu'elle est nécessaire au sein de votre établissement ?

E2.F2 : Alors complètement, le service dont je vous ai parlé qui fait monter en compétence les Masters et les Licences, fait ce genre de formation, de sensibilisation. Pour ma part, j'ai déjà travaillé beaucoup sur les compétences pace que j'étais responsable de la formation continue pendant dix ans, et donc on avait décliné toutes nos formations en compétences. Alors, je connais toute la polémique sur la description d'une compétence. Bon, tout ça, ça va, je crois que ça n'a pas beaucoup évolué. Moi, ce que j'aimerais surtout, c'est qu'on arrive à… un des chantiers pour les compétences actuellement c'est la promotion des compétences, c'est-à-dire, vendre les compétences. Actuellement, à part décliner des compétences, tout ce qu'on sait faire. Or, je pense qu'il faut les mettre en avant ces compétences auprès des entreprises, auprès des salariés, parce que l'enjeu c'est de dire aux salariés 'maintenant vous êtes responsable de votre propre maintien dans l'emploi'. Et je crois que les salariés européens n'ont absolument pas intégré ça encore. Et ça à mon avis, c'est grave. Et ça le message européen, il devrait être présent là-dessus. Disant 'faites gaffe, aujourd'hui, les entreprises ne sont plus là pour vous donner les compétences, elles vous attendent avec vos compétences'.

CL : C'est pour ça que le Supplément au diplôme… normalement un diplômé arrive avec un document en disant, 'voilà, tout ce que je sais faire'. Alors c'est étonnant que ce soit très très peu développé, je trouve.

E2.F2 : C'est peu développé, des salariés ne l'ont pas intégré. Moi, je suis responsable de la VAE sur une formation, ben je crois que j'ai une VAE par an ? C'est rien ça, c'est rien du tout ! C'est toujours du succès, parce que c'est beau je trouve, la personne qui est derrière elle resplendit après une VAE, c'est un tournant dans sa vie extraordinaire, mais combien le font ?

CL : C'est peut-être aussi parce qu'il n'y a pas beaucoup de flexibilité dans le marché du travail, du coup ça fait peut-être peur d'abandonner son travail…

E2.F2 : Ben, à mon avis, c'est un mauvais réflexe ça, c'est-à-dire, de se dire on va s'accrocher à ce qu'on a, alors que le marché de l'emploi il dit, 'évolue, je te prendrai sur les compétences que tu as, au moment où tu es'. Mais ça c'est un état d'esprit. […] Alors, moi ce que je vois, c'est que le tissu industriel il n'est pas dans les grandes entreprises. Il est quand même dans les PME majoritairement et dans les grandes entreprise, les notions 'j'affiche mon diplôme avec VAE' ça marchait bien. ça marche toujours d'ailleurs, vous prenez des grandes sociétés, elles vous font faire votre CV avec les mots-clés tout ça. Donc ça marche encore très bien pour les grandes sociétés, mais le tissu économique, il est quand même principalement fait de PME. Et les PME, elles veulent du savoir-être. Si je te propose un poste, est-ce que tu es capable de dire, ça je sais pas faire mais je peux me former, est-ce que tu es capable d'être polyvalent ? Est-ce que tu es capable de temps en temps donner un coup de mais à la livraison ? Voilà, et ça c'est… elles embauchent avec ça.

CL : Comment vous positionnez-vous face à cette déclaration que j'ai pu entendre : « la majorité de mes collègues remplissent les documents concernant les compétences parce qu'il *faut* les remplir… parce que c'est obligatoire… c'est du bricolage à la petite semaine » ?

E2.F2 : C'est vrai… C'est vrai, parce qu'il faut démarrer. C'est un peu comme les ECTS, on remplit, on voit, il y a du flou, c'est à peu près, ce n'est pas 60-90% de la vérité. Mais tant pis, on remplit. Mais moi je dis que c'est un début. Après, quand on donnera du poids à ces compétences, quand ils verront qu'effectivement, qu'on a mal rempli la case, ben ça ne donne pas les résultats attendus, par exemple, les entreprises, elles ne comprennent pas la compétence. On ne se penchera davantage sur la compétence. On va se dire, comment voulez-vous entendre la compétence pour qu'on puisse la décliner. Et c'est là où je dis qu'il faut absolument que cette notion de compétence soit vendable. Parce que tant qu'elles n'ont pas été utilisées, que les entreprises ne se sont pas approprié les compétences, elles n'ont pas compris en quoi ça correspondait sur un métier chez elles, et ben on restera loin. Mais ça fait rien, il faut au début remplir des cases.

CL : C'est bien, vous êtes optimiste, parce que j'ai entendu des discours beaucoup plus noirs.

E2.F2 : Je sais que je suis optimiste (*rire*). Je suis optimiste, mais je suis aussi…, j'ai pratiqué ça. Donc si vous voulez, si on commence à tout démolir dès la première initiative, on ne fait rien. Bon, moi, c'est plutôt ma façon de faire. On ne fait jamais parfait, donc il y a toujours des zones de perfection, dans tous les projets, c'est vrai. Si on commence à tout démolir dès le démarrage, il n'y a rien qui se construit, donc, être parfait, je crois que ça n'existe pas, et puis être parfait aux yeux de qui, des clients, de ses compétences, et avant tout des entreprises. Et donc si elles ne comprennent pas ce qu'on leur raconte, elles n'achèteront jamais. J'ai passé 2 jours dans un salon professionnel là, où justement notre formation est invitée, parce qu'on est bien classé, donc on est invité. Et le mètre carré est cher parce que nous on n'a rien payé, parce qu'il y des entreprises qui n'ont pas pu en avoir. Donc elles se sont battues, enfin bref. Donc, vous dire qu'on est bien considéré, mais c'est clair, qu'on est visible auprès des entreprises. D'abord on les invite très souvent, on les écoute, on parle leur discours, donc dès fois dans la case correspondante, ça ne marche pas, donc il faut qu'on modifie la case.

CL : C'est vous qui vous adaptez à chaque fois aux entreprises ?

E2.F2 : Ah oui, ben disons qu'on a fait un répertoire de compétences, qu'elles comprennent bien. Ramener du chiffre d'affaires, elles ont tout de suite compris. Etre à l'écoute d'un client c'est, pour elles c'est leur quotidien.

CL : Et vous avez d'abord eu des expériences en entreprises pour pouvoir adapter les compétences ?

E2.F2 : Oui, oui, complètement.

CL : Parce qu'il y a ça aussi : peut-être le problème c'est que les enseignants-chercheurs qui sont restés dans le monde de l'éducation et qui sont, peut-être, un peu loin parfois de la réalité des entreprises, du coup comment écrie une compétence qui pourrait être compréhensible pour les entreprises quand on ne les connaît pas très bien ?

E2.F2 : Il faut inviter les entreprises. Elles sont partantes, je suis sûre que vous avez un petit groupe d'entreprises, le soir vous leur payez à manger, puis en deux heures c'est fait. Non, mais c'est vrai, il faut les écouter, il faut prendre leur discours à elles. C'est tout simple, il faut avoir le réseau quand même. Quand vous les appelez pour manger, ils ne viendront pas, mais si vous les appelez que vous les connaissez, ils viendront.

CL : On va passer quasiment à la dernière partie de l'entretien. C'est une partie qui s'occupe de donner du sens aux pratiques. Selon vous, la direction de votre université donne-t-elle assez de sens à ses pratiques, par l'accès à des formations, à des séances d'informations, etc. ? Y a-t-il des possibilités de débattre des changements ?

E2.F2 : Alors non, la réponse elle est non. L'université ne le fait pas.

CL : Par exemple justement quand vous avez parlé au début du flou pour remplir les documents en terme de compétences, est-ce que l'université a proposé une formation en disant voilà, on va vous expliquer ce que c'est une compétence pour essayer d'harmoniser.

E2.F2 : Elle l'a fait, sur ce point-là. Mais si on parle Europe, si on parle changement, si on parle politique de développement, non, elle ne le fait pas. Là, elle l'a fait parce que c'était une action précise.

CL : Et vous souhaiteriez de la part de votre direction plus de formations ?

E2.F2 : Oui, complètement, par exemple sur l'internationalisation. Ou sur l'Europe qui est la politique de l'université, vis-à-vis de l'Europe. Actuellement, on fait des accords, et puis on se déplace, on envoie des étudiants. Mais il n'y a pas de politique, alors l'année dernière quand même mon université a suivi la région, c'est-à-dire que la région avait des pays et des villes prioritaires. Et donc les Relations internationales ont relayé ces villes prioritaires, ce qui fait que, nous, on a été aidé, j'ai déposé des dossiers, pour s'installer à Ho Chi Minh, au Vietnam. C'était une priorité de la région. Ca devenait une priorité de l'université, donc de ce fait-là, nous on a suivi le mouvement. Et tout a été facilité. Maintenant, il n'y a pas euh… bon, la région a changé comme partout. Je ne sais pas du tout ce qu'il en est, les RI (Relations internationales, nda) ont changé, je ne sais pas ce qu'il en est. Donc on retombe dans un flou complet.

CL : D'après ce que vous me dites, je pense que vous êtes une personne-ressource au sein de votre université par rapport à votre lien avec les entreprises, par rapport à ce que vous comprenez sur l'européanisation. Pensez-vous que les personnes-ressource au sein de votre université sont suffisamment utilisées ? Si non, quelle peut en être la cause ?

E2.F2 : Y a beaucoup de ressources disponibles, mais elles ne sont pas mobilisables. Parce que tout simplement ce n'est pas reconnu. Je veux dire, ça se fait pas concrètement soit par des heures qui sont données, soit par une évolution carrière. Donc l'université se prive de ces ressources-là. Tout simplement parce qu'il y a une orientation, recherche et que recherche. Ça mériterait vraiment une grande grande discussion, parce qu'il y a des tonnes de gens qui ont des ressources extraordinaires qui sont par ailleurs engagés en écologie, ou j'sais pas quoi, qui pourraient donner au milieu environnemental un sens particulier et même des professions qui pourraient se développer dans ce sens-là, et là. Alors les gars ils font leur recherche, ils publient, alors que derrière, il pourrait y avoir des résultats très concrets ! Avec des sociétés qui se créent. Enfin bon.

CL : Oui, c'est toujours la question de l'évaluation du travail de l'enseignant-chercheur.

E2.F2 : Oui, complètement.

CL : J'ai aucune réponse, je ne sais pas du tout comment on pourrait modifier, je sais même pas si on peut, j'imagine que oui.

E2.F2 : Si, si, il y a eu des tentatives, ce que Pécresse avait été tentée à moment donné de faire, mais il y a un lobby, si vous voulez, des chercheurs extrêmement important. Le chercheur quand il fait sa recherche, il voit d'un très mauvais œil les personnes qui s'occupent de la partie professionnelle et ils ne veulent rien leur concéder. Mais bon, un jour ou l'autre, il faudra bien discuter parce que je pense que toute l'Europe est confrontée avec la non-conformité des diplômés, et avec ce qu'attendent les entreprises.

CL : Je pense, j'espère que c'est en train de changer justement, mais c'est aussi, je trouve, le côté positif du Processus de Bologne, c'est d'essayer de faire des efforts là-dessus, après c'est théorique et

en pratique, je ne sais pas…

E2.F2 : Qui en discute ? Et qui est-ce qu'ils mettent au tour de la table ? Voilà. Aux États-Unis, ils ont vite vu qu'en France c'est excellent. Ils viennent puiser ici, nos doctorants. Et puis nos professionnels. Les Américains, ils ont l'œil sur les compétences. Ils ont vite compris. Et ils les recrutent, et les Français sont super contents. Et ils ne reviennent pas en Europe.

CL : Ben oui, et ça c'est dommage.

E2.F2 : Et je peux vous dire que les Américains ils ont vite pigé, les compétences, elles y sont. Donc il faudrait qu'on se réveille un jour au niveau européen, je ne sais pas si vous avez un pouvoir quelconque de…

CL : Ca m'étonnerait, pas tout de suite, tout de suite.

E2.F2 : Non, mais je veux dire, il faut qu'on se pose la question quand même.

CL : Bien sûr, sur l'évaluation et puis aussi, je trouve que ça rejoint la question tout à fait basique qu'on oublie très souvent, c'est Pourquoi l'université ? Pour qui ? C'est évidemment pour qui l'enseignement ? Pour qui même peut-être la recherche ?

E2.F2 : Voilà, alors, moi je suis pour les sélections, mais pas celle qui dit à l'étudiant tu es incapable de faire les études, c'est plutôt celle qui va guider l'étudiant dans son projet. Il y a forcément une place pour lui quelque part, mais il faut qu'il soit au bon endroit. Tout le monde y trouve ses billes. Alors ça c'est mieux aussi, à l'université, on a maintenant des projets personnels et professionnels obligatoires, donc ça c'est bien. Je ne dis pas que c'est toujours très réussi, mais ça oblige quand même à s'interroger. 'Qu'est-ce qu'on vient foutre, pourquoi on met ses guêtres à l'université ? Est-ce qu'on est obligé de traîner jusqu'à bac+8 ou est-ce qu'on peut arrêter de traîner à bac+2 et puis revenir à bac+5 ?'. Ca, ça commence et c'est pas mal du tout. Les entreprises y sont sensibles d'ailleurs, parce que le creusot d'embauche il n'est pas à bac+8, il est à bac+3.

CL : Bac+3, j'aurais dit bac+5, mais… C'est sûr que bac+8 en tout cas c'est pas...

E2.F2 : C'est pas bac+8, c'est parfois bac+5, mais c'est beaucoup bac+3. Mais les jeunes ils ne veulent pas bac+3. Poussés par leur famille qui leur dit non, non, non, il faut que tu aies un doctorat. Au moins avec ça tu es protégé, et protégé de rien ! Ils sont protégés de que dalle.

CL : Pensez-vous que votre établissement explicite clairement ses objectifs ? Explique-t-il les raisons de tel ou tel objectif ? Vous informe-t-il de la direction choisie ?

E2.F2 : Non, pas très bien.

CL : D'accord, et vous souhaiteriez avoir plus d'informations ?

E2.F2 : On souhaiterait d'avoir plus d'informations, mais je reconnais que ça ne doit pas être facile pour eux parce que c'est toujours très polémique. Plus on grandit, plus c'est polémique. Je comprends aussi que parfois ils agissent et puis après ils expliquent. Mais c'est vrai que ce serait souhaitable d'avoir une grande discussion sur la matière. Mais est-ce que c'est à l'échelle de notre université ou est-ce que c'est à l'échelle de l'Europe ? Moi, je pense que c'est plutôt à l'échelle européenne.

CL : Ah, oui, il y a beaucoup de voix qui doivent se faire entendre. Surtout si on parle du Processus de Bologne, on parle de 48 pays maintenant depuis quelques mois. Mettre 48 pays d'accord sur des projets concrets, c'est difficile, je pense.

E2.F2 : Oui, mais bon, encore une fois, 'tant pis si la case elle est mal remplie au début'.

CL : Parce que par exemple si vous regardez l'évolution des différentes déclarations du Processus, donc tous les deux ou trois ans il y a des réunions interministérielles qui se déroulent à Prague, à Berlin, à Londres... La dernière fois c'était à Yerevan, en Arménie et on est reparti sur des textes plus politiques, beaucoup moins techniques. Parce qu'il y avait certaines réunions où c'était très technique. On essayait vraiment de prôner la mise en place d'instruments, et là, on est reparti sur des grandes idées politico-culturelles.

E2.F2 : Oui, mais vous savez, à moment donné l'Euro est arrivé et je crois que la plupart des Européens n'ont pas envie de revenir avant l'Euro. A moment donné, il a fallu le mettre en place, ça fait grincer les dents, tout le monde n'était pas content, il y a encore des gens qui ne sont pas contents, c'était mieux avant etc. Mais quand même globalement vive l'Euro.

CL : Surtout pour nous qui voyageons beaucoup c'est quand même pratique par exemple.

E2.F2 : Pour la jeunesse, je veux dire c'est fédérateur, il faut trouver des lignes fédératrice comme ça. Moi, je pense que l'Europe a le rôle à jouer là-dessus. Mais je ne connais pas bien les détails que vous évoquez là. Toutes ces réunions, moi, je ne les connais pas.

CL : Ce n'est pas forcément nécessaire en fait. En général, c'est un bilan très très vague de ce qui a été fait au niveau national. En fait, chaque pays fait remonter à travers des rapports de mise en place nationaux, chaque pays fait remonter la manière dont ils ont mis en place le Processus de Bologne. Moi, j'ai regardé, évidemment, j'ai lu pour la France, la Slovaquie, la Bulgarie, j'ai lu tous les rapports nationaux. C'est euh… Tout va bien (*rires*) dans les rapports nationaux, donc évidemment ça ne sert pas à grand chose. Du coup c'est pour ça que ça m'intéresse d'interroger les acteurs locaux, parce que là je touche vraiment à ce qui se fait concrètement. Il me reste deux dernières questions : Les discours de votre direction correspondent-ils à la réalité que vous observez ? Et surtout, quel impact sur votre motivation de participation à la construction et au développement de votre établissement ?

E2.F2 : Je dirais non, parce que c'est tellement loin, si vous voulez, de nos préoccupations locales plus spécifiques. Globalement, si… ça mange pas de pain, ça n'a pas d'impact localement, d'incidence ou pas beaucoup.

CL : Et du coup une dernière question, une question plutôt globale. Pensez-vous qu'il existe une réelle adéquation entre les objectifs du Processus de Bologne, la mise en place des outils (crédits, Supplément au diplôme, etc.), et les résultats obtenus ?

E2.F2 : Est-ce que ça a un impact positif, c'est ça votre question ?

CL : Est-ce qu'il y a une vraie adéquation ? Est-ce que vous pensez qu'il y a une réelle adéquation ?

E2.F2 : Je pourrais dire oui, mais je vais dire aussi qu'on s'est adapté à ça. Après est-ce qu'on aurait pu s'adapter à un autre format ? Je pense aussi.

CL : Sûrement.

E2.F2 : Mais en tout cas celui-là, il nous convient, on va dire. Je pense que ce n'est pas le meilleur, dans la mesure où, quand on met ces outils en place, on n'a pas mis en même temps en place la promotion de ces outils. Ce qui fait qu'ils sont mal utilisés ou pas utilisés. Donc c'est là-dessus où il y a un point faible. Donc peut-être que si on avait trouvé des outils plus simples, plus lisibles, ça aurait été encore meilleur, je veux dire on s'y est adapté. Mais ça mériterait aussi en faire la promotion. Une vraie promotion, mais auprès de ceux qui sont concernés c'est-à-dire les gens à former, les citoyens.

CL : Et encore une toute petite question et après je vous laisse. Les changements majeurs des

dernières années ont-ils un sens pour vous ? Au niveau de l'université, je parle.

E2.F2 : Les changements majeurs, c'est-à-dire, vous voulez parler de quoi par exemple.

CL : De toute l'évolution depuis une quinzaine d'années, est-ce que ça a un sens selon vous ?

E2.F2 : Voulez-vous que je vous réponde vis-à-vis de l'Europe ou vis-à-vis de l'université ? Vous ne savez pas ? Moi, vis-à-vis de l'Europe je pense qu'on est en train de consolider un socle de l'éducation au niveau européen. Donc ça c'est bien. Encore une fois et je le répète, il n'y a pas assez de promotion et l'Europe ne fait pas assez de plans opérationnels pour que réellement on puisse travailler ensemble de manière intelligente et en insertion professionnelle, il ne s'agit pas de venir se voir trois jours, il s'agit derrière de travailler des vraies options d'insertion professionnelle et ça ce n'est pas fait. Donc ça c'est dommage. C'est vraiment décevant, et ça à mon avis, c'est 75% de la réussite du programme. Au niveau local, je trouve que cette fusion des universités est vachement intéressante parce qu'elle valide complètement et elle encourage les formations transversales, donc la double compétence, voire triple compétence. Or, ça fait plus de vingt que j'y suis, jusqu'à présent on m'avait toujours dit, non, chacun chez soi. Donc maintenant, je me dis chouette on est au bon endroit on est même référent, comme quoi tout peut changer dans la vie. On peut être maudit jusqu'à adoré à la fin. Donc pour moi c'est plutôt bien. Encore une fois, il ne fat pas oublier la cible finale qui est quand même l'étudiant et l'entreprise, en tout cas le milieu d'insertion professionnelle, moi c'est une entreprise, mais ça peut être l'insertion professionnelle pour des chercheurs aussi. On oublie que ces chercheurs à moment donné, c'est un vrai métier, qu'il faut les mettre dans les labos, donc on les utilise, on fait un doctorat, post doc, ils arrivent à 35 ans, ils ont plus de boulot. Personne ne les veut. Parce qu'ils sont formatés recherche. Comme on leur a toujours dit que c'était les meilleurs dans le domaine qui publiaient. Sauf qu'il faut se mettre à la réalité, de temps en temps il faut aller faire la livraison de colis aussi.

CL : Donc voilà, c'est terminé pour moi, je vous remercie beaucoup pour tous les apports, pour toutes vos réponses, parce que je pense que ça m'aidera beaucoup.

E2.F2 : Essayez de trouver des optimistes aussi (*rire*).

CL : De temps en temps, il y en a […] Je vous remercie en tout cas d'avoir pris du temps pour répondre à mes questions. Je vous envoie, je pense, assez rapidement la transcription de notre entretien, puis après vous me direz si ça vous va, s'il faut modifier quelque chose.

E2.F2 : Non, non, mais ça m'a donné une idée, je me dis que peut-être au lieu de me plaindre, il faudrait que j'agisse (*rire*).

ANNEXE 9 : EXEMPLE D'ENTRETIEN À L'UMB – E2S6

recherche empirique principale, 2016

CL : Peux-tu me dire pour quelle institution tu travailles ?

E2.S6 : Je travaille pour l'Université Matej Bel à Banská Bystrica, pour la Faculté de science politique et des relations internationales. Je suis Maître de conférences.

CL : As-tu eu un rôle spécifique dans la mise en place du Processus ?

E2.S6 : J'ai fait partie d'un projet qui s'est terminé l'année dernière, où le Processus de Bologne était… Bon, c'était la mise en place d'un Master conjoint. Donc, on devait respecter le Processus de Bologne et regarder ce que le cadre législatif slovaque propose et permet. … Et puis pour la recherche aussi, j'ai participé aussi à des conférences où le thème principal était le Processus de Bologne, avec des partenaires étrangers. Je me rappelle aussi du projet avec la Géorgie.

CL : De manière générale, comment tu considères l'intervention de l'État dans la mise en place du Processus de Bologne ? L'État devrait-il, selon toi, plus s'effacer ou être plus présent ?

E2.S6 : Au début de la mise en place des règles du Processus de Bologne, le rôle de l'État, je le juge très très bien. Le cadre était bien défini et toutes les universités l'ont respecté. Je pense que la mise en place a été assez rapide et assez claire et compréhensible. Mais, le Processus de Bologne, ce n'est pas quelque chose qui commence ici et se termine là-bas, c'est assez ouvert. Et cette ouverture, cette flexibilité, ces changements, ces modifications par rapport à tout ce qui est nouveau en Europe, alors là, je trouve que l'État ne réagit pas suffisamment, n'écoute pas ce que les enseignants eux-mêmes disent, d'après leurs expériences.

CL : L'intervention/non-intervention de l'État a-t-elle un impact sur ta motivation de travail ? sur ta volonté d'engagement ?

E2.S6 : Oui, énorme ! Notamment sur le projet dont j'ai parlé, ce qu'on a fait avec plusieurs facultés de notre université, coordonné par la Vice-présidente de notre université, Mme V****, et on était une équipe bien soudée, mais souvent démotivée par soit l'ingérence exagérée de l'État ou par les endroits non définis, où on ne savait pas quoi faire. Et quand on voulait des informations, on n'en a reçu aucune.

CL : Vous avez demandé des informations au Ministère et vous n'avez pas eu de réponses ?

E2.S6 : Oui, oui… ou des réponses qui n'étaient pas claires, des réponses où ils n'étaient pas clairs non plus, des réponses où un mois ils ont dit ça et le mois suivant, ce n'était plus vrai… Et pour nous, c'était très important, parce que ça concernait vraiment le cadre législatif qui n'était pas bien défini pour les masters conjoints.

CL : Tu as un exemple précis ?

E2.S6 : Oui, on voulait savoir, par exemple, comment faire s'il y a plusieurs partenaires, et qu'on a des durées d'études différentes. Par exemple, en France, on a toujours le Master 1/Master 2, en Slovaquie, ça n'existe pas. En Slovaquie, ça doit vraiment faire 4 semestres. En Slovaquie, ça se termine par des « štatnica », en France, ça n'existe plus… Donc comment faire afin que ça convienne aux deux parties et que ça corresponde à la législation slovaque ? Et… pour eux, c'était difficile de dire « oui, vous pouvez faire ça ; non, vous n'avez pas le droit de faire ça », et c'était notamment pour la délivrance des diplômes. Qui signe le diplôme ? Qu'est-ce qui est écrit sur le diplôme ? On a fait ça pendant 3 ans et on a changé plusieurs fois…

CL : Et le résultat ?

E2.S6 : On a réussi… Pour nous, c'était important de bien définir la convention, la convention qui concernait la mise en place du master conjoint, donc l'a refaite plusieurs fois… A chaque fois, on voulait être plus précis, et on voulait que le texte corresponde au mieux au cadre législatif slovaque, surtout pour la délivrance du diplôme.

CL : Et maintenant ça fonctionne ?

E2.S6 : Oui, mais du coup, on a perdu deux masters… parce que ça ne correspondait plus à la législation slovaque, donc c'était démotivant ! On a perdu des coopérations qui étaient efficaces, mais on ne savait pas comment faire… On a gardé un programme d'études en commun, qu'on a refait plusieurs fois.

CL : Et le cadre législatif freine la mise en place du Processus de Bologne ?

E2.S6 : Euh… pas le Processus de Bologne lui-même, mais les études en commun. Quand on veut composer un programme, on appelle ça « spoločné študijné programy », c'est différent, même dans le cadre des PECO. Le programme qu'on a gardé, c'était entre les pays de Visegrad, ce qui veut dire que ça devrait être facile à monter… Et c'était difficile… Mais c'était le plus facile, si on le compare avec les programmes qu'on avait avec les partenaires français pour la délivrance des diplômes.

CL : Tu te rappelles comment s'est déroulée la mise en place des crédits ECTS dans ton université ? S'est-elle déroulée en une fois ? en plusieurs étapes significatives ?

E2.S6 : La mise en place des crédits ECTS ?... C'était au moment où j'ai été embauchée, donc je ne m'en souviens que très peu… C'était encore le moment où on était dans l'ancien système, et je pense que ça a été rapide et sans problème, je pense, la mise en place du système… mais d'un point de vue formel… Ça veut dire : les ECTS, c'est ça, euh… ça devrait correspondre à ça, et les notes, maintenant, c'est A, B, C, D & E… ça, ça a été rapide… Mais après, en ce qui concerne la charge de travail, je pense qu'on n'a toujours pas réussi à comprendre ce que ça veut dire…
Donc il y a eu des moments où ça a été assez rapide, surtout la hiérarchie d'études en 3 cycles, ça a été facile et rapide à faire…

CL : Parce que c'était un héritage, ou alors au moins, ça ressemblait beaucoup au système d'avant ?

E2.S6 : Non, ça ne ressemblait pas, non. La Licence n'existait pas avant. Ce n'est pas le Processus de Bologne qui a introduit la Licence, elle a été introduite avant, mais c'était : soit faire une Licence et finir ses études, ou faire une Licence et enchaîner pour le Master. Il n'y avait pas les trois cycles, c'est arrivé avec le Processus de Bologne. Mais la Licence existait, mais pas dans le sens de trois cycles distincts.

CL : Le fait de coopérer avec d'autres universités, notamment étrangères, ça t'a aidé à réajuster la mise en place des crédits, par exemple, dans ta propre université ? ou de manière générale à faire évoluer les choses ?

E2.S6 : Oui, énormément ! Je pense que, les expériences que j'ai avec les projets, les partenaires étrangers, on a fait réfléchir les responsables à ma faculté. Il y a avait toujours des questions pour lesquelles on ne savait pas comment faire, mais ce n'était pas des questions d'actualité, donc ce n'était pas inquiétant. Avec les projets qu'on a eus avec les partenaires étrangers, les questions ont été posées et on a dû trouver des réponses.

CL : Du coup, comment vous avez fait ? Vous avez regardé comment ça fonctionnait chez vos partenaires pour copier, peut-être, le même système ici ?

E2.S6 : Oui. Oui. Je suis sûr que oui. En ce qui concerne ma faculté, oui. Si je peux parler des autres facultés, par exemple, la Faculté d'économie, je suis sûre que c'est pareil : c'est grâce aux projets avec les autres partenaires étrangers que le système a été modifié ou a évolué.

CL : D'accord. Et est-ce que votre faculté ou université a inspiré des universités étrangères pour mettre en place des outils du Processus ?

E2.S6 : Euh… oui. On a plusieurs universités partenaires, mais on travaille le plus (on travaillait le plus) avec l'Université de Reims-Champagne-Ardennes, parce que trois facultés ici travaillent avec cette université. Les échanges dans les deux sens ont influencé les systèmes. Moi, je peux parler pour ma spécialité. Pour nous, si on veut travailler, si on veut coopérer avec les partenaires étrangers, les cours en langue sont très importants. Et notre partenaire a fait pareil pour pouvoir coopérer avec notre faculté : il a mis les cours d'anglais obligatoires pour tout le monde. Mais pas l'anglais général, l'anglais sur objectif spécifique. Et le directeur du Master qui a fait ça a dit qu'il s'était inspiré de notre collaboration.

CL : Quelle stratégie l'université met-elle en place dans le but d'améliorer la mise en place des crédits, du Supplément au diplôme ?

E2.S6 : La stratégie est nouvelle, parce qu'on a un nouveau recteur qui a préparé sa stratégie, et c'était au moment où on faisait la nouvelle accréditation nationale. Ça été les deux éléments qui ont influencé l'élaboration d'une nouvelle stratégie. Mais c'est tombé au moment où j'ai dû quitter mon poste pour une année, et je viens de reprendre, donc je ne la connais pas… Je ne connais pas cette stratégie. Mais c'est sûr qu'il s'agit de l'assurance qualité, un domaine du Processus de Bologne qui est toujours à creuser. Au niveau européen et aux niveaux nationaux aussi. Je pense que c'est ça le domaine où le nouveau président de l'université voudrait faire quelque chose. Les documents stratégiques sont publics, ils devraient être sur le site.

CL : Selon toi, l'université anticipe-t-elle plutôt les améliorations dans la mise en place du Processus de Bologne ou essaye-t-elle plutôt de rattraper son retard en suivant l'exemple d'autres établissements ?

E2.S6 : Par rapport aux autres universités slovaques, on ne peut pas parler de rattrapage, je pense que c'est plus ou moins la même chose. On essaie de rattraper le niveau européen, c'est ça. Je pense qu'on est toujours un peu en retard, concernant notamment l'assurance qualité, et il y a encore d'autres domaines du Processus de Bologne où on a encore des choses à faire…

CL : Et pour mettre tout ça en place, sais-tu si on regarde ce qui se passe chez vos partenaires français, allemands, espagnols, etc. ?

E2.S6 : Oui, mais on le fait indirectement. Il y a les projets qu'on a actuellement. Ce n'est pas « on va préparer une nouvelle stratégie, donc regardons dans les autres pays », non, c'est pas comme ça. On a des projets et on voit quels problèmes ça pose, comment les partenaires étrangers font et on essaie de faire de la même manière. Après, on a toujours le même problème : on regarde ce que le cadre législatif permet… et on est souvent bloqué. Donc, je pense que les universités slovaques, y compris la mienne, pourraient être plus rapides en ce qui concerne ce rattrapage, si au niveau national, au niveau du ministère, ils étaient plus actifs. Je pense qu'ils ne savent pas trop ce qui se passe réellement…

CL : Ce n'est pas la première fois que j'entends ça ! Comment tu ressens chaque réajustement ? Les différentes adaptations te motivent-elles ou te découragent-elles ?

E2.S6 : Elles me motivaient parce que… mais c'était aussi grâce à l'équipe où j'étais, donc des équipes très intéressantes, dynamiques, etc. Donc j'étais motivée. Mais la dernière modification, je

pense, m'a démotivée pour une longue période, à vrai dire.

CL : Quelles modifications précisément ?

E2.S6 : La nouvelle accréditation est liée à la mise en place des programmes d'études conjoints. Avant, on disait que le système était ouvert et flexible, et puis on a remarqué que ce n'était pas vrai… qu'il était assez rigoureux. Même si la loi a été retravaillée. On peut dire que c'est beaucoup plus flexible que c'était, mais la réalité est différente. On n'a toujours pas la possibilité de délivrer ce qu'on appelle un diplôme conjoint signé par plusieurs institutions, c'est toujours très compliqué. Et sans ça, on ne peut pas réussir une vraie coopération dans ce sens…

CL : Tu as une idée de la raison de ces blocages ?

E2.S6 : Ce n'est pas bloqué, ils disent : « oui, vous pouvez le faire, mais vous devez le faire comme ça ». Mais si on a quatre partenaires et qu'on dot faire des compromis, c'est pas possible. Des compromis, ça veut dire qu'il faut laisser la loi plus ouverte…

CL : Et pourquoi ça n'évolue pas ?

E2.S6 : Ça… je ne sais pas… il y a eu, je crois, l'année dernière, des changements, mais moi, je ne suis pas au courant. Mais avant, c'était parce qu'ils n'étaient pas assez intéressés par la question… ? Je ne sais pas à vrai dire… En tout cas, ça a été décourageant pour plusieurs enseignants, plusieurs responsables dans plusieurs universités slovaques, parce qu'on cherchait des moyens pour se mettre ensemble pour comprendre comment faire…

CL : Oui, j'imagine que, quand tu donnes beaucoup d'énergie pour un projet, et qu'à la fin, il y a la barrière législative…

E2.S6 : Oui, c'est très frustrant… j'ai passé énormément de temps pour la préparation, pour le travail sur les projets, et le résultat, c'était pas ce qu'on voulait… c'était frustrant.

CL : Est-ce que tu as que l'université prend ton avis en compte lorsque tu proposes des améliorations ? De manière générale, prend-elle en considération l'avis de son personnel ?

E2.S6 : Si tu dis « université », il y a plusieurs acteurs aussi, donc l'université en tant que rectorat (présidence), donc la direction qui a mis fin à ses fonctions il y a un an : c'était vraiment très « sympa », parce que la Vice-présidente était à l'écoute. Elle nous disait souvent : « vous êtes mes partenaires, cherchons ensemble les moyens de procéder ». Donc c'était très très motivant. Je ne sais pas comment c'est actuellement avec la nouvelle direction, mais personnellement, pour moi, c'était plus difficile avec ma direction à la faculté…

CL : Si tu leur proposes une amélioration, tu n'es pas entendue ?

E2.S6 : Si, mais il faut le faire à plusieurs reprises. Il faut vraiment mettre beaucoup d'énergie pour un résultat qu'on pourrait obtenir, tout de suite, ou rapidement. Et on le fait en plusieurs fois, on corrige, parce qu'il y a des problèmes, etc.

CL : Selon toi, la direction de ton université donne-t-elle assez de sens à ses pratiques, par l'accès à des formations, à des séances d'informations, etc., lorsqu'il y a des changements, par exemple ?

E2.S6 : Oui, pour beaucoup de changements, il y a eu des séances bien organisées, mais il s'agissait plutôt de séances techniques, pour la mise en place du Processus de Bologne. C'était assez technique pour dire : les 3 cycles, c'est ça ; les crédits, c'est ça… on doit faire ça, etc. Donc c'était très facile à faire, bien organiser, et c'était fait de manière assez compréhensible. Mais tout ce qui est des questions plus ouvertes, comme par exemple la charge de travail, ça peut changer d'une faculté à

l'autre, d'une université à l'autre, d'un pays à l'autre, donc non, on n'est pas formé pour ça.

CL : Ce n'est pas réglementé au niveau national pour la charge de travail : un crédit = 25h, par exemple ?

E2.S6 : Si, mais c'est très mathématique. Ce qui se cache derrière, comment faire en pratique, si c'est respecté, si les gens le respectent, comment on fait méthodologiquement ?… donc la forme, c'est une chose, mais les méthodes, c'est une autre chose. Et là, il faut une bonne expérience de quelqu'un qui est fort en didactique. Pour qu'il explique : « de cette manière didactique, ce n'était pas coordonné, ce n'était pas organisé ». Je pense qu'on est en retard par rapport aux autres pays de Višegrad où c'est beaucoup plus clair…
Les gens ne sont pas au courant… Je pense qu'il y a pas mal de collègues qui ne savent pas ce que c'est la charge de travail, que si on a un cours avec plus d'ECTS, la charge de travail devrait être plus conséquente, et ce que ça devrait donner en réalité… Je pense que là, dans les mentalités, on est resté plutôt dans l'ancien système où toutes les matières étaient égales et où on ne faisait pas de différences si c'est 5 ECTS ou 2, ce qu'on demande aux étudiants, c'est à peu près la même chose… Mais c'est mon opinion personnelle. Je peux regarder ce que mes collèges font, ce que les étudiants disent de certains collègues, mais on n'a eu aucune réunion où on parlait de ça, donc je ne peux qu'évaluer ce que les autres disent…

CL : Et tu aurais voulu des réunions ? ou tu trouves qu'à travers la pratique, ça se met en place tout doucement ?

E2.S6 : Moi, j'aimerais des réunions pour ça, mais faites par des professionnels…

CL : Est-ce que tu penses que les personnes-ressource au sein de ton université sont suffisamment utilisées ? Si non, quelle peut en être la cause ?

E2.S6 : Ce n'est pas suffisamment utilisé. On leur demande leur avis quand il s'agit de quelque chose qui n'est pas très connu… Mais je pense qu'on a toujours des lacunes et qu'il faudrait travailler plus. Moi, je ne me considère pas comme une experte, mais j'ai été sollicitée plusieurs fois pour la mise en place d'un projet d'études en commun. Mais je parle de ma faculté. Si on parle de Gilles R***, qui est expert pour l'Union européenne, il n'est pas sollicité suffisamment au sein de notre université… Il peut donner plus pour l'université. Il a été sollicité au début, quand il était à l'ambassade, parce que c'était au moment où on a commencé à parler de programmes d'études conjoints, et lui, il était à l'ambassade, donc c'est lui qui conseillait le ministère de l'Éducation de la République slovaque à plusieurs reprises pour la manière de construire la loi pour qu'elle soit flexible… Mais après son départ, rien n'a évolué pendant une certaine période… D'autres professeurs voyagent, se déplacent, ont des expériences, mais ne sont pas sollicités.

CL : Tu sais pourquoi on ne les sollicite pas ? Y a-t-il des raisons ?

E2.S6 : Je pense qu'il y a plusieurs raisons : premièrement, les responsables ne savent pas qu'ils sont vraiment experts pour ces questions, deuxièmement, parce que le calendrier des travaux est tellement rapide qu'on n'a pas le temps de poser des questions pour leur demander leurs opinions, et troisièmement, je pense que c'est aussi parce qu'on veut trouver le moyen le plus facile à mettre en place… Et après, on doit le refaire plusieurs fois…

CL : Oui, si tu sollicites les spécialistes, des questions de fond seront sûrement soulevées et il y aura par conséquent plus de travail de mise en place…

E2.S6 : Oui, tout à fait… et on éviter ça, parce que le travail administratif dans les universités, ça devient tellement conséquent, que les gens n'ont plus le temps de travailler sur ce qui est évalué le plus : la recherche. Donc on essaie d'équilibrer le travail administratif, d'y consacrer moins de temps, mais finalement, on en perd beaucoup plus, parce qu'on refait les choses plusieurs fois…

CL : Est-ce que tu ressens un déficit de sens, un « flou artistique », lors de la mise en place des crédits ECTS, du Supplément au diplôme, de l'écriture des programmes en compétences ?

E2.S6 : Oui, je ressens très souvent ce que tu appelles un déficit de sens, mais pour des raisons différentes…

CL : Par exemple ?

E2.S6 : Si on parle de la mise en place des ECTS, il y a un problème qu'on a eu pendant quelques années. Les ECTS et le Processus de Bologne, c'est fait pour rendre le système flexible, pour coopérer… et il y a eu une période où c'était très, disons, formel, et on obligeait les étudiants à repasser… quand ils sont partis à l'étranger, ils ont suivi leurs cours, ont obtenu leurs ECTS, et en Slovaquie, quand ils rentraient, on leur disait « ce n'est pas la même matière ici, il faut recommencer », donc on a mis braiment beaucoup de temps pour comprendre qu'on avait pas droit de faire ça… Alors, à partir du moment où on a compris qu'il fallait être plus flexible, parfois, je me trouve dans des situations où l'étudiant me dit qu'il a fait telle ou telle matière à l'étranger et que ça n'a rien à voir avec ce qu'il aurait fait en Slovaquie… Donc on va d'un extrême à l'autre… Et moi, je pense qu'on perd beaucoup en ce qui concerne la qualité de la spécialité étudiée dans la spécialité d'origine. C'est le dernier sentiment que j'ai, peut-être je me trompe, peut-être est-ce avec l'âge, mais je dis que cette flexibilité n'a pas de limites. Avant, il n'y en avait pas beaucoup, et maintenant, il y en a trop. Tu vas à l'étranger, tu peux étudier n'importe quoi… C'est très simplifié ce que je dis, mais c'st très facile, le système le permet.

CL : Moi, quand j'étais Erasmus, c'était très très carré…

E2.S6 : Mais tu étais en Allemagne ? C'est différent. On dit souvent que les Allemands, c'est le pays qui est le plus contre le Processus de Bologne, surtout les professeurs qui ont un certain âge, et qui critiquent le plus et qui le refusent le plus. Mon opinion, c'est qu'ils ont beaucoup gardé leur système national, en ce qui concerne l'évaluation et la reconnaissance, etc.

CL : De ce que j'ai vu, j'ai l'impression que c'est en Allemagne que ça correspond le mieux au Processus de Bologne… C'était très flexible par exemple.

E2.S6 : Si tu veux que le profil de la spécialité que tu fais à l'étranger soit respecté, c'est bien de donner des conseils… Le fait qu'ils se déplacent et qu'ils voient un système différent, un pays différent, une culture différente, une mise en place faite différemment, ça donne déjà beaucoup à l'étudiant. Le fait qu'il soit lui-même capable de se placer lui-même sur le marché du travail européen. On n'est pas obligé de faire disparaître le contenu de la spécialité étudiée… Maintenant, on peut discuter du fait si les étudiants qui ont un master deviennent spécialistes… Maintenant, le 3e cycle d'étude devient de plus en plus important, c'est là où ils se spécialisent, mais il y a 5 ans ce n'était pas encore le cas. Il y a 5 ans, il n'y avait pas suffisamment de doctorants en Slovaquie, donc pour nous, les spécialistes, c'est ceux qui terminaient leur master. Et si c'était un master, 5 ans dans un domaine, ça veut quand même dire que la personne formée est bien préparée pour le marché du travail dans un domaine concret. Et suffisamment formée pour être flexible si un jour elle doit changer de spécialité. Donc je pense qu'il y a 5 ans, je préférais la situation à aujourd'hui.

CL : En plus, le master est encore un « produit malléable », que tu peux encore former…

E2.S6 : Oui… mais là, tu parles pour la France. Je pense qu'en Slovaquie, pour les employeurs, les étudiants qui ont eu leur master sont suffisamment intéressants pour le marché du travail. Et au contraire, si l'étudiant a terminé son doctorat, il peut avoir une situation pus difficile, parce que…

CL : Oui, en France aussi, je crois… mais beaucoup d'efforts sont fait. Le site internet « docpro » par exemple aide les docteurs à être employables. Des efforts sont faits… Sinon, as-tu déjà travaillé sur le

Supplément au diplôme ?

E2.S6 : Oui… et non… en tant qu'enseignante, je n'ai jamais été dans une situation où je devais savoir ce qu'est un Supplément. Non, je n'ai eu aucune expérience sur le sujet, mais je me rappelle, plusieurs fois, quand on voulait préparer une convention avec un partenaire étranger pour des diplômes conjoints, c'était toujours une question définie assez facilement. C'est-à-dire, en Slovaquie, un Supplément, c'est « ça » selon la loi… Mais je n'ai jamais vu de Supplément au diplôme…

CL : Je trouve que c'est un outil très intéressant, mais qui, à mon avis, n'est pas utilisé ni mis en avant… En fait, ça devrait te permettre de trouver du travail, et ce n'est pas seulement un morceau de papier, avec ton titre seulement dessus et ton domaine d'étude. C'est écrit : cette personne est capable de faire ça, ça, ça et ça…

E2.S6 : Oui, c'est la seule chose que je connaisse vraiment au niveau du Supplément au diplôme. L'objectif, c'est ça.

CL : Pour ce qui est des étudiants, je ne sais même pas s'ils savent vraiment que ça existe… Je ne sais même pas s'ils le demandent…

E2.S6 : Je pense que c'est rare… Pour le marché du travail en Slovaquie, ils n'ont pas besoin de ça. Ils le demandent quand ils partent à l'étranger, soit pour continuer leurs études, soit parce qu'ils font un stage, etc. Mais pour la Slovaquie, je pense qu'ils n'ont pas besoin de ça…

CL : Et apparemment, en France, il n'est pas demandé non plus… J'aimerais bien travailler plus tard là-dessus, parce que c'est un outil pratique qui n'est pas utilisé du tout…

E2.S6 : Je sais que les Polonais, par exemple… En Pologne, je pense que les universités sont plus autonomes que chez nous. On coopère avec l'Université de Cracovie, et notamment avec l'Institut d'Études européennes, et pour eux, le Supplément au diplôme était très important.

CL : Peut-être que les coopérations, le rayonnement européen aideront à mettre en place cet outil, mais je ne sais pas…

E2.S6 : Si, si, d'après mon expérience, ça aide à la mise en place du Processus indirectement. En ce qui concerne les masters 1 conjoints où il y a plusieurs domaines où les cadres législatifs sont différents et où on les harmonise indirectement parce que si on veut mettre en place un projet, il faut qu'on change certaines choses ! Mais ça dure… ça dure longtemps…

CL : Au niveau de l'écriture des programmes en compétences… est-ce que tu as dû travailler là-dessus ?

E2.S6 : Euh… les « informačné listy » ? Ça existe depuis toujours, je me rappelle très bien de ça, c'était très formel, et il n'y avait pas dans le formulaire, dans le document où il fallait parler des compétences. Pour la première fois, c'est apparu, il y a deux ans pour la dernière accréditation. Donc on a dû refaire nos « informačné listy », nos programmes en compétences, notamment avec ce qui était nouveau, et on devait être plus précis au niveau des compétences.

CL : Et à ce moment-là, est-ce que tu as ressenti un manque de sens ?

E2.S6 : Non… Parce que moi, j'ai fait des études pédagogiques, et on était formés pour ça, pour nous préparer en cours : il fallait surtout parler des objectifs et des compétences. Donc, pour moi, c'était important… mais je sais que beaucoup d'autres ne s'intéressent pas à ça. Un cours, ce n'est pas venir, parler, partir et donner une note. Il faut donner un objectif concret, et pour ça, il faut que l'étudiant sache quelles compétences il doit avoir au début et à la fin.
Pour préparer ces « informačné listy », on n'était pas formé… et il y avait pas mal de profs qui

trouvaient ça inutile, qui ne comprenaient pas à quoi ça servait, qui ne savaient pas comment faire finalement… Donc on a été obligé de tout refaire, parce que les gens se perdaient…

CL : Justement, j'ai une question là-dessus. On y reviendra plus tard. Est-ce que tu penses que les stratégies, les objectifs sont toujours exprimés clairement et qu'ils correspondent à la réalité ?

E2.S6 : Non, non. Ce n'est pas exprimé clairement… Et ça ne correspond pas à la réalité.

CL : et ça joue sur ta motivation de travail ?

E2.S6 : Oui, énormément. C'est démotivant.

CL : Du coup, tu hésites plus à participer à la construction et au développement de ton établissement ?

E2.S6 : Oui. Oui. Mais c'est la dernière expérience que j'ai eue avant de partir, et c'était démotivant…

CL : Comment tu pourrais faire la distinction entre connaissance et compétence ? Où est-ce que tu situes la différence ?

E2.S6 : Moi, je la vois clairement. C'est parce que j'ai fait des études pédagogiques. On a eu plusieurs matières générales, et des matières spécialisées, où on était obligé de faire une simulation de cours, et présenter les objectifs des cours, les connaissances et les compétences. Et puis, moi j'ai fait mes études en géographie et en français, et dans les deux spécialités, j'avais des profs de didactique très très forts. Et ça m'a donné plus de sens. Bon, pour les langues, c'est clair, une connaissance, une compétence. Puis, pour la géographie, c'est moins facile de faire la différence, mais les profs que j'ai eus étaient très professionnels, et nous ont montré comment faire.
Mais je vois qu'en Slovaquie, il y a toujours des professeurs, dans le secondaire aussi, mais surtout dans le supérieur, qui ne font pas la différence.

CL : Pourquoi, à ton avis, la notion de compétence est très présente pour la mise en place du Processus de Bologne ? Et plus généralement, dans notre société ?

E2.S6 : Pour la compétitivité, pour l'insertion sur le marché du travail. C'est bien d'avoir des connaissances, mais après, il faut savoir accomplir des tâches, et ce n'est pas la même chose. De plus, le monde évolue très vite, et il faut savoir s'adapter. Et si tu veux savoir t'adapter, il faut des compétences. Comprendre ce que j'ai comme compétences, quelles sont les compétences demandées et faire quelque chose pour moi-même pour être capable de m'adapter.

CL : Est-ce que tu penses que tu aurais besoin d'une formation qui expliciterait les notions de compétences, de crédits, etc., et de manière générale, tu penses qu'elle est nécessaire au sein de votre établissement ?

E2.S6 : Alors pour moi, je ne pense pas avoir besoin d'une formation sur les compétences. Là, je pense que, vraiment, j'ai fait mon DEA dans le domaine, donc je pense être suffisamment au courant de ce qui se passe… Mais pour les crédits oui ! Surtout, qu'on nous explique la charge de travail, comment faire en réalité ? Et il faut que les autres, surtout, soient formés. Parce que je pense que moi, je fais déjà pas mal de choses dans le domaine, plus que les autres, et après, c'est pas, disons, accepté par les étudiants… Les étudiants choisissent les cours où ils sont obligés de travailler moins pour avoir un crédit. Et ça, je n'aime pas, parce que je travaille pour eux. Je sais que leurs compétences évoluent, et je veux leur donner tout mon possible. Disons que je suis plus exigeante, et je sais que dans d'autres cours, on est moins exigeant, même si le cours est obligatoire et que le mien ne l'est pas. Donc je pense qu'une formation est vraiment nécessaire. Pas parce que c'est nouveau avec le Processus de Bologne : moi, j'ai fait mon master avant la mise en place de Bologne, et j'ai fait mes

études de pédagogie où la compétence était importante. Mais disons ouvertement que dans le secondaire, la majorité des profs ont fait des études de pédagogie, donc ils savent faire. Mais dans le supérieur, c'est… ils n'ont pas fait d'études pédagogiques, et je pense que ça se voit. La présidente de l'université précédente, Mme K****, était experte en la question et voulait que tout le monde à l'université soit formé, au niveau didactique, pédagogie, compétence, etc. Mais ça a été très critiqué. La majorité des profs était obligée de suivre des formations là-dessus, mais ça a été très critiqué d'emblée. Parce qu'ils pensaient que ce n'était pas utile, et deuxièmement, il semble que les formations n'étaient pas bien préparées non plus, et donc il y avait aussi des raisons pour la critique… On peut avoir des théoriciens très forts, pour les cours magistraux, c'est bien, mais pas pour les travaux dirigés. Mais par contre, pour les ECTS, s'il y avait une formation là-dessus, ça me serait utile.

CL : D'accord… et pourquoi tu ne demandes pas à ta direction une formation à ce sujet ?

E2.S6 : Je serai ridicule… Si on demande quelque chose qui n'est pas obligatoire, c'est pas « à la mode » (*rires*).

CL : Y a-t-il une réelle réflexion axée sur la notion de compétence dans la mise en place des crédits, du Supplément au diplôme ou dans l'écriture des programmes en compétences ? Si non, pourquoi ? Bon, tu y as déjà répondu un peu…

E2.S6 : Non, non. C'est quelque chose de formel. Le nouveau système d'accréditation de l'université le demande, c'est obligatoire, alors mettons-le, mais vous n'êtes pas obligés de réfléchir beaucoup. Mettez ce que vous voulez…

CL : Comment te positionnes-tu face à cette déclaration : « la majorité de mes collègues remplissent les documents concernant les compétences parce qu'il *faut* les remplir… parce que c'est obligatoire… c'est du bricolage à la petite semaine » ?

E2.S6 : Tout à fait… C'est comme ça que c'est vu par la majorité des collègues. Et je ne parle pas seulement de mon université, je pense à toute la Slovaquie…

CL : C'est peut-être même plus large que slovaque…

E2.S6 : Ah d'accord. Ça embête pas mal de profs en fait. « Pourquoi on doit faire ça ? ça fait c**ier ! Qu'est-ce qu'on y met ? Alors, bon, mettons tous la même chose… »

CL : Le résultat est assez triste, je trouve. Finalement, on fait beaucoup d'efforts pour insérer nos étudiants sur le marché du travail, pour avoir une société dynamique et de l'autre côté, on continue toujours à faire ce qu'on sait faire…

E2.S6 : Au début de chaque cours, je dis à mes étudiants : « je veux que, à la fin du semestre, vous sachiez ça, ça, et ça, parce que je veux que vous soyez compétitifs sur le marché du travail. Si vous le respectez, vous le faîtes, vous le faîtes pour vous-mêmes, vous ne le faîtes pas pour moi, mais au niveau des compétences, si vous voulez terminer vos études, c'est important. Sinon, vous n'êtes pas compétitif. Vous pouvez obtenir le diplôme de notre faculté sans trop penser aux compétences… Mais moi, je vous force à y penser, parce que ça fait partie de mon travail. Et il y a une partie des étudiant qui aime, qui disent « ah oui, elle le fait vraiment pour nous » et ils font un énorme progrès. Mais d'une année à l'autre, c'est de plus en pus difficile de les motiver… Parce que, si après, ailleurs, ils ne doivent pas faire ça, c'est plus facile…

CL : D'accord. On va passer à la dernière question, beaucoup plus générale. Est-ce que tu penses qu'il existe une réelle adéquation entre les objectifs du Processus de Bologne, la mise en place des outils (crédits, Supplément au diplôme, etc.), et les résultats obtenus ? Une sorte de triangle de la performance…

E2.S6 : Non, non. Mais… en réalité, je ne sais pas où est le problème… L'idée du Processus de Bologne en soi est superbe, mais la réalité est complètement différente. Moi, ce qui me gêne le plus, c'est le rôle que l'État joue dedans, qu'il y a des moments où il est trop présent et des moments où il n'intervient pas du tout. Puis, deuxièmement, je pense que c'est la rapidité… on voulait assez (trop ?) vite. Je parle de mon pays, qui a dû adhérer à l'UE. On a dû transformer une société en 10 ans après la chute du système soviétique. On a dû travailler à la modernisation du système, pas uniquement du système éducatif, mais de tous les systèmes qui étaient liés. On a mis beaucoup d'énergie là-dedans… Après, ça a été l'adhésion à l'Union européenne. Donc on a eu deux décennies de transformation, on a l'impression qu'on transforme tout tout le temps et on s'y perd. C'est mon opinion personnelle…

CL : Je trouve aussi que si la notion de compétence n'est pas respectée, on n'atteindra pas vraiment l'objectif…

E2.S6 : Oui, je suis tout à fait d'accord. Pour tous les projets liés au Processus de Bologne, on peut parler du non-respect de la notion des compétences qui est en partie responsable des échecs…

CL : Bon, et bien, merci ! Je te tiens au courant de l'avancée de mon travail ! Merci pour ton temps !