

Licence, Master, Doctorat.

**Le lent démarrage
de la construction de l'espace européen
de l'enseignement supérieur en France**

Pierre Dubois

Professeur de sociologie
Université de Marne-la-Vallée
dubois@univ-mlv.fr

Février 2003

Article pour la revue "Rassegna italiana di Sociologia"

La France construit à sa manière l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les arrêtés du 8 avril 2002 concernant le cursus "master" et du 23 avril 2002 concernant le cursus "licence" donnent aux universités françaises la possibilité de faire une profonde réforme. Il s'agit même de la principale réforme depuis 1966. Depuis 1966 en effet, les études supérieures sont organisées en trois cycles au lieu de deux auparavant; 1966 est l'année de la création des diplômes universitaires de technologie (DUT organisés dans les Instituts universitaires de technologie), des diplômes d'études universitaires générales (DEUG) et des diplômes de maîtrise (4 années d'études); les années ultérieures ajoutent progressivement des nouveaux types de diplôme. Les arrêtés de 2002 maintiennent une organisation des études en 3 cycles, mais en changeant les frontières : le premier cycle "licence" exige désormais 3 ans d'études au lieu de 2, le deuxième cycle "master" 2 ans d'études, le troisième cycle "doctorat" ne change pas (3 années d'études au minimum). Les universités sont appelées à restructurer leur offre de formation en fonction de cette nouvelle architecture. Le système, appelé à l'origine "3,5,8" (indication du nombre minimal d'années d'études pour obtenir le diplôme), est désormais intitulé LMD (Licence, Master, Doctorat), car, avec le développement de la formation continue et de la validation des acquis professionnels, les études ne sont plus forcément menées en continu; les diplômes peuvent être obtenus selon des durées d'études plus flexibles.

La réforme, on le voit dans le tableau joint, vise une simplification, une "lisibilité" plus grande du système français : 3 niveaux d'études clairement identifiés, trois niveaux de sortie possible vers le marché du travail.

Nombre d'années après l'obtention du baccalauréat	Diplômes délivrés par les universités		
	jusqu'en 1966	de 1967 à 2002	arrêtés de 2002
1 ^{ère} année			
2 ^{ème} année		DEUG, DUT, BTS, DEUST, DEUG IUP	
3 ^{ème} année	Licence	Licence, licence IUP, licence professionnelle	Licence
4 ^{ème} année		Maîtrise, maîtrise IUP, MSG, MST, MIAGE	
5 ^{ème} année	Doctorat	DEA, DESS, DRT, Magistère, Ingénieur	Master
8 ^{ème} année		Doctorat	Doctorat

Cette simplification n'est pas certaine. Les arrêtés d'avril 2002 ne suppriment pas en effet les diplômes existants (ceux de la colonne centrale du tableau) : les universités pourront continuer à délivrer des DEUG, des DUT, des maîtrises. Autrement dit, les universités peuvent réellement restructurer leur offre de formation ou se contenter de ne faire qu'un "toilettage" (opération qui consiste par exemple à appeler Master un diplôme d'études supérieures spécialisées - DESS - existant).

Cet article fait la genèse de la réforme LMD, analyse le contexte dans lequel elle prend place, en présente le contenu et le calendrier général d'application, en cerne les points les plus discutés, en expose les défis pour les universités. La réforme leur donne en effet une plus grande autonomie en matière pédagogique : vont-elles oser l'autonomie?

L'article mobilise l'approche de la sociologie des organisations. Chaque université est une organisation complexe : appartenant au service public d'éducation, elle est une institution (elle est tenue de respecter et de diffuser des valeurs) et une administration (elle doit appliquer les règlements fixés par la puissance publique); elle est aussi un ensemble de corps professionnels puissants (les associations disciplinaires auxquelles appartiennent les enseignants); elle est enfin une entreprise qui fixe des objectifs, qui doit optimiser des ressources pour atteindre des résultats. La conclusion revient sur la lisibilité du système français d'enseignement supérieur et sur les risques d'une illisibilité accrue que la réforme LMD peut entraîner.

1. De la licence professionnelle au LMD

Les grandes réformes de l'enseignement supérieur sont toujours impulsées par le gouvernement et s'inscrivent donc dans un calendrier politique. Le gouvernement de droite 1995-97 met en œuvre la réforme dite "Bayrou" (avril 1997, voir le tableau ci-dessous). Le gouvernement de gauche 1997-2002 met en œuvre la réforme 2002 (les arrêtés d'avril précèdent de quelques jours l'élection de Jacques Chirac à la Présidence de la république). En juin 2002, le nouveau premier ministre, Jean-Pierre Raffarin, et son ministre de l'Education, Luc Ferry, ne remettent pas en cause les arrêtés d'avril 2002.

Dès l'été 1997, Claude Allègre, ministre de l'Education nationale, confie à Jacques Attali une mission de réflexion sur l'enseignement supérieur. Il remet son rapport au ministre en mai 1998 : il est intitulé "pour un modèle européen d'enseignement supérieur" et propose une structuration des diplômes en 3 cycles. Le modèle du "3,5,8" est aussitôt repris lors de la déclaration de la Sorbonne par les ministres allemand, britannique, français et italien de l'Education nationale. Il l'est de nouveau lors de la déclaration de Bologne en juin 1999.

La France est donc à l'origine du modèle mais elle n'en est pas le meilleur élève : près de 4 ans séparent en effet la déclaration de la Sorbonne des arrêtés d'avril 2002. A partir du rapport Attali, le gouvernement ne reste pas cependant sans rien faire. Un nouveau type de diplôme – **la licence professionnelle** – est inventé (décret du 17 novembre 1999) et correspond à une 3^{ème} année d'études après un DEUG, un DUT ou un brevet de technicien supérieur (BTS); c'est une 1^{ère} étape pour mettre en œuvre le "3" dans le système "3,5,8". Ce n'est pas la seule innovation apportée par ce nouveau diplôme : la réglementation n'en définit en effet ni les contenus d'enseignement, ni les dénominations; chaque université peut inventer une ou plusieurs licences professionnelles qui lui semblent correspondre aux besoins du marché du travail. Près de 200 licences professionnelles sont habilitées par la Commission Nationale d'Expertise dès la rentrée d'octobre 2000.

Les arrêtés de 2002 reprennent l'esprit de la réglementation sur les licences professionnelles : compter sur l'autonomie des universités pour qu'elles restructurent leur offre de formation, qu'elles dénomment les diplômes, qu'elles fassent preuve d'invention. Ceci est nouveau et même déstabilisant pour une partie des universités françaises : d'une situation classique d'autonomie sous contrôle, d'autonomie exercée dans le cadre d'une réglementation nationale, elles doivent passer à une situation d'autonomie sans contrôle a priori; cette situation est celle des entreprises. La conférence des présidents d'université (CPU) appuie la réforme LMD : elle

y voit l'occasion d'affirmer une autonomie plus forte des universités. L'innovation est tout aussi déstabilisante pour les corps professionnels enseignants : habitués à penser l'offre de diplômes dans un cadre disciplinaire réglementé, ils doivent désormais la penser dans un cadre autre, le "domaine de formation" (un domaine de formation est composé de plusieurs diplômes, diplômes organisant des parcours mono, bi ou pluridisciplinaires : voir tableau).

Les arrêtés d'avril 2002 sont précédés de la création de la licence professionnelle et d'une autre innovation majeure : *la Validation des Acquis de l'Expérience* (loi de modernisation sociale de janvier 2002). Par rapport aux systèmes antérieurs de validation des acquis, la VAE 2002 permet de délivrer un diplôme complet. Un salarié, sous réserve qu'il ait une expérience professionnelle de 3 années et qu'il puisse démontrer posséder les compétences dans le domaine du diplôme auquel il postule, peut demander qu'un jury lui délivre ce diplôme. Cette innovation est déstabilisante pour les corps professionnels enseignants : il s'agit de délivrer un titre à des salariés auxquels il n'enseigneront jamais, qui ne seront jamais étudiants.

Le tableau ci-dessous fait le point de la réforme d'avril 2002. La réforme structure l'offre de formation en 3 cycles : la licence (180 crédits), le master (120 crédits), le doctorat. Le tableau précise la réglementation d'avant 2002, les changements apportés en 2002, les décisions que les universités doivent prendre dans le cadre de leur autonomie pédagogique.

	Réglementation nationale antérieure à 2002	Réglementation nationale nouvelle (arrêtés de 2002)	Autonomie de l'université dans le cadre de la réglementation nationale
Intitulés, titres des diplômes	Liste des dénominations nationales fixée par l'Etat (sauf pour les DESS et les DEA)	Proposition d'intitulés par les universités. Possibilité d'adjoindre un intitulé complémentaire (en cas de référence à des intitulés nationaux)	Autonomie pour proposer l'offre de formation, la dénomination des diplômes
Reconnaissance du diplôme par l'Etat	Système national d'habilitation "diplôme par diplôme"	Système d'habilitation par domaine de formation au vu de la qualité des projets et au vu des résultats atteints	Détermination des domaines de formation (un domaine comprend plusieurs diplômes)
Contenu du diplôme	Le contenu de chaque diplôme est fixé par l'Etat, de manière plus ou moins précise (réglementation en vigueur : celle de 1997)	Nouveau : offre de formation sous forme de parcours types (parcours de formation diversifiés, parcours de formation adaptés). Certification en langue étrangère obligatoire pour obtenir un master	Organisation des parcours : parcours mono, bi, ou pluri disciplinaires; parcours avec "majeure" et "mineure"; unités obligatoires, optionnelles ou libres; master à finalité professionnelle et master à finalité recherche
Organisation générale du diplôme	Organisation en semestres (1997). Organisation du diplôme en unités d'enseignement (UE). Une UE est composée de plusieurs matières	Pas de changement	Pas de changement : choix du nombre d'UE constituant le diplôme, du nombre de matières par UE, du nombre de semaines composant un semestre

Organisation de la formation selon les publics	Organisation pour l'accès des publics en formation initiale, en formation continue, en alternance, en validation d'acquis professionnels	Insistance mise sur l'accueil de publics diversifiés Incitation à mettre en place des formations à distance (en ligne, e-learning)	Modifications organisationnelles et investissements financiers et humains nécessaires pour pouvoir respecter la réglementation
Accueil et accompagnement de l'étudiant. Pédagogie	Tutorat (1997) Semestre d'orientation (1997)	Insistance mise sur ce point. Nouveau : création d'un poste de directeur des études en 1 ^{er} cycle; pédagogie de projet	
Système de crédits (ECTS) Travaux étudiants pouvant donner lieu à des crédits	Pas de réglementation	Organisation du diplôme en semestres de 30 crédits (ECTS), chaque UE correspondant à un certain nombre de crédits (ceux-ci doivent concerner stages, mémoires, projets, travail personnel...)	Fixation du nombre de crédits pour chaque UE et pour chaque matière composant l'UE
Modalités de contrôle des connaissances	Contrôle continu et contrôle terminal, deux sessions d'examen (depuis le début des années 70). Compensation des matières au sein des unités d'enseignement (depuis 1990) et entre les unités d'enseignement (depuis 1997)	Pas de changement. Invitation à privilégier le contrôle continu et à diminuer le nombre d'épreuves d'examen UE compensables au sein d'un semestre (et non plus au sein de l'année).	Autonomie (sous réserve de dispositions pédagogiques particulières) pour fixer la date des deux sessions d'examens, et pour organiser le système de compensation entre les UE (si l'étudiant se réoriente, s'il demande la validation d'un DEUG...)
Durée de validité des examens acquis	UE acquises capitalisables (une UE acquise est définitivement acquise) et transférables (une UE acquise peut être utilisée pour acquérir un autre diplôme)	Les matières composant les UE deviennent également capitalisables	Pas d'autonomie sur ce point
Evaluation des formations et des enseignements	depuis 1997	Rappel de la réglementation de 1997. Vérification annoncée de l'application de la réglementation	Fixation par l'université des modalités d'évaluation de l'offre de formation, de chaque domaine de formation, de chaque parcours de formation

Avant d'analyser les défis de la réforme LMD, il est nécessaire de la situer dans le *contexte économique : il est difficile*. Toute réforme d'envergure nécessite des moyens financiers et

du contrat précédent ne sont que très formellement évalués (pas de financement selon les résultats atteints). Enfin, les financements assurés par le contrat ne représentent qu'une faible part des ressources de l'université.

A cause de l'existence de ces "vagues contractuelles", les arrêtés d'avril 2002 prévoient une mise en œuvre progressive de la réforme. Ce sont les universités de la vague 2003-2006 qui sont les premières concernées par la réforme : certaines d'entre elles ont décidé de la mettre en œuvre dès la rentrée universitaire d'octobre 2003. Que font, que feront les universités des 3 autres vagues? Il est clair que les universités de la vague 2002-2005, ne peuvent se permettre d'attendre la rentrée 2006 pour mettre en œuvre la réforme. Dans un contexte de plus en plus concurrentiel, elles seraient pénalisées. Au cours de l'automne 2002, certaines universités annoncent leur calendrier d'application de la réforme : 2003, 2004 ou 2005.

Les arrêtés demandent également et surtout aux universités de structurer leur offre de formation en domaines de formation (un domaine peut inclure plusieurs diplômes et plusieurs disciplines); cette orientation est confirmée par la circulaire 14 novembre 2002 du directeur de l'enseignement supérieur (Monteil, 2002). Ceci est nouveau et crucial pour les universités. Les arrêtés prévoient en effet un ch

Des divergences sont d'ores et déjà prévisibles entre les avis des experts de la MSTP et ceux des chargés de mission de la DES. En effet, la circulaire de la DES de novembre 2002 indique que la cohérence globale de l'offre de formation de l'université, que la cohérence de l'offre de formation proposée par les différents établissements d'une même région seront des critères importants pour décider l'habilitation des offres de formation. Ces deux cohérences ne peuvent matériellement être prises en compte par les experts de la MSTP. On voit donc déjà se dessiner les stratégies des universités : il leur sera nécessaire de persuader à la fois la MSTP et la DES de la pertinence de l'offre de formation qu'elles proposent.

Deuxième point clé de la réforme : **la responsabilisation des étudiants**. Ceux-ci doivent construire leur projet d'études et l'articuler progressivement avec leur projet professionnel. La réforme demande donc aux universités de construire une offre de formation définie en terme de parcours types et de parcours adaptés. **Un parcours**, c'est un *"ensemble cohérent d'unités d'enseignement capitalisables et transférables et leur articulation selon une logique de progression adaptée. A une logique de parcours obligés se substitue une logique de parcours plus fluides avec une part accrue d'individualisation, construits par les équipes de formation, intégrant des approches transdisciplinaires et professionnalisants. Ces parcours de formation adaptés permettent l'orientation progressive de l'étudiant en fonction de son projet professionnel ou personnel, la prise en compte de la diversité des publics et de leurs besoins. Ces parcours intègrent l'acquisition de compétences transversales notamment la maîtrise des langues vivantes étrangères, des outils informatiques, des outils d'information et de communication; ils facilitent la validation des acquis de l'expérience personnelle et professionnelle et la validation des études supérieures à l'étranger"* (CPU, AMUE, 2002). La construction des parcours de formation va accroître le coût de formation par étudiant.

Troisième point clé : les arrêtés d'avril 2002 ne changent pas les **conditions d'accès aux diplômes**, i.e. les conditions de sélection; cette absence de changement est une concession faite aux organisations étudiantes nationales. Actuellement, les diplômes professionnels (comportant un stage de longue durée en entreprise) et les diplômes de 3^{ème} cycle peuvent organiser un numerus clausus et une sélection à l'entrée. Le point délicat concerne le master (diplôme de 2^{ème} cycle préparé en deux ans après l'obtention de la licence) : les arrêtés 2002 disent que l'accès au master est de droit pour les titulaires d'une licence du même domaine de formation. L'absence de changement de la réglementation fait donc que la sélection ne peut être organisée qu'à l'entrée de la deuxième année de master (comme cela existe actuellement pour l'entrée en 3^{ème} cycle). La circulaire de la Direction de l'enseignement supérieur envisage toutefois trois structures de master sans préciser clairement s'il faut les distinguer pour ce qui est de la sélection : le master en V organiserait une sélection à l'entrée de la 1^{ère} année, le master en Y organiserait une sélection après un ou plusieurs semestres; le master en T pourrait ne pas organiser de sélection à l'entrée de la 2^{ème} année. Les modalités de la sélection dépendraient donc de la structuration de l'offre de formation de masters définie par les universités (masters en V, en Y ou en T), et surtout de son offre de licences professionnelles (si l'offre est pertinente, les titulaires d'une licence professionnelle vont entrer sur le marché du travail). En fait, on peut imaginer un autre scénario : tous les étudiants qui voudront entrer en master le pourront (le ministère signale que de nombreuses "places" ont été ouvertes en DESS au cours des années récentes, cf. Dubois et Vourc'h, 2002) et qu'ils pourront y poursuivre leurs deux années d'études si la délivrance du titre "maîtrise", diplôme maintenu par les arrêtés de 2002 et correspondant à une année d'études après la licence, ne leur suffisait

pas. Si ce scénario plausible se réalise, le nombre de diplômés de master, de diplômés à bac+5, produits chaque année, sera à terme bien plus important qu'à l'heure actuelle.

Quatrième point clé de la réforme : l'annexe descriptive au diplôme, dite aussi "*supplément au diplôme*". C'est une innovation importante qui rapproche l'université du monde de l'entreprise et qui l'éloigne des corporations professionnelles disciplinaires. L'idée est de ne plus seulement délivrer un titre, mais d'indiquer ce à quoi le titre correspond en terme non seulement de savoirs, mais également de savoir-faire, bref de qualification et de compétences. Le but est d'assurer une meilleure lisibilité des connaissances et aptitudes acquises. Prévus à l'origine pour les seuls étudiants en mobilité internationale, l'annexe au diplôme concernerait tous les étudiants. Début 2003, des groupes de travail mènent des réflexions sur cette question (contenu de l'annexe au diplôme, renseignements à faire figurer, modèle type, longueur du document...). Le supplément au diplôme s'inscrit dans une perspective plus large : celle du répertoire national des certifications professionnelles, créé par la loi de modernisation sociale du début 2002; ce répertoire en cours de construction a pour but de recenser tous les diplômes qui font l'objet d'habilitation, d'homologation, de certification, d'accréditation, de les décrire en terme de compétences; son objectif est, en rendant plus lisible le système français, de rendre plus confiants ses divers usagers et partenaires.

Le cinquième point-clé de la réforme est le *renforcement des évaluations*. L'évaluation des enseignements a été introduite dans les universités par la réforme Bayrou de 1997; cette évaluation doit associer les étudiants et doit faire l'objet d'un bilan annuel devant les instances de l'université. Les universités ont développé inégalement les évaluations 1997. Les arrêtés de 2002 confirment l'obligation de l'évaluation de l'offre de formation, de chaque domaine de formation, de chaque parcours de formation; ils précisent que l'existence et la qualité des procédures d'évaluation seront vérifiées lors du processus d'habilitation de l'offre de formation (cette vérification serait confiée au Comité National d'Evaluation, instance d'évaluation créée en 1985). Les arrêtés prévoient également que la décision d'accorder ou non l'habilitation aux parcours de formation d'un domaine de formation dépendra non seulement des objectifs visés, du nombre d'étudiants intéressés, de la qualité des équipes d'enseignement et de recherche, mais également des résultats atteints en terme d'acquis des étudiants, de taux de succès aux examens, de débouchés (études ou accès au marché du travail). Si les arrêtés sont appliqués à la lettre, cela signifie un changement important des modes de financement des universités : au financement en fonction des activités (nombre d'étudiants inscrits) et en fonction des projets (projets du contrat quadriennal d'établissement), viendrait s'ajouter un financement en fonction des résultats atteints. Il s'agirait d'une vraie révolution, les universités se rapprochant alors davantage du mode de fonctionnement des entreprises.

3. Quelques comportements opportunistes

La réforme 2002 est lancée par un gouvernement de gauche et reprise par un gouvernement de droite; elle est appuyée par la Conférence des présidents d'université (CPU). Ce large consensus est rendu possible par les ambiguïtés même de la réforme : celle-ci peut être plus ou moins profonde. Dans ce contexte, il n'est pas étonnant de voir apparaître des comportements opportunistes. Des syndicats et des associations profitent des incertitudes de la réforme pour tenter de renforcer ou de conforter leur position de pouvoir : des syndicats

étudiants de gauche et d'extrême gauche cherchent à mobiliser les étudiants contre la réforme mais échouent; à l'inverse, les grandes Ecoles et les Instituts Universitaires de Technologie, au nom de leur autonomie dans le système d'enseignement supérieur, utilisent la réforme pour maintenir leurs spécificités et leurs "privilèges".

D'octobre 2002 à janvier 2003, quatre syndicats étudiants de gauche ou d'extrême gauche cherchent à organiser la *mobilisation des étudiants contre la réforme LMD*. Parti de la "base" dans quelques universités (Montpellier 3, Toulouse 2, Bordeaux 3), le mouvement ne parvient pas à gagner significativement d'autres universités. Son échec tient à une raison essentielle : les incertitudes de la réforme. Comment s'opposer à une réforme dont le contenu réel dépendra des propositions que feront concrètement les universités et donc n'est pas encore connu à l'automne 2002? Les revendications étudiantes ne peuvent être qu'extrémistes (abrogation du LMD); elles mettent en avant des refus (refus de la concurrence entre universités, de la privatisation du service public, de la "marchandisation", de la commercialisation et de la rentabilisation de l'enseignement supérieur) et des demandes générales classiques : *"maintien du cadre national des diplômes, gratuité de l'enseignement, véritable engagement financier de l'Etat, véritable service public de l'éducation, titularisation de tout le personnel précaire dans l'enseignement"*. En situation de faiblesse, le mouvement étudiant n'hésite pas à faire de la désinformation, à mentionner des mesures qui n'existent pas dans les arrêtés 2002 (généralisation de la sélection, suppression des diplômes de deuxième année - DEUG - et de quatrième année - maîtrise -).

Des syndicats étudiants cherchent à se saisir de l'opportunité de la réforme pour mobiliser à gauche les étudiants; ils ont jusqu'à présent échoué. D'autres groupes, organisés traditionnellement en lobbies puissants, cherchent à utiliser la réforme à leur profit. Les *Conférences des directeurs de grande école*, celle des écoles d'ingénieurs en particulier, s'opposent dans un premier temps à la réforme LMD. Elles craignent que le titre d'ingénieur soit banalisé avec son intégration dans le titre générique de "master" et que les *masters of sciences* (ou masters d'ingénierie), qu'elles ont organisés pour attirer les étudiants étrangers et pour lesquels elles font payer des droits d'inscription d'un montant élevé, soient noyés dans une masse indifférenciée de masters. Rassurés sur ces deux points par Jacques Lang, ministre de l'Education du précédent gouvernement, les Grandes Ecoles se montrent alors pragmatiques et "mastérisent" tout de suite leur offre de formation pour la rendre opérationnelle dès la rentrée 2003. Fin 2002, les Conférences des directeurs de grande école obtiennent la garantie du maintien d'une sélection rigoureuse à l'entrée. En février 2003, elles cherchent à maintenir leur système d'accréditation spécifique en s'opposant à la proposition du Directeur des enseignements supérieurs (habilitation des masters professionnels de ces écoles par la MSTP - cf. ci-dessus le rôle de celle-ci - et par les commissions existantes, habilitation des masters recherche par la seule MSTP). Le cloisonnement et les différences d'efficacité et de réputation entre universités et grandes écoles, que le rapport de Jacques Attali de 1998 voulait réduire, se maintient avec la réforme LMD!

L'Association des directeurs d'institut universitaire de technologie (ADIUT) fonctionne également comme un lobby puissant. Bien avant que ne soient entrés en vigueur les arrêtés d'avril 2002, l'ADIUT a cherché à organiser la prolongation des études en IUT; elle a un argument fort : les enquêtes d'insertion professionnelle indiquent en effet qu'environ 2/3 des

diplômés de DUT poursuivent leurs études. Dès 2000, les IUT sont nombreux à déposer des projets de licence professionnelle. De l'ADIUT, émerge ensuite un projet de licence technologique, licence prolongeant les deux années de DUT; ce projet est rejeté en novembre 2002 par la Direction de l'enseignement supérieur. L'ADIUT ne compose pas pour autant : elle impulse aussitôt un mouvement qui doit conduire les IUT à proposer en masse, pour la rentrée 2003, des licences en 6 semestres, dont les deux derniers prendraient la forme de licences professionnelles. L'ADIUT semble donner des garanties de non – isolationnisme des IUT au sein des universités : *"ces licences s'inscriront dans l'offre de formation de l'université, seront déposées, pour l'habilitation, par le directeur d'IUT et par le président d'université; elles auront des liens organiques avec les facultés et permettront, par un système de passerelles, l'accès des étudiants titulaires d'un DEUG"*. Que décideront au printemps 2003 les experts de la commission nationale d'expertise? Le représentant du MEDEF (syndicat des employeurs) dans cette commission a annoncé son opposition : *"il n'est pas question d'accepter des licences professionnelles qui ne seraient qu'une troisième année de DUT et qui conduiraient à 100% de poursuites d'études après le DUT; les employeurs souhaitent maintenir les DUT en deux ans : ils correspondent à un besoin réel du marché"*.

Conclusion. Le paradoxe français : toute réforme qui vise une lisibilité plus grande de l'offre de formation en accroît l'illisibilité

La réforme 2002 est donc lancée. Dans la mesure où elle n'en est qu'à ses débuts d'application, il n'existe évidemment pas de bilan national d'avancement de la réflexion et du travail mené dans les universités. Les comités de suivi de la réforme, un pour la licence et un pour le master, comités prévus par les arrêtés 2002, ne sont pas encore en place en février 2003.

L'illisibilité de l'offre de formation de l'enseignement supérieur français et la nécessité d'une meilleure lisibilité constituent un passage obligé de tout discours réformateur. Ce qui est sûr, c'est que toutes les réformes depuis 1966 ont accru l'illisibilité du système français parce qu'elles ont ajouté de nouveaux diplômes sans supprimer les diplômes existants. La réforme LMD de 2002 n'échappe pas à cette règle. Tous les types de diplômes existants sont maintenus et de nouveaux diplômes sont ajoutés : la licence professionnelle, le master. L'illisibilité croissante du système français ne tient pas seulement à la multiplication des types de diplômes; elle tient aussi à la multiplication des villes universitaires et à la multiplication du nombre de diplômes habilités par l'Etat (plus de 10.000 habilitations alors que le nombre d'étudiants universitaires diminue depuis 1996). L'objectif de la réforme LMD est certes de diminuer le nombre de diplômes habilités, chaque diplôme organisant plusieurs parcours de formation; il n'est pas sûr que cet objectif soit atteint.

Quelles sont les conséquences de cette illisibilité? Cette illisibilité est un problème avant tout pour les étudiants (qu'ils soient français ou étrangers). La réforme LMD exige pourtant d'eux qu'ils se responsabilisent dans la construction de leur projet d'études. Comment s'y reconnaître dans la carte des formations? Des moyens modernes existent : une bonne maîtrise des moteurs de recherche permet d'accéder sélectivement aux sites Internet des universités; des universités créent des unités d'enseignement "construction du projet d'études et du projet professionnel" pour aider les étudiants à construire leur parcours; les opérateurs privés occupent une part du marché de l'orientation (guides et palmarès)... Ce qui est sûr, c'est que tous les étudiants n'ont

pas les mêmes capacités, les mêmes moyens pour s'y retrouver (comment les étudiants s'y retrouveront-ils pour repérer les masters qui organiseront la sélection à l'entrée de la 1^{ère} année et ceux qui feront la sélection à l'entrée de la 2^{nde} année?). L'illisibilité est facteur d'inégalités et on peut faire l'hypothèse que l'accroissement de l'illisibilité renforce les inégalités.

Nous ferons enfin l'hypothèse paradoxale que l'illisibilité de l'offre de formation ne pénalise pas les entreprises qui recrutent; toutes les réformes disent pourtant qu'il faut améliorer la lisibilité de l'offre de formation pour les entreprises. Une enquête révèle que les entreprises n'utilisent en fait que quelques points de repère simples, que quelques critères de recrutement: le niveau, la discipline générale, le degré de professionnalisation, l'institution (Mission Education Economie Emploi, 2001). Quel est le niveau de l'étudiant : bac + 2 ou + 5? A-t-il une formation scientifique ou une formation en gestion? Cette formation est-elle professionnelle, inclut-elle ou non un stage de longue durée en entreprise? Dans quelle institution, l'étudiant a-t-il préparé sa formation et obtenu son diplôme : une grande école ou une université? Les entreprises ne tâchent pas d'en savoir davantage. Dès lors, on comprend mieux la réponse que nous ont faite en 2002 des directeurs de ressources humaines de grands groupes industriels français : ils ont déclaré tout ignorer de la licence professionnelle, nouveau diplôme créé en 1999; et ils ne sont aucunement préoccupés de leur ignorance.

Bibliographie

Conférence des Présidents d'Université, Agence de Mutualisation des Universités et des Etablissements (2002)
Construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (C3ES). Déclinaison française
Paris, AMUE, diaporama, juillet

Agence de Mutualisation des Universités et des Etablissements (2002)
Construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (C3ES). Déclinaison française
Paris, AMUE, séminaire du 5 novembre

DUBOIS Pierre, **VOURC'H** Ronan (2002)
"Le devenir professionnel des diplômés de DESS"
Marseille, CEREP, *Formation Emploi*, n°79, juillet-septembre

LEBOUCHE Michel (2003)
La Mission scientifique, technologique et pédagogique
Paris, interview à l'AEF (Agence Education formation), 15 janvier

Mission Education Economie Emploi (2001)
Les pratiques actuelles de recrutement des entreprises à l'égard des jeunes diplômés bac+4 et bac+5
Paris, MEN, Direction de la Programmation et du Développement, *Education et Formations*, n°121, avril

MONTEIL Jean-Marc (2002)
Mise en œuvre du schéma licence-master-doctorat (LMD)
Circulaire, Ministère de la Jeunesse, de l'Education nationale et de la Recherche, Direction de l'enseignement supérieur (DES), 14 novembre.