

DOCUMENT DE TRAVAIL

RELATIF À

L'AVANT-PROJET DE DÉCRET DÉFINISSANT L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, FAVORISANT SON INTÉGRATION À L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET REFINANÇANT LES UNIVERSITÉS

La nécessité de s'adapter au processus dit « de Bologne » a été l'occasion, dans les institutions d'enseignement et dans le monde politique, d'une importante réflexion. Elle a permis, dans la Communauté française, de réaffirmer l'attachement à certains principes : le rejet de la privatisation totale ou partielle de l'enseignement universitaire ou d'une prise en charge de son coût par ceux qui y sont inscrits ; la reconnaissance des spécificités et de l'utilité de deux types d'enseignement supérieur (universitaire et non universitaire) et le refus que la réforme soit un prélude à la limitation de l'accès à l'université.

En même temps qu'elles réaffirmaient ces positions, les universités ont fait connaître en 2001, par la voix du Cref, leur volonté « de faire d'une contrainte, une opportunité ». Le projet de mener une harmonisation des études au niveau européen et d'accroître la mobilité des étudiants, des chercheurs et des enseignants, entraînait ainsi, outre ses avantages intrinsèques, la nécessité pour les acteurs de la recherche et de l'enseignement supérieur de s'interroger sur leurs pratiques.

Le message du Cref a ainsi été entendu dans la plupart des facultés qui ont profité de l'obligation de revoir leurs programmes pour développer une réflexion en profondeur sur les objectifs des cycles, les méthodes d'enseignement et d'évaluation et l'amélioration de l'organisation des années d'études. Cette dynamique a mobilisé les énergies depuis plus de deux ans. Elle s'est avérée à la fois riche et complexe, faute souvent de cadre précis.

Le projet de décret présenté par la Ministre Dupuis devait mettre un terme aux incertitudes et permettre l'aboutissement de tout le travail accompli. Le texte rendu public a été accueilli positivement par les recteurs, dans la mesure où il organise le « passage à Bologne » dans le délai requis, où il pose les bases d'un refinancement des universités de la Communauté française et permet des regroupements d'institutions.

Sans remettre aucunement en cause l'indispensable intégration des universités de la Communauté française dans un processus européen de réforme ni l'opportunité de certains changements, force est de constater que le projet de décret dépasse de loin le cadre d'une « adaptation à Bologne » et réglemente des domaines qui s'inscrivent dans des enjeux bien plus larges.

C'est à ce titre là qu'il suscite de nombreuses **inquiétudes** :

- en raison de la philosophie même du texte qui témoigne d'une volonté croissante de réglementer l'enseignement universitaire et donc d'une réduction de la sphère d'autonomie qui le caractérisait (1. 3 à 1. 5) ;
- en raison des incertitudes qu'il présente pour l'avenir en n'assumant pas clairement un projet de rationalisation de l'enseignement supérieur et donc en laissant dans le flou de nombreuses conséquences à moyen terme (1. 6) ;
- en raison de la conception restrictive de la recherche qu'il manifeste et qui risque de dénaturer la spécificité de l'université et de limiter la liberté des chercheurs (2. 2) ;
- en raison des changements apportés aux doctorats et aux spécialisations de 3^e cycle qui vont aboutir à une dévalorisation accrue du doctorat et entraîner, dans certains domaines, la disparition d'importants champs d'expertises (2. 3) ;
- en raison de la technicisation croissante des cycles d'études qui est en contradiction avec la nécessité de donner aux universitaires les cadres d'analyse et les outils méthodologiques et conceptuels leur permettant de s'adapter, tout au long de leur vie professionnelle, à des disciplines en mutation de plus en plus rapide (2. 4) ;
- en raison des risques accrus de limitation de l'accès à l'enseignement universitaire et de privatisation (2. 3. 1 et 2. 4. 3) ;
- en raison des nombreuses difficultés pratiques que son application va poser (2. 5).

Le présent document de travail, établi par la **délégation interfacultaire du corps académique du CA de l'ULB** est destiné à **alimenter la réflexion et le débat** en exposant les motifs de cette inquiétude suscitée par le projet de décret, dans sa version du 22 octobre 2003.

► GÉNÉRALITÉS

- **1. 1. Le décret manque de lisibilité** de telle sorte que **ses conséquences à moyen et long terme sont difficiles à dégager**,
 - en raison de la portée extrêmement étendue de ses dispositions mélangeant les aspects relatifs à l'adaptation au processus « de Bologne », à l'organisation des études, au refinancement, à la constitution des académies et la détermination de leurs missions, ainsi qu'aux habilitations ;
 - faute de point de comparaison clair (notamment en ce qui concerne les habilitations (disparition de certaines sections) et le financement (refinancement - non financement de certains types de parcours)
 - faute de pouvoir déterminer les modifications apportées dans les versions successives et donc la portée de certaines suppressions
 - en raison de la faible qualité légistique.
- **1. 2. Le projet réglemente en détail des points accessoires ou résultant d'une forte pression mais laisse dans le flou des points importants ouvrant la porte à des divergences d'interprétation et des difficultés d'application.**
- **1. 3. Le projet extrêmement dirigiste** sur certains points a pour conséquence la **disparition progressive de la différence entre les universités « libres » et les universités « d'Etat »**. Certains domaines qui relevaient auparavant pour l'essentiel de règlements internes sont désormais organisés, d'une façon extrêmement détaillée, par voie décrétale (par exemple Section II et III consacrées aux jurys et à l'évaluation). Outre qu'on peut y voir une atteinte à l'autonomie des institutions universitaires, cet interventionnisme entraîne une forme d'infantilisation des corps enseignant et scientifique.
- **1. 4. L'implication croissante du politique dans l'académique** (enseignement et recherche) est de nature à susciter des craintes pour la préservation future de la **liberté académique**. Le projet confirme l'existence de cette liberté académique en énumérant les champs où elle peut s'exercer (art. 68 : choix des méthodes pédagogiques, des contenus scientifiques et techniques, de l'évaluation et des diverses activités mises en œuvre afin d'atteindre les objectifs particuliers), tout en ouvrant la voie à une réglementation, par voie décrétale ou d'arrêtés, de certains de ces champs (ex. art. 24 § 2 al. 2).
- **1. 5. Le projet comprend de nombreuses habilitations à l'Exécutif** pour régler ultérieurement des points importants : outre la légalité des ces délégations, la question se pose aussi de savoir comment et dans quelle mesure les institutions d'enseignement seront associées aux décisions futures.

(par exemple art. 41 § 1, al. 2 : conditions complémentaires à l'organisation des formations de maîtrises spécialisées non énumérées dans l'annexe IV ; art. 42 al. 2 : conditions complémentaires d'habilitation et notamment fixation de normes par cycle ou cursus ; art. 64 6 1^{er} contenus minimaux imposés aux cursus initiaux sur proposition du « conseil compétent »)
- **1. 6. Le texte ne constitue en réalité qu'une étape vers des développements ultérieurs** qui sont annoncés de façon éclatée et sont en conséquence très mal cernés.

Entre autres, le projet annonce de futures fusions mais n'aborde plus en tant que tels les **projets de rationalisation de l'enseignement supérieur**. Or ces rationalisations non seulement semblent inévitables en raison de la nécessité de financer la 5^e année, mais sont initialement une des raisons d'être du décret.

Ces rationalisations ne sont plus désormais abordées comme une cause ou comme une conséquence à part entière des autres dispositions et ne sont donc actuellement l'objet d'aucun cadre législatif. Aucune garantie n'existe quant à la façon dont elles seront menées (critères, modalités, également dans le temps, conséquences à l'égard des différents corps....).

A cet égard, la disparition dans les dernières versions du texte de la référence à un fonds permettant le « financement des fins de carrières » (art. 129 de la version du 6/10/03 : « *Une allocation complémentaire est octroyée aux institutions à titre d'intervention dans les mesures de fin de carrière en faveur des membres du personnel enseignant qui perdent une partie importante de leur charge du fait d'une modification*

des habilitations reconnues à l'institution ») est à cet égard plus alarmante que préoccupante.

La conviction est profonde que ce texte aura à moyen terme des répercussions inévitables sur le statut de membres du corps académique mais aussi sur celui des corps scientifique et administratif.

- **1. 7. L'élaboration du projet repose sur une consultation aux bases très étroites**

De nombreuses dispositions sont ainsi le fruit de **compromis entre institutions dans une logique de donnant-donnant** qui entre souvent **en contradiction avec les objectifs annoncés** au cours de la réforme.

On comprend en effet mal comment faire coexister l'une idée générale de rationalisation de l'enseignement supérieur avec certaines des nouvelles habilitations prévues par le décret.

Comment affirmer le refus d'une privatisation de l'enseignement supérieur alors que certaines des réformes prévues mettront fin à des financements existants ?

Comment affirmer un attachement à la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur alors que le poids de freins socio-économiques risque de s'aggraver ?

Comment espérer s'ouvrir au nouvel espace européen de la recherche et de l'enseignement en constituant des académies dans la logique historique la plus traditionnelle en Belgique, celle des piliers confessionnels dont la pertinence en l'espèce est pour le moins contestable ?

- **1. 8. Le projet apparaît donc - et sans doute s'agit-il d'une conséquence de ses modalités d'élaboration - singulièrement dépourvu de véritables considérations de politique scientifique et pédagogique.**

Il impose également aux acteurs de terrain des **modifications dont la pertinence et la praticabilité ne semblent pas avoir été sérieusement évaluées**.

Quoique se présentant comme un document essentiellement technique, permettant le « passage à Bologne », organisant la possibilité pour les institutions de se regrouper et fixant les bases d'un refinancement, il témoigne de **l'apparition ou du renforcement d'une nouvelle conception de l'enseignement supérieur** qui ouvre la voie à la **privatisation** de celui-ci.

Cette mutation profonde qui se profile peut être perçue à travers certains **problèmes spécifiques** :

- 2.1. l'estompe possible des spécificités des enseignements universitaires et non universitaires
- 2. 2. la définition limitative de la mission spécifique des universités, à savoir la recherche scientifique
- 2. 3. la perte de l'autonomie des universités à l'égard des doctorats et les modifications en matière de maîtrises spécialisées, ouvrant la voie à la privatisation
- 2. 4. la technicisation croissante des études universitaires et les risques de recul en terme d'accès à ces études
- 2. 5. les énormes difficultés d'application posées par de nombreuses dispositions.

► PROBLÈMES SPÉCIFIQUES

- **2. 1. La distinction entre l'enseignement universitaire et les autres institutions d'enseignement supérieur n'apparaît pas de façon claire, voire même est exprimée dans des termes contradictoires.**

Ex. art. 1 définissant les objectifs généraux communs de tout l'enseignement supérieur ; art. 3 al 2 (les membres du personnel de tout l'enseignement supérieur doivent participer à des activités de recherche) alors que l'art. 4 dernier al. prévoit que « les institutions universitaires ont pour mission spécifique la recherche scientifique fondamentale et appliquée ».

De façon plus générale, le fait que les Hautes écoles soient peu présentes dans le présent projet de décret n'offre aucune garantie, dans l'avenir, quant à une réorganisation équilibrée des deux types d'enseignement.

Qui plus est, certaines dispositions du décret (notamment celles relatives aux académies et à leur fusion possible ainsi que celles relatives à la « codiplomation » (art. 29 § 2 al. 2) pourront contribuer à ce que s'estompent plus encore les différences entre les types d'enseignements.

- **2. 2. La façon même dont le texte aborde la mission « spécifique » des institutions universitaires** (article 4) , à savoir la **recherche scientifique** fondamentale et appliquée, est inquiétante.

L'article 3 du projet indique en effet que la recherche se fait « *selon les moyens et les spécificités des établissements* » et « *dans leurs domaines d'enseignement* ».

On peut regretter que le décret ne se soit pas engagé sur la voie d'une démarche volontariste, témoignant d'un réel souci d'investir dans la recherche à concurrence de 3 % du PIB. Mais surtout on peut craindre un rétrécissement des domaines de recherche qui sont désormais formellement liés aux activités d'enseignement. Or les rationalisations que le décret ne manquera pas de provoquer dans les années à venir auront pour conséquence la disparition de filières d'enseignement et donc, dans une telle logique, de recherche. A cet égard on soulignera tout spécialement les risques posés par la disparition possible d'anciens DES, non transformés en maîtrises spécialisées (v. point. 2. 3. 2)

Il est à craindre spécialement que **les sciences humaines fassent les frais d'une telle politique**, étant considérées par d'aucuns comme moins « rentables » et moins propices à accroître la compétitivité.

L'idée même d'**université**, comme un lieu où peuvent être intégrées les disciplines des sciences dites « exactes » et des sciences dites « humaines » va immanquablement perdre de sa substance, voire à terme, disparaître. Dans un contexte où la nécessité de développer les capacités critiques des universitaires est sans cesse réaffirmée, on ne peut que regretter un tel résultat.

- **2. 3. La façon dont certaines dispositions sont rédigées laisse entendre que, dans l'état actuel des choses, la seule différence substantielle entre les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur réside dans l'exclusivité, pour les universités, de l'organisation des maîtrises spécialisées** (déduit de l'art. 40) et des **doctorats** (art. 14 § 1^{er}, al. 3 et art. 41).

Or à la fois les doctorats et les maîtrises spécialisées subissent des changements qui risquent d'aboutir à une **perte de l'autonomie des universités** et donc à leur affaiblissement ainsi qu'à la **disparition ou la dilution de champs d'expertise**.

➤ 2. 3. 1. Les doctorats

- **A.** Le projet confirme et aggrave la tendance qui s'est développée depuis une dizaine d'années à considérer le doctorant comme un étudiant et non comme un chercheur. Or cette tendance ne peut qu'être **défavorable à la valorisation du doctorat dans la société**, notamment sur le marché de l'emploi .

Le docteur apparaît comme un étudiant attardé qui a accumulé des crédits supplémentaires (art. 17 § 3 dernier al.) et non comme un chercheur qui a développé une expérience professionnelle dont la thèse est l'aboutissement. Cette tendance est d'ailleurs renforcée par la règle (art. 32 § 1^{er}, dernier al.) selon laquelle « *le grade de docteur est qualifié par l'intitulé de la thèse soutenue* », mention qui met plus l'accent sur le sujet spécifique de la thèse que sur l'acquisition de compétences générales largement valorisables.

- **B.** Les dispositions du projet relatives aux **Ecoles doctorales** et à la **formation doctorale** sont loin d'offrir un intérêt évident. On comprend en effet mal à quel(s) problème(s) spécifiques ces mesures tentent de répondre.

Qui plus est, les réformes envisagées recèlent des effets pervers.

Si la formation doctorale avait été initialement – via les DEA obligatoires – une façon subtile d'atténuer la clé de répartition des crédits de recherches, elle devient désormais un axe majeur du parcours doctoral, alors qu'aucune garantie quant à son contenu n'est prévue par le projet.

De plus la formation doctorale qui est envisagée par le décret va se faire au sein d'**Ecole doctorales** (art. 17 §2) dont le nombre sera limité : **une par domaine d'études pour la communauté** (art. 33 § 1, dernier al.).

Non seulement, la notion de domaine est extrêmement mal définie, mais à supposer même qu'on se réfère à la liste établie pour les habilitations (Annexe III) elle est totalement inappropriée. Ainsi, comment peut-on envisager une formation doctorale qui ait un sens au sein d'une Ecole doctorale unique qui couvrirait les domaines « Histoire, art et archéologie » ou « Sciences de l'ingénieur ». A rassembler tous les doctorants d'un tel « domaine » dans une seule Ecole doctorale, on produirait un type d'encadrement qui serait en décalage complet avec le type de doctorat réalisé.

Il est d'ailleurs significatif que le décret témoigne lui-même de la contradiction dans l'art. 31 avant dernier al. : « *Les travaux relatifs à la préparation d'une thèse de doctorat ne se rattachent à aucun domaine. Toutefois la formation doctorale est classée, selon l'école doctorale qui la dispense, dans un ou plusieurs domaines d'études* ».

La limitation à une Ecole par domaine risque du reste de porter **atteinte aux efforts d'interdisciplinarité** qui sont pourtant promus comme un des modèles contemporains de doctorat et risque aussi de faire disparaître des domaines d'expertise, puisque des Ecoles doctorales existantes devront s'intégrer dans des ensembles plus vastes, au risque de diluer l'intérêt de la formation pour les doctorants. Par ailleurs, il est des disciplines où il existe des « **écoles** » au sens scientifique du terme – et même au sens politique – dont il faut préserver la diversité.

L'idée qui avait prévalu antérieurement lors de la constitution de certaines écoles doctorales (réunissant, autour d'un thème ou d'une série de thèmes de recherche, des enseignants et chercheurs de disciplines différentes) est bien plus adaptée à un encadrement effectif des doctorants.

- **C.** Quant à la **liste** des Ecoles doctorales elle sera **fixée par le ministre sur proposition du FNRS** (art. 33 §1 dernier al.). Les universités, et spécifiquement les facultés, perdent ainsi la maîtrise d'un champ de compétence important.

➤ **2. 3. 2. Les maîtrises spécialisées**

- **A.** Le projet prévoit une répartition des maîtrises spécialisées (qui visent « à faire acquérir une qualification professionnelle spécialisée ») en trois catégories (art. 18) , dont la dernière donne lieu à l'établissement d'une liste limitative (art. 18 3° - annexe IV).

On peut s'interroger sur la façon dont cette **liste** a été dressée, puisqu'elle paraît être **plus le fruit d'une négociation politique entre les différentes protagonistes que le reflet de véritables préoccupations d'enseignement et de recherche.**

Les maîtrises spécialisées « survivantes » sont le pendant des anciens DES ou DEA, à ceci près qu'elles ne sont plus considérées comme des diplômes de 3^e mais de 2^e cycle.

Or un nombre important de ces DES ou DEA vont être supprimés puisqu'ils ne sont pas repris dans la liste de l'Annexe IV ou ne correspondent pas aux cas prévus par les alinéas 1° (autoriser l'exercice de certaines professions) et 2° (répondre aux besoins en matière de coopération au développement) de l'art. 18. On ne peut cependant pas douter du degré de spécialisation qu'ils faisaient acquérir à leur titulaire ni, pour la majorité d'entre eux, de leur utilité notamment sur le marché de l'emploi. On ne peut pas dénier non plus en bloc la réputation scientifique qu'ils avaient acquise et des savoir-faire qu'ils avaient permis de développer.

- **B.** Les **solutions** envisagées pour compenser ces modifications sont **insatisfaisantes**.

- **a.** Pour les facultés qui passent de 4 à 5 ans, on argumente que cette disparition peut être compensée par l'insertion des cours des cycles disparus dans la maîtrise.

Il faut néanmoins souligner que ces anciens DES étaient des enseignements de 3^e cycle, répondant à des besoins et des objectifs spécifiques, qui correspondent mal a priori à ceux d'un 2^e cycle. Si on peut prétendre qu'à l'issue d'une telle réforme, les étudiants qui feront désormais des études en 5 ans seront globalement mieux formés, il faut néanmoins conserver à l'esprit que la difficulté de la maîtrise va s'en trouver grandie : les étudiants qui prenaient souvent 5 ans pour faire des études organisés en 4, risquent fort désormais d'en prendre 6.

- **b.** Par ailleurs, pour les facultés qui étaient déjà organisées en 5 ans, **l'intégration dans la maîtrise des anciens DES est impossible**, dans la mesure où les cours qui y étaient dispensés sont souvent extrêmement pointus et techniques et nécessitent des pré-requis qui devraient être acquis durant le 2^e cycle.

La solution préconisée consiste à suggérer aux étudiants de faire une **deuxième maîtrise « générale »** qui comprendrait les cours des cycles disparus tout en ne donnant pas lieu à l'obtention d'un diplôme de maîtrise spécialisée,alors même qu'ils ont acquis une spécialisation.

Le problème est très aigu en faculté de droit où des anciens 3^e cycles (de droit des affaires, droit fiscal, droit des assurances, droit social, droit public et administratif, ...) non seulement ne sont plus des 3^e cycles – ce qui est conforme à la logique dite du 3-5-8 – mais perdent

leur individualité alors qu'ils mènent à une véritable spécialisation et seraient transformés en une maîtrise supplémentaire mais placée sur le même pied que la maîtrise générale.

La possibilité de réaliser le palliatif préconisé est loin de résulter clairement du texte du décret : la maîtrise comprend en principe 120 crédits acquis en deux années d'études au moins (art. 16 § 1^{er} 2^o) alors que la maîtrise spécialisée en comprend 60, acquis en une année d'études au moins (art. 18 al. 1er). L'art. 52 fixe les conditions de l'accès aux études de deuxième cycle : son §1^{er} 2^o précise qu'y ont accès les étudiants porteurs d'un même grade de deuxième cycle mais « avec une autre option ». Par option, il faut sans doute entendre celles imposées dans la maîtrise par l'art. 16 § 4, soit 30 crédits spécifiques d'option didactique (1^o), d'option approfondie préparant à la recherche scientifique (2^o) ou d'option spécialisée dans une discipline particulière du domaine (3^o).

Si l'on interprète l'art. 63 al. 2 comme permettant à un étudiant de suivre pour la seconde fois la deuxième année d'une maîtrise en choisissant une autre option, cette nouvelle option se limiterait par hypothèse à 30 crédits « nouveaux ». Elle ne permettrait pas de réaliser la spécialisation dans certaines disciplines extrêmement techniques. Elle n'aurait en tout cas pas la même valeur, aux yeux des employeurs, qu'une véritable maîtrise spécialisée.

Les universités, pour pouvoir continuer à enseigner à part entière ces disciplines spécialisées, devraient le faire sous couvert de **formations non diplômantes et non financables** (art. 14 § 3).

Ce type de formation serait donc réservé à des étudiants capables de payer des **frais d'inscription élevés**, ce qui va à l'encontre de la position défendue par de nombreux enseignants, opposés à cette forme de **sélection non académique**. L'alternative serait de recourir au « **sponsoring** », ce qui est la voie royale vers la **privatisation**.

- **C.** Enfin, l'**habilitation** à organiser une maîtrise spécialisée peut être **retirée** (art. 40 al. 2) dans des conditions particulièrement peu claires en raison du renvoi fait à l'art. 48quater de la loi du 27 juillet 1971 (lorsqu'elle n'est pas élue au financement durant deux ans consécutifs). Les modalités de ce retrait et les critères qui y présideront ne sont pas clairement explicités.

L'ensemble des problèmes soulevés par la limitation des maîtrises spécialisées sont en fait révélateurs d'un enjeu fondamental :

- **2. 4. Le projet favorise également une technicisation croissante des études universitaires et risque de s'accompagner à moyen terme d'un recul de la « démocratisation » des études universitaires.**
 - **2. 4. 1.** L'intention du décret se marque de façon nette dans l'affirmation que la maîtrise est un cycle « professionnalisant » (art. 16 § 1^{er}).

La nécessité de prévoir une spécialisation dès la maîtrise « générale » c'est-à-dire de comprendre au programme de cette maîtrise une option soit « didactique », soit « approfondie » soit « spécialisée » (art. 16 § 4) implique en effet que **de nombreux étudiants devront s'inscrire plus tôt qu'auparavant dans un projet professionnel précis**.

Il en sera ainsi en tout cas pour les facultés qui étaient déjà organisées en 5 ans. Alors que les facultés anciennement en 4 ans pourront maintenir une formation véritablement générale à laquelle s'ajoutera un choix professionnel à l'issue de la 4^e année, les étudiants des facultés qui ne se voient pas ajouter une année d'études ne pourront plus obtenir de formation généraliste mais devront suivre plus tôt dans leur cursus des enseignements éventuellement très techniques.

Or les études universitaires devraient au contraire, dans les deux premiers cycles, fournir les instruments conceptuels et méthodologiques pour l'apprentissage ultérieur de ce savoir technique et professionnel, plutôt que d'enseigner dans le détail des matières qui sont en mutation constante et de plus en plus rapide.

La professionnalisation mal conçue va à l'encontre de l'essence même de l'enseignement universitaire qui devrait promouvoir les capacités d'adaptabilité, de créativité, de sens critique et de développement constant du savoir et des compétences, tout au long de la vie. L'image traditionnelle de la tête « bien faite » opposée à la tête « bien pleine » a été perdue de vue dans certaines des réformes que le décret impose.

On doit d'ailleurs rappeler qu'une des caractéristiques de l'enseignement universitaire est que l'utilité par rapport aux pressions du marché du travail n'est pas un critère dominant. L'université est avant tout un lieu de développement et de transmission du savoir : enseignement et recherche sont légitimes, même lorsqu'ils n'ont pas une vocation utilitaire immédiatement rentable. Ils doivent donc rester possibles, faute de quoi une des missions fondamentales de l'université perdra une fois encore de sa substance.

- **2. 4. 2.** Ce processus de professionnalisation revendiqué durant la maîtrise risque du reste d'avoir un **impact à rebours** sur les baccalauréats « de transition ». Une fois encore c'est dans les facultés qui étaient déjà organisées en 5 ans que le phénomène va être le plus net. L'obligation d'introduire des cours très techniques dans la maîtrise - à la fois pour répondre à l'exigence de spécialisation et pour compenser la disparition des anciens DES non transformés en maîtrises spécialisées (v. 2. 3. 2) - va impliquer la nécessité d'insérer dans le 1^{er} cycle des cours qui trouveraient plus logiquement leur place dans le 2^e cycle.

Or le Cref avait affirmé la nécessité pour les nouveaux programmes universitaires de base de préserver « la priorité des fondements sur la spécialisation » et avait assigné comme finalités au premier cycle d'« offrir une approche générale d'un domaine du savoir dans le contexte d'une formation de base (visant) à développer, au contact de la recherche scientifique, la faculté de compréhension, la communication et la créativité ». Et d'ajouter « le travail sur le sens est lui aussi indispensable pour le développement d'un jugement éthique ». Par voie de conséquence, le baccalauréat avait vocation à être ouvert à la pluridisciplinarité et l'apport des sciences humaines y apparaissait indispensable. La nécessité d'introduire dès le Ba des cours techniques risque d'entraîner la disparition des enseignements favorisant la mise en perspective et le développement de l'esprit critique par rapport à la discipline, ne serait-ce que pour répondre au souci légitime d'éviter le gonflement des programmes.

L'exigence de construction progressive et critique du savoir et d'établissement de pré-requis (par des cours de principes structurant les grandes branches des disciplines sur lesquels se greffent ultérieurement des cours plus pointus ou plus techniques) est donc oubliée au profit de d'une idée de **professionnalisation dont l'opportunité ne paraît pas avoir été sérieusement questionnée**.

- **2. 4. 3.** Enfin, le décret prévoit d'une façon assez sibylline qu'« *un programme d'études peut imposer un nombre minimum de crédits suivis hors Communauté française. Dans ce cas, l'institution universitaire prévoit les moyens pour permettre à l'étudiants de suivre ces enseignements* » (art. 67 al 2). Ceci semble impliquer la possibilité pour les institutions universitaires d'imposer une **mobilité aux étudiants**.

La question reste ouverte de savoir si cette mobilité peut être imposée tant au 1^{er} qu'au 2^e cycle. On peut sérieusement s'interroger sur les « moyens » qui seront effectivement affectés à cette mobilité forcée. S'ils sont équivalents à ce qui accompagne actuellement les périodes passées en séjours Erasmus, il est évident que leur faiblesse chronique impliquera un **frein socio-économique à la poursuite des études** universitaires.

- **2. 5. Le projet pose également de nombreux problèmes pratiques : son applicabilité et les conséquences qu'il va entraîner pour certains corps ou parties de corps n'ont pas été sérieusement analysées. Ces problèmes vont avoir des répercussions très lourdes en matière pédagogique et scientifique. Tant le corps académique que les corps scientifique et administratif sont concernés.**

- Art. 16 §3 : **coexistence des licences et des maîtrises** (dans les facultés anciennement en 4 ans)

Cette coexistence a été prévue pour répondre à l'objection de étudiants liée à l'allongement de la durée des études. Le maintien de la licence est cependant un leurre dans la mesure où on peut s'interroger sur l'intérêt pour un étudiant de poursuivre un cycle d'étude nettement dévalorisé par la réforme.

Qui plus est on voit mal comment, alors que les programmes des deux cycles ont été refondus, parfois en profondeur et avec des répercussions sur les modalités ou de contenus de certains cours, on va pouvoir effectivement faire coexister un 2^e cycle de licence et un 2^e cycle de maîtrise. Les difficultés organisationnelles et matérielles vont être énormes.

- De façon générale les **mesures transitoires** et les délais de mise en œuvre de la réforme posent des problèmes importants, variables selon les facultés et le type de réforme des programmes qui a été mené.
- Art. 24 § 2 al. 2 , art. 85 al. 2 et art. 79 : **évaluations dispensatoires** : ces dispositions, dont la formulation manque sérieusement de clarté, impliquent en réalité une 3^e session d'examen pour les enseignants de première année de 1^{er} cycle.

On peut d'ailleurs se demander comment concilier une telle idée avec celle de l'art. 77 al. 1 affirmant qu'« *au cours d'une même académique un étudiant ne peut se présenter plus de deux fois aux examens ou évaluations d'un même enseignement* ».

La conséquence sera de toute façon un déséquilibre au sein du corps enseignant (entre les enseignants de 1^{ère} année dont les tâches ne cessent de s'alourdir (cf. la remédiation) et les enseignants des autres années d'études. Ce déséquilibre croissant avait du reste déjà été pointé au moment des débats sur la détitalisation. A terme on peut prévoir que de moins en moins de personnes accepteront d'enseigner en 1^{ère} année et au 1^{er} semestre, ce qui entraînera un déséquilibre de l'année académique.

La pertinence pédagogique de telles épreuves dispensatoires mérite d'être analysée : si leur caractère d'évaluation permet aux étudiants de se situer par rapport aux exigences de leur cursus, leur caractère dispensatoire implique un découpage des matières qui va à l'encontre de toute approche transversale. On peut également douter de leur utilité pour les étudiants eux-mêmes : ces épreuves ayant lieu après trois mois environ de cours, on peut craindre que leur réussite ou leur échec soit fonction essentiellement du type de formation reçue durant le secondaire. Les inégalités existant à l'entrée à l'université risquent donc de se reproduire en janvier, avec pour conséquence que ce ne sont pas les étudiants en difficulté qui verront leurs sessions effectivement allégées.

- Art. 52 § 2 : « **cycles simultanés** » c'est-à-dire possibilité de passer du 1^{er} au 2^e cycle lorsque 12 crédits restent à présenter et
Art 54 : procédure de **valorisation des savoirs et compétences** (valorisation d'une expérience professionnelle ; procédure à organiser par les autorités académiques (al. 2) et à mettre en œuvre par les jury (al. 1) mais dont le gouvernement peut fixer l'organisation, et les conditions minimales (dernier al.))

La **logique de réussite par accumulation** va rendre le travail des jurys et des secrétariats quasi impossible. Au minimum, ces mesures nouvelles doivent s'accompagner de la possibilité pour les jurys de fixer des règles destinées à assurer la **cohérence du parcours académique** de l'étudiant et notamment l'acquisition de pré-requis.

- Art. 77 al. 2 : **droit pour l'étudiant de se présenter deux fois à chaque évaluation sauf motif disciplinaire** : modification substantielle par rapport au décret précédent qui permettait de faire de la réalisation des travaux durant l'année une condition d'accès aux examens.

La conséquence étant qu'il sera extrêmement difficile d'assurer le caractère obligatoire des travaux pratiques. De plus la référence non plus à deux sessions d'examens mais à « chaque évaluation » est ambiguë

- Art. 86 § 2 : possibilité pour les étudiants de première génération de **revoir leur programme d'études** jusqu'au 15 février : disposition difficilement praticable, d'autant que le § 3 évoque un programme de remédiation spécifique, sans que les moyens pour ce faire soient prévus.

3. Conclusions

Les enseignants et chercheurs ne peuvent rester indifférents à ces mutations de l'enseignement universitaire annoncées par le projet. **Si l'harmonisation des programmes et l'amélioration de leur lisibilité, si la mobilité européenne, et même une réflexion d'ensemble sur une utilisation maximale des moyens très faibles de la Communauté française en matière d'enseignement supérieur et de recherche, sont des objectifs légitimes, le texte proposé pose des problèmes majeurs et soulève de sérieuses inquiétudes.** Il conviendrait donc

- **1. de limiter l'intervention du pouvoir exécutif dans l'organisation des universités.**

Le « passage à Bologne », s'il a été l'occasion de réformes utiles, a aussi été utilisé pour assurer la mainmise du pouvoir politique sur des domaines qui relevaient auparavant de l'autonomie des universités

Dans cet esprit, s'il est évident qu'un certain nombre de réflexions sont opportunes et devraient donner lieu à l'adoption de mesures (par exemple les conditions d'exercice de la liberté académique ou l'harmonisation au sein d'une institution des procédures de délibération et des conditions de réussite), ces mesures devraient être fixées par des règles internes et non être le fruit de dispositions décrétale ou réglementaires imposées par l'Exécutif. Le décret pourrait imposer aux universités de réaliser certaines harmonisations en leur sein, ou inviter le CIUF à y procéder, sans régir lui-même en détail ces domaines. Il devrait également limiter drastiquement les habilitations à l'Exécutif.

- **2. de revoir en profondeur les dispositions relatives aux formations et aux Ecoles doctorales**, dont l'intérêt n'est pas démontré.

Si le souci des rédacteurs du décret a été de donner des compétences aux académies en voie de création afin qu'elles ne soient pas vides de substance, les inconvénients des nouvelles de dispositions et les risques qu'elles entraînent sont inacceptables.

- **3. de reconsiderer radicalement la conception et la régulation des maîtrises spécialisées**, dont la réorganisation va aboutir à la disparition de champ d'expertises et de savoir faire et va produire un déficit de formation.

De plus les répercussions des mesures prévues sur la situation des personnels qui sont rattachés aux anciens DES ne semblent pas avoir été suffisamment étudiées et devraient au minimum l'être, dans l'hypothèse non démontrée où une réorganisation s'imposerait.

- **4. de prendre en compte de façon réaliste les répercussions pratiques** de certaines dispositions sur le statut de certains et sur la charge de travail. Sans une redistribution des moyens, certaines des réformes vont être extrêmement lourdes, voire impossible, à mettre en œuvre. La question des moyens devra donc être adressée.

- **5. de s'assurer que les rationalisations**, qui étaient à l'origine du projet et qui ont disparu de son texte sans garantie qu'elles disparaîtront de la réalité, soient traitées le cas échéant comme un **problème politique** et que **les répercussions qu'elles auront soient étudiées en profondeur, dans le respect des intérêts des différents corps concernés et dans le souci de préserver la spécificité de l'enseignement universitaire**.

- **6. de veiller à ce que le rejet d'une privatisation partielle ou totale de l'enseignement universitaire et d'une dérive vers une limitation de l'accès aux études**, affirmé par le Cref comme cadre premier des travaux sur le « passage à Bologne », se traduise effectivement dans les dispositions du texte.