

Article

« Les études supérieures à l'université aujourd'hui »

Guy Neave

Revue des sciences de l'éducation, vol. 29, n° 2, 2003, p. 397-414.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/011039ar>

DOI: 10.7202/011039ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Les études supérieures à l'université aujourd'hui

Guy Neave
Professeur

Université de Twente

Résumé – Cet article analyse, dans une perspective historique, le passage d'un modèle de formation universitaire « artisanale » à un modèle plus « professionnel ». On favorise également le travail collectif et le développement des techniques de présentation et de communication. Le temps requis pour compléter les exigences du grade est aussi sévèrement contrôlé. Ces caractéristiques de la formation universitaire, qui ressemblent à celles des *graduate schools* américains, se retrouvent, à des degrés variables, dans les « écoles doctorales » françaises, dans les « collèges de diplômés » allemands et dans les « écoles de recherche » néerlandaises. Toutefois, ces arrangements organisationnels ont des caractéristiques qui leur sont propres et qui les distinguent aussi des *graduate schools* américains.

Introduction

Cet article¹ porte sur certaines évolutions parallèles qui ont pris place au sein des deuxième et troisième cycles de l'enseignement supérieur en Europe au cours des deux dernières décennies. Cet examen paraît justifié pour les motifs suivants : d'abord, il est toujours utile de comparer ses propres expériences à celles des autres ; ensuite, il est parfois profitable d'examiner comment les autres ont répondu aux défis, les ont perçus et ont réagi à des forces très similaires à celles qui ont contribué à notre propre évolution. Enfin, le titre même de l'article, « Les études supérieures à l'université aujourd'hui », invite à une perspective plus téméraire. Le texte compte cinq sections. La première décrit certains facteurs historiques qui ont influé sur l'enseignement supérieur durant les trois dernières décennies. Dans la deuxième section, nous² analysons brièvement le développement des études supérieures en Europe. La troisième section porte sur les rapports entre profession, motivation et études avancées. La quatrième section discute des politiques publiques de régulation de la formation avancée. La cinquième section traite de l'émergence de nouvelles formes

d'organisation des études avancées. Nous y discutons principalement des organisations allemande, française et néerlandaise. En conclusion, nous nous interrogeons sur l'avenir des nouvelles formes d'organisation des études avancées en Europe.

Facteurs historiques liés à l'évolution des études avancées

Facteurs porteurs d'avenir

Dans le monde des pays dits avancés, l'enseignement supérieur est confronté à des défis issus d'une série de facteurs assez similaires qui l'influencent. Parmi les défis qui exercent une importance particulière pour les études de deuxième et de troisième cycles, notons les suivants :

- une demande de main-d'œuvre hautement qualifiée ayant la capacité de s'adapter aux changements et aux évolutions tant dans le secteur industriel que dans celui des services ;
- la nécessité d'établir un lien de nature plus symbiotique avec le secteur privé et de réagir de façon plus pointue à ses exigences particulières, alors que celles-ci ne sont pas toujours faciles à prévoir ;
- la nécessité de développer et de contribuer de manière plus efficace et active à la préservation de la qualité de la recherche nationale ;
- le besoin de contribuer à la compétitivité nationale dans certains secteurs clés et en particulier ceux qu'on associe à une économie de services postindustrielle et à une industrie de technologie de pointe ;
- l'importance de répondre à ces exigences stratégiques dans le cadre imposé par les ressources disponibles et par leur utilisation à bon escient, qu'elles soient financières, matérielles ou humaines.

Sur les deux rives de l'Atlantique, ces contraintes sont le lot quotidien des chefs d'établissements et de l'administration. Elles ont insufflé une nouvelle dynamique, une nouvelle vitalité et un sens nouveau à l'évolution des études de troisième cycle, tant en Amérique du Nord qu'au sein des systèmes qui servent d'exemples dans l'enseignement supérieur en Europe de l'Ouest. Les circonstances dans lesquelles ces contraintes se développent sont toutefois très différentes, tant au niveau des établissements qu'à celui de leur organisation.

Les différences relatives aux facteurs porteurs d'avenir

Notons, en premier lieu, que la massification de l'enseignement supérieur s'est manifestée plus tard en Europe de l'Ouest qu'au Canada. Si l'on part de la

définition d'après laquelle l'enseignement supérieur devient un système de masse dès que 15 % d'une classe d'âge y participe, on constate alors que ce point a été atteint en France vers 1974. En Allemagne, on peut situer cette date vers 1978 et seulement au milieu des années 1980 en Grande-Bretagne.

Ce départ au ralenti est toutefois largement compensé par l'étonnante ampleur qu'a prise la participation étudiante dans l'enseignement supérieur au cours des dix années qui ont suivi 1986. Cette vague impressionnante a hissé la France – pour ne citer qu'un exemple – au seuil de l'enseignement supérieur généralisé. En 1995, par exemple, la statistique correspondante pour ce pays faisait état d'un taux de participation de 45 % de la classe d'âge et de 32 % pour la Grande-Bretagne. Bien que les Britanniques se caractérisent par leur retard, la décennie écoulée leur a permis de revendiquer – du moins officiellement – une augmentation dans leur taux de participation s'élevant pratiquement à 100%. En outre, une commission nationale d'enquête a récemment projeté un taux de participation dans l'enseignement supérieur de 44% de la classe d'âge d'ici l'an 2004 (Rapport Dearing, 1997). On constate des taux de progression tout aussi spectaculaires en Allemagne, en Espagne ainsi qu'aux Pays-Bas (Neave, 1998).

En deuxième lieu, on remarque que la relation spécifique entre université et société en Europe a conservé, et cela pendant bien longtemps, ce qu'un politologue norvégien a qualifié comme sa fonction d'« institution étatique » (Bliedlie, 1994). C'est dire que l'université était censée répondre tout d'abord aux besoins du secteur public, des administrations centrales et locales, du système scolaire, mission étroitement liée au maintien de l'identité culturelle nationale et de la cohésion sociale.

En troisième lieu, dans bon nombre de systèmes d'enseignement supérieur européens, l'articulation entre études de premier et deuxième cycles ne laisse pas paraître cette clarté définitionnelle qu'elle possède dans les pays anglo-saxons. Les différences de curriculum entre ces deux niveaux ne sont pas aussi évidentes non plus. Dans plusieurs systèmes, la délimitation entre les deux cycles s'estompe et se manifeste sous la forme d'une zone d'articulation prolongée entre études non avancées et études avancées.

Ainsi, la durée des premiers cycles s'étend soit sur quatre ans aux Pays-Bas ou entre quatre et cinq ans en Allemagne pour déboucher sur un niveau de qualification correspondant en gros à l'équivalent d'un *masters* anglo-saxon (le *Magister Diplom* en Allemagne ou *doctorandus* aux Pays-Bas). D'autres – et on évoque ici l'exemple de la France – ont évolué par rapport à une zone d'articulation caractérisée par une série successive d'examens (le DEUG, la licence, la maîtrise, le DEA et le doctorat) – une variation graduelle entre différentes étapes plutôt qu'une délimitation nette entre études préuniversitaires et études universitaires.

Développement des études avancées

Une idéologie européenne commune

Les études de troisième cycle se sont développées en Europe à partir d'une idéologie commune et à partir de convictions partagées concernant la nature de l'évolution intellectuelle et de la socialisation disciplinaire nécessaire pour faire d'un étudiant un chercheur qualifié. Cette idéologie repose sur une base historique solide. Elle s'inscrit dans la notion d'abord introduite par Wilhelm von Humboldt dans la première décennie du XX^e siècle (Humboldt, 1903) de l'unicité de l'enseignement et de la recherche. L'apprentissage par la recherche et la formation à la recherche ont essentiellement contribué à établir la distinction entre l'étudiant universitaire et l'élève du lycée. La présence de l'enseignement développé à partir des résultats de la recherche « active » par opposition à la simple transmission de connaissances, de techniques ou d'aptitudes, a donné à l'université une place bien à part par rapport à de simples établissements d'enseignement supérieur (*Hochschulen, Hoogeschoolen*).

Nombreuses furent les universités d'Europe où l'enseignement et la recherche ont été considérés comme concomitants. Les travaux étaient menés en parallèle dans les deux secteurs. Les qualifications de deuxième et troisième cycles n'étaient pas reliées à un niveau d'organisation ni à un contenu de programmes clairement distincts. En tant que niveau bien à part dans l'organisation de l'enseignement universitaire, l'enseignement de troisième cycle n'existait pas comme tel.

Le fait que l'enseignement et la recherche constituaient un bloc a eu des conséquences directes pour le statut des universités, tout comme pour la perception européenne de l'université même. Les établissements qui n'avaient pas légalement le droit d'accorder des doctorats ou ne menaient pas de travaux de recherche n'étaient pas, par définition, des universités. Ils faisaient partie des « établissements de formation professionnelle » – *Hoger Beroepsonderwijs* aux Pays-Bas, *Fachhochschulen* en Allemagne et plus récemment en Autriche (Leitner, 1996). On peut aussi regrouper dans cette catégorie les anciens *Polytechnics* britanniques, établissements qui ne décernaient pas de doctorats et dispensaient une formation concrète³, ainsi que les sections de formation de techniciens supérieurs et les instituts universitaires de technologie en France.

Deux modèles de formation universitaire

Le binôme enseignement/recherche comprenait aussi une approche didactique dont les origines sont plus canoniques encore, car elles remontent à l'époque médiévale. Dans le jargon des spécialistes en Europe, on a tendance aujourd'hui

à le classer comme la formation par l'apprentissage (*apprenticeship model*) par opposition à la formation dite « professionnelle » (*professional model*) au niveau des études préuniversitaires (Kaiser, Hezemans et Vossensteyn, 1994). En fait, tout comme son nom l'indique, elle s'appuie sur la socialisation de l'étudiant dans la culture disciplinaire par l'établissement de liens très personnalisés avec son directeur de thèse. C'est donc la perpétuation de la relation apprenti/maître, un lien des plus tenaces qui, dans la corporation universitaire, assurait à la fois la reproduction sociale de ce corps de métier et servait pour l'étudiant d'expérience lui permettant d'assimiler les arcanes du savoir à partir de l'exemple conféré par son maître.

Par contre, la formation dite professionnelle présume la présence d'un programme doctoral formel avec une panoplie d'examens consacrés à la méthodologie et aux techniques, à la vérification de la maîtrise d'un corps de savoirs comme conditions préliminaires et obligatoires ouvrant la voie à la poursuite de la thèse. En effet, la transition des études préuniversitaires de la forme archaïque vers la forme professionnelle, mutation depuis longtemps accomplie en Amérique du Nord, fait partie de l'actualité brûlante de la politique universitaire aux Pays-Bas, en Allemagne, en France et au Royaume-Uni depuis la fin des années 1980.

La « professionnalisation » et les études avancées

Comme nous l'avons vu, les universités européennes ont franchi le seuil de l'enseignement de masse lors des années 1970. Comment explique-t-on donc l'absence de toute initiative similaire à celle que l'Amérique du Nord a prise, voici plus d'un demi-siècle, en créant la Faculté d'études avancées ?

L'explication s'étend sur plusieurs fronts, d'abord celui du mouvement social en Europe. Elle réside ensuite dans une toute autre notion de ce qu'est la professionnalisation, hormis celle qui, par l'histoire, liait l'université aux services de l'État, à la fonction publique et aux professions dites libérales.

Une préoccupation des plus constantes: la participation

L'influence, d'ailleurs négative, du mouvement social s'explique facilement. Jusque tard dans les années 1970, l'université européenne ainsi que ses présidents vivaient dans un monde chamboulé par le séisme des événements de 1968 et, plus particulièrement, par la demande, faite par les étudiants et les assistants, pour que soit instaurée au sein de l'université une réelle démocratie participative. La révision du règlement interne de l'université pour permettre la représentation des intérêts autres que ceux des professeurs titulaires a occupé le devant de la scène. Face à la perspective d'un « monde à l'envers », le corps professoral s'est montré bien réticent

dès que s'est posée la question d'aborder d'autres innovations et, à plus forte raison, celles perçues comme contraires à l'excellence ou qui touchaient au mécanisme par lequel la corporation académique elle-même assurait son avenir.

Professionnalisation: une interprétation bien particulière

Dans le monde de l'enseignement supérieur en Europe, la montée de la professionnalisation a été inexorable. Cependant, elle n'a trouvé son expression ni dans l'université, ni au niveau des études préuniversitaires⁴. Bien sûr, au fur et à mesure que la massification a pris de l'élan, des établissements supérieurs d'enseignement au sens précis du terme, c'est-à-dire ceux qui n'avaient pas la mission de faire de la recherche, ont vu le jour. Ils étaient censés dispenser une formation à l'intention des futurs cadres moyens et des techniciens supérieurs.

Face à l'essor de ce que le sociologue qualifie de «semi-professions» dans le domaine du commerce, des affaires, des techniques et des métiers de la santé, la tactique engagée par l'administration en Europe visait la création d'établissements en parallèle et en dehors de l'université. Dans le contexte européen, la professionnalisation poussait vers le cloisonnement et vers la différenciation institutionnelle. À partir de ces nouveaux instituts, l'enseignement supérieur à cycle court a pris forme. Que ses programmes soient moins longs que ceux de l'université, que les diplômes octroyés soient alignés explicitement sur les besoins du secteur privé du marché du travail, et surtout, que les diplômes conférés n'accordent pas un accès au second cycle constituent les caractéristiques saillantes de ces établissements. Ce sont des programmes dits terminaux, au contenu moins théorique que ceux de l'université; ils préparent une entrée directe dans le monde du travail (Furth, 1992).

Essor de l'enseignement supérieur à cycle court

Le développement de l'enseignement supérieur à cycle court a créé au premier cycle un parallélisme de structures entre l'université d'une part et le secteur court d'autre part. Cette construction prône une toute autre vision de la professionnalisation que celle qui allait de pair avec la création de la Faculté qui était consacrée à des études avancées. En Europe, la poussée vers la professionnalisation, hormis les professions classiques et libérales, ne parvenait pas à pénétrer dans le deuxième cycle. Et encore moins à l'université. On s'est efforcé de canaliser sinon d'infléchir son impact vers le non universitaire.

Échec de la stratégie d'infléchissement

Pour que des stratégies d'infléchissement réussissent, il y a quelques préalables. Pour les universités, il faut une politique de sélection à l'entrée. Pour les étudiants,

il faut des renseignements pertinents, à jour et précis, quant aux programmes, aux qualifications ainsi qu'aux débouchés sur le marché du travail. Ces conditions étaient loin d'être réunies lors des années 1970. Pour bien des universités en Europe, le droit de sélectionner leurs candidats n'était pas toujours accordé. Le droit constitutionnel ou administratif accorde au détenteur d'un certificat de fin d'études, tel le baccalauréat en France ou l'*Abitur* en Allemagne, le droit de s'inscrire à l'université; la politique d'infléchissement se trouve affaiblie. Telle a été la situation en France, en Belgique, en Italie, en Espagne et en Allemagne. Ajoutons à cela des frais d'inscription modiques, et force vous est d'admettre que souvent les moyens ne correspondent pas à la fin escomptée. C'est seulement au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, pays où l'accès à l'université s'effectuait à partir d'une sélection féroce, que la politique d'infléchissement a porté ses fruits: vers le milieu des années 1980, la majorité de la population estudiantine s'est inscrite dans le secteur non universitaire à concurrence de 56% aux Pays-Bas et de 53% au Royaume-Uni.

Échec de la politique d'infléchissement et réforme des études avancées

Dans la mesure où la politique d'infléchissement n'a pas réussi à détourner les flux d'étudiants de l'université, on peut donc constater son échec. Cependant, cet échec a eu des conséquences directes, à la fin de la décennie 1980, sur la décision de procéder à la réforme des études avancées et d'introduire des modèles dont l'inspiration relevait de *graduate school* américains. Vu dans cette perspective, l'abandon de la forme archaïque des études avancées, le modèle maître/apprenti, remplacé par le modèle dit professionnel peut être considéré comme une deuxième étape dans une politique de professionnalisation plus étendue. Vingt ans après, il a fallu remédier à une politique qui, jusqu'alors, n'avait réussi que partiellement.

C'est une interprétation parmi d'autres. Mais si nous élargissons l'analyse pour prendre en considération le phénomène de la professionnalisation dans sa globalité, et non en se centrant sur la manière dont elle se manifeste dans les différents secteurs de l'enseignement supérieur, nous voyons que la professionnalisation des études avancées n'est qu'une partie d'une évolution plus vaste. On trouve, dans ce contexte, une toute autre explication à la longévité du modèle maître/apprenti comme pratique dominante dans la formation avancée. En effet, sa pérennité a été assurée tant que la demande de qualifications professionnelles – que ce soit de la part des étudiants ou des employeurs – a trouvé sa réponse auprès du secteur non universitaire, et tant que le secteur non universitaire se contente de son sort et n'exige pas d'être autorisé à faire de la recherche.

Dès que le cloisonnement – cette différenciation verticale – entre l'université et les établissements non universitaires a été battu en brèche, la demande de qualifications professionnelles s'est engouffrée à l'intérieur de l'université et la question

de l'adaptation s'est posée avec une acuité accrue. Puisque la différenciation verticale entre établissements ne remplissait plus son office, ne devait-on pas envisager son application à l'intérieur de l'université même? Était-il acceptable d'introduire une nouvelle ligne de démarcation, horizontale cette fois? Où cette nouvelle muraille de Chine devait-elle s'ériger? Entre le premier et le deuxième cycle? Entre le deuxième et le troisième cycle?

Politiques publiques et études avancées

Les années 1980 ou le moment de vérité

Les réformes qui se sont abattues sur l'université tout au long des quinze dernières années ont dépassé, et de loin, les traumatismes passagers de mai 1968. Bien que ces réformes se soient focalisées ailleurs que sur les deuxième et troisième cycles, ces derniers n'ont pas été épargnés.

Tout comme en Amérique du Nord, les années 1980 ont vu la fin de cette politique selon laquelle le développement de l'université était étroitement lié à la demande sociale⁵, à son remplacement par une politique de compression budgétaire, à une application rigoureuse d'indicateurs de performance et à une attention portée aux résultats. Les années 1980 ont sonné le glas de l'enseignement supérieur qui répondait à la demande sociale, au profit des politiques liées aux coûts, avec une attention accrue apportée à la production et, par-dessus tout, avec la séparation entre l'université et la formation de main-d'œuvre pour la fonction publique, et avec des liens plus étroits avec le secteur privé de l'économie. La plupart des diplômés étaient destinés à trouver un emploi dans ce secteur, ce qui, même si cela paraît évident en Amérique du Nord, n'en constituait pas moins une rupture fondamentale avec la mission principale de l'université au cours des 175 années écoulées. En France, en 1998, 18 mois après la soutenance de la thèse, seulement 19% des docteurs œuvraient dans l'enseignement supérieur, contre 25,1% dans les entreprises (Association Bernard Gregory, 2000). Dans les Pays-Bas, alors qu'en 1983, 70% des diplômés de doctorat travaillaient dans des universités, seulement 38% y travaillaient en 1995 (Huisman et Bartelese, 2000, p. 11). Dans le cas de l'Allemagne, le secteur de l'enseignement supérieur n'est plus le secteur d'emploi le plus important pour les diplômés de doctorat (Enders, 2002). Au Royaume-Uni, seuls 20% des diplômés de doctorat occupent un poste dans l'enseignement supérieur⁶ (Huisman et Bartelese, 2000, p. 93). La liturgie des indicateurs de performance, le renforcement des comptes à rendre au public et les exigences de faire plus avec moins d'argent ont surtout pesé sur les études de premier cycle. Mais il n'y a pas eu moyen d'empêcher le phénomène de s'étendre.

Le regard du public et son impact sur la formation avancée

L'élan global vers une plus grande transparence vis-à-vis du public et l'exigence d'une plus grande efficacité ont eu des conséquences très différentes si on compare la formation des premiers cycles et la formation avancée. Dans le premier cas, les gouvernements européens ont fortement mis l'accent sur l'ouverture de nouvelles avenues pour faciliter les initiatives prises par les établissements, sur la planification stratégique et sur la création d'une séparation plus forte entre État et université. Au niveau des études avancées toutefois, la pression exercée pour rendre l'université plus consciente des exigences du marché s'est accompagnée d'une véritable vague de législations, de mise en œuvre législative et de réorganisation – ce qui a provoqué un enthousiasme sans précédent pour une intervention dans un domaine qui était auparavant intouché (Burgess, Band et Pole, 1998).

À cette époque, on a exigé des universités qu'elles cherchent, en particulier aux deuxième et troisième cycles, des appuis financiers émanant de l'extérieur, c'est-à-dire de l'industrie, des régions et des administrations locales. Et même si cela ne semble pas un phénomène vraiment radical au regard de ce qui s'est passé en Amérique du Nord, il faut rappeler qu'au début des années 1980, les universités britanniques dépendaient jusqu'à 85 % de la manne du gouvernement, et que ce pourcentage était de 88 % aux Pays-Bas et de 95 % pour la France.

« Rerégulation » des deuxième et troisième cycles

L'encouragement à rechercher des sources de subventions de « tierce provenance » – la première étant les subventions du gouvernement pour l'enseignement et l'entretien des bâtiments, la seconde étant le financement public de la recherche – a été contrebalancé par l'introduction de codes nationaux de « bonne pratique », c'est-à-dire des directives stipulant les conditions d'encadrement des diplômés, des décrets fixant le temps imparti pour réussir les études et des exigences d'introduction formelle de cours obligatoires (voir Huisman et Bartelese, 2000; Bartelese, 1999; MENRT, 1999). Le taux d'achèvement des doctorats est devenu l'un des principaux indicateurs de l'évaluation des performances réalisées par les départements et pour juger de leur efficacité. En Grande-Bretagne, en France, aux Pays-Bas et en Allemagne, le passage au crible par le public et la législation imposant des normes sont devenus le leitmotiv de la réforme des systèmes de formation avancée.

Dès 1983, le livre blanc consacré à la politique des sciences et des technologies en Grande-Bretagne avançait l'idée d'une période maximale de trois années pour parvenir à l'obtention du doctorat. Ce document suggérait aussi que les études doctorales devaient être précédées par une qualification de l'ordre du *masters* requérant

une année, voire deux années de préparation. Le livre blanc demandait aussi un rapprochement entre les diplômés de deuxième et de troisième cycle et les besoins des employeurs. Une influence de nature comparable a vu le jour en France dans le cadre de la loi d'orientation de 1984. Les flux accrus vers le marché du travail et la réduction de la durée de la préparation constituaient les éléments de la trame de fond qui ont mené à la création du « doctorat unique »⁷. Ce doctorat unique était destiné à remplacer quatre doctorats bien distincts. Ses défenseurs ont soutenu qu'il avait été conçu selon le modèle du *philosophie doctor* (PhD) anglo-saxon (Neave, 1993).

La dynamique des réformes des deuxième et troisième cycles a donc fait place, de façon croissante, à des politiques explicites de coordination et d'évaluation au plan national. Toutefois, la pression générale vers une plus grande surveillance, par les autorités gouvernementales ou par la supervision par des organismes spécialisés agissant en son nom, n'a pas été uniforme dans les divers champs disciplinaires. Les principales réformes du deuxième et du troisième cycle ont été mises en place, dans un premier temps, dans les domaines des sciences et de la technologie. Cela ne surprend pas dans la mesure où, dans un premier temps, la capacité des pays à faire face à la concurrence, sur la scène internationale, des technologies industrielles de pointe dépendait de l'apport de diplômés qualifiés dans les secteurs visés.

Émergence de nouvelles organisations de formation avancée en Europe

Un système en surchauffe ?

Les préoccupations liées à la préparation plus efficace de main-d'œuvre de haut niveau scientifique pour l'industrie et pour la recherche nationale n'ont pas été les seuls facteurs à peser sur les études de deuxième et de troisième cycle en Europe. Dès le milieu des années 1980, la demande des étudiants augmente. Les taux de croissance des premiers cycles sont revenus – quand ils ne les ont pas dépassés – aux niveaux étonnants atteints deux décennies auparavant.

La croissance ne s'est pas limitée aux premiers cycles. Elle s'est étendue au deuxième cycle. Dans certains cas, cela a correspondu à un comportement de *parking*, surtout dans les systèmes d'accès non restreint comme en France et en Allemagne. À une époque où le chômage des jeunes a atteint un niveau important, les étudiants ont préféré prolonger leurs études ou se diriger vers un autre programme d'études. Cela est moins difficile qu'on ne l'imagine quand les frais d'études sont peu élevés ou que les avantages que la sécurité sociale confère au statut d'étudiant ne sont pas négligeables. En Grande-Bretagne, la poussée vers le deuxième cycle dans le secteur universitaire a aussi attiré bon nombre d'étudiants à temps partiel (Burgess, Band et Pole, 1998).

La réouverture de la boîte de Pandore

Si les anciennes barrières sont dépassées, d'autres devraient-elles prendre leur place? Y a-t-il lieu d'établir de nouvelles lignes de démarcation entre l'enseignement, la recherche basée sur l'enseignement et la formation à la recherche? Comment les définir? La segmentation verticale devrait-elle être étendue à l'université, avec l'introduction de nouveaux champs correspondant à différents types de sélection, débouchant sur des qualifications professionnelles de haut niveau et distincts de la voie menant à la formation à la recherche? Devrait-on envisager d'introduire un « cordon sanitaire » autour des systèmes de formation avancée afin de protéger les études de doctorat? Ou le troisième cycle devrait-il reconnaître les forces du changement, diversifier la gamme des emplois auxquels il mène et mettre fin à son rôle historique de reproduction de la corporation universitaire? Le débat, qui reposait à une certaine époque sur la segmentation verticale et la division entre enseignement universitaire et formations à cycles courts d'il y a vingt ans, a été réouvert. Cette fois, il s'agissait de se concentrer entièrement sur l'université.

Organisations nouvelles de la formation avancée

– Traits communs et comparaison avec la *graduate school* nord-américaine

À mesure que s'écoulait la décennie, l'insistance des autorités pour que l'université soit plus efficace, plus sensible aux besoins du marché, s'est davantage centrée sur les cycles supérieurs. Au début des années 1990, de nouvelles formes d'organisation pour encadrer les études avancées ont vu le jour en Angleterre, aux Pays-Bas, en France et en Allemagne. Les unes, par exemple en Angleterre, ont cherché le salut en créant des écoles avancées selon le modèle de *graduate school* américain. Ailleurs, et particulièrement aux Pays-Bas, en Allemagne et en France, d'autres modèles se sont mis en place: des écoles de recherche (*Onderzoeksschoolen*) en Hollande, des collèges de diplômés (*Graduierten Kollege*) en Allemagne, et des écoles doctorales en France. Bien des observateurs étrangers, surtout américains, revendiquent de façon inappropriée la paternité de ces organismes nouveaux et prétendent y reconnaître l'influence de *graduate school* américain. Cela se peut. Constatons simplement que, du point de vue de leurs fonctions et de leur mandat, la similarité avec le supposé géniteur n'est pas toujours évidente.

Malgré les différences individuelles qu'on voit dans chacun de ces organismes – en laissant de côté les *graduate schools* britanniques –, il y a des traits communs. Le premier de ces traits communs est la « professionnalisation » des études avancées, l'établissement de programmes formels, de cours obligatoires et qualifiants, la création d'examens intermédiaires comme condition préalable à la thèse doctorale *stricto*

*sensu*⁸. On a renoncé à toute référence aux vertus de la solitude et de l'isolement comme moyens d'aguerrir le novice aux rigueurs de l'érudition. Le deuxième trait commun est le travail collectif. Est ainsi primé le développement de techniques de présentation et de communication qui sont des compétences indispensables en entreprise. La troisième caractéristique partagée par ces trois unités est une limitation sévère du temps accordé à la préparation et à la soutenance de la thèse.

Situons ces trois traits communs novateurs dans leur contexte. D'abord, s'ils représentent un abandon du modèle maître/apprenti, d'une part, et la formalisation d'un cursus d'études avancées, d'autre part, ces groupements n'impliquent qu'une minorité d'étudiants. Sur les quelque cent universités du système britannique, on ne compte jusqu'à présent que quelque vingt *graduate schools*. En Allemagne, malgré la présence d'environ trois cents collèges de diplômés, le total des inscrits ne dépasse pas les 10% de la population universitaire (Baldauf, 1998). Ensuite, exception faite du Royaume-Uni, en aucun cas, la responsabilité de ces groupements quant à la coordination des études avancées, de leur gestion, de leur contrôle ou de leur administration ne s'étend au plan de l'institution tout entière. À plus forte raison, elle ne comprend pas non plus toute la gamme des matières.

Ce sont donc des nœuds de coordination, insérés au troisième cycle dans une filière qui, elle, s'appuie sur le département, sur le *Fachbereich* ou sur l'unité de formation et de recherche. Comme l'indique leur nom, ils se consacrent à la formation doctorale. Sans exception, leur mission est d'assurer une formation pour la recherche et par la recherche, d'exercer une surveillance de proximité et soutenue du progrès des doctorants. Par rapport aux *graduate schools*, tant par leurs dimensions quantitatives que par leurs responsabilités administratives et coordinatrices, ce sont des nains! Or, chacun le sait, un nain averti en vaut deux!

– Les modèles allemand, français et néerlandais

Le collège de diplômés allemand – Prenons le cas du collège de diplômés allemand (*Graduierten Kollege*). Ces collèges ont été établis en 1990 par la Fondation allemande de la science (Huisman et Bartelese, 2000, p.77). Par ses effectifs – chaque collège réunit de 15 à 30 étudiants et quelque 5 à 16 professeurs –, il ressemble plutôt à un laboratoire ou à une unité de recherche. Un collège se forme à partir d'un groupe de chercheurs réunis autour d'un domaine de prédilection interdisciplinaire. Seul est admissible l'étudiant dont la performance est bien au-dessus de la moyenne et qui a décroché son premier diplôme en moins de quatre ans. Notons qu'en Allemagne, le temps moyen pour « décrocher » le premier diplôme est de 4,6 ans. Donc, le collège de diplômés allemand est plutôt une pépinière où les liens entre enseignement et recherche, passablement malmenés au premier niveau, sont établis de nouveau – mais, cette fois, pour une élite.

Cependant, le collège des diplômés marque une étape importante dans l'initiation à la recherche, surtout en ce qui relève d'un encadrement plus formalisé, ainsi que dans la nécessité de mettre la formation doctorale sur une base autre que celle, traditionnelle, de maître à apprenti. Repenser le cursus doctoral, pour qu'il soit axé autour de programmes de formation *stricto sensu*, reste un des objectifs premiers des « collèges », thème repris par le législateur lors de la promulgation en 1998 de la loi d'Orientation fédérale (*Hochschulrahmengesetz*) (Konigs, 2002). Cela dit, l'intention n'est pas toujours égale à la capacité d'agir. Mettre davantage de poids sur des programmes dont la structuration et les exigences sont plus formelles, même si c'est reconnu comme une priorité, n'est pas tout à fait en voie de réalisation. Une enquête, faite en 2001, sur le nombre de collèges ayant établi des programmes doctoraux dits « structurés » indique qu'environ un sur quatre a procédé à leur mise en œuvre (Konigs, 2002).

L'école doctorale à la française – Quelques-unes des caractéristiques précédentes sont aussi présentes dans l'école doctorale en France. Tout comme son équivalent allemand, l'école doctorale fut créée à partir d'équipes de chercheurs exerçant des responsabilités pédagogiques au diplôme d'études approfondies (bac+5). L'école évalue et admet aux études doctorales les candidats ayant préalablement réussi au diplôme d'études avancées (DEA), et assure leur suivi pendant le programme. La croissance des écoles doctorales a été significative: de 32 en 1990, leur nombre est passé à 229 en 1997. En 2000, le nombre d'écoles doctorales était de 244 (Association Bernard Gregory, 2000).

L'école doctorale en France puise ses origines dans la politique nationale, même si la « dimension européenne » joue un rôle de plus en plus déterminant dans son évolution. Prenons, par exemple, l'établissement du « mastaire », titre créé en août 1999, peu après la signature de la déclaration de Bologne qui, elle, date du mois de juin de la même année. En effet, le mastaire (rebaptisé *master* en 2002) couvrira tous les diplômes jusqu'à présent conférés au niveau bac+5. Grade habilité par l'État, il est décerné à ceux qui ont déjà obtenu le titre requis, que ce soit le DEA, ou le diplôme d'études supérieures spécialisées. Il constitue donc une qualification intermédiaire entre la licence (bac+3) et le doctorat. Deux aspects sont à noter. D'abord, le *master* s'applique aussi bien aux programmes dispensés à l'université qu'à ceux suivis au sein d'une grande école. Ensuite, constatons une certaine continuité dans cette double stratégie déjà appliquée au milieu des années 1980 et liée à la création du doctorat unique: d'une part, la valorisation des diplômes français sur un marché européen et, d'autre part, l'amélioration du pouvoir d'attrait de l'université française dans le domaine des études avancées pour les étudiants étrangers (Association Bernard Gregory, 2000).

Similaire au collège de diplômés quant aux limitations de son mandat qui ne s'étend pas au deuxième cycle, chaque école doctorale est dotée d'un directeur⁹

choisi parmi le professorat de l'établissement où siège l'école, et cela pour une période de quatre ans. Le directeur est responsable devant le conseil scientifique de l'université. Il est évident qu'au sein d'une université, il peut y avoir plusieurs écoles doctorales¹⁰.

Les effectifs mis à part, l'école doctorale s'éloigne de *graduate school* américains par une autre dimension, prévue par la législation, et qui permet à plusieurs universités d'agir ensemble et de concert dans l'établissement d'une école doctorale. Réunir des spécialistes provenant de plusieurs universités est une solution élégante au problème, toujours actuel dans le monde de la recherche, celui de créer une masse critique, indispensable pour le maintien de la créativité intellectuelle au sein d'une équipe.

L'Onderzoeksschool néerlandaise – Cet objectif, bien qu'exceptionnel dans le contexte français, se trouve incorporé comme principe de base des écoles de recherche néerlandaises. En 1984, le rapport Beiaard avait fait des suggestions sur la structure et le contenu de la formation à la recherche qui ont mené à la création, en 1986, du système AIO (*assistant-in-opleiding*). Les écoles de recherche ont fait leur apparition au début des années 1990 (Huisman et Bartelese, 2000). Comparable aux collèges de diplômés allemands et aux écoles doctorales françaises dans la mesure où sa mission est de dispenser une formation doctorale de quatre ans, l'école de recherche néerlandaise est cependant monodisciplinaire. L'aspect innovateur se révèle dans son organisation sous forme de réseau interuniversitaire. Ce type d'organisation regroupe 80 % de toutes les écoles de recherche néerlandaises (Bartelese, de Boer, Huisman et Lugthart, 2000). Prenons l'exemple de l'école de recherche axée sur l'étude de l'administration publique. Le réseau est composé de six universités. Ensemble, leurs facultés d'administration publique sont les composants de l'Institut néerlandais des études gouvernementales. La gestion et la coordination de chaque école de recherche sont assurées par un comité de six membres, un par université. Ce comité a la responsabilité formelle de l'organisation, de l'enseignement et de la recherche. La responsabilité de la mise en œuvre (*executive responsibility*) se voit partagée entre un coordonnateur des programmes et son homologue chargé de la gestion.

Retombées

Considérant la variation au sein de ces groupements, que déduire de l'organisation actuelle des études avancées en Europe? D'abord, notons que l'enseignement de masse a mis fin au lien, au premier cycle, entre l'enseignement et la recherche. Évacuée du premier et du deuxième cycle sous la pression du nombre, cette unité se concentre et se formalise dorénavant au troisième cycle. En France, par exemple, cette évolution est frappante. L'école doctorale se situe au début du troisième

cycle, à la fin de cette «zone d'articulation» qui va de la licence au DEA. De nouvelles lignes de démarcation, définies de manière plus rigoureuse, mieux articulées avec une formation doctorale elle-même mieux encadrée et organisée, tel est le progrès accompli pendant les dix dernières années.

En Europe continentale, on voit donc apparaître une césure, non pas comme en Amérique du Nord, entre le premier et le deuxième cycle. Cette césure a tendance à se situer entre le deuxième et le troisième cycle.

Au fur et à mesure que la massification s'infiltré au-delà du premier cycle, de nouveaux écrans se mettent en place. Pour mieux conserver cette ultime expression de l'unité de l'enseignement et de la recherche, de nouveaux règlements, codes de bonnes pratiques, des systèmes d'évaluation et de contrôle des étudiants et du personnel sont appliqués là où, peu auparavant, la liberté du département – et du professeur – dans le déroulement des études doctorales était incontestable.

Conclusion

Reste à savoir si ces trois axes nouveaux sur lesquels repose la reconstruction des études avancées en Europe sont permanents ou transitoires. Cela dépendra beaucoup des conséquences – positives ou négatives – de ce que nous avons qualifié de «professionnalisation du troisième cycle», c'est-à-dire l'introduction, dans la formation doctorale, des programmes obligatoires, d'un encadrement plus intensif des candidats, et des conditions parfois draconiennes pour que la thèse soit présentée à temps. Si les mesures prises s'accordent aux exigences d'une économie d'autant plus dépendante de la recherche qu'elle est «en manque» de chercheurs, on peut se permettre une certaine confiance quant à la stabilité de ces trois axes.

Par contre, si la politique de professionnalisation n'aboutit pas, il n'est pas exclu – loin de là – que d'autres mesures, incitations, mécanismes vexatoires de surveillance et de vérification accrue ne s'abattent sur le troisième cycle. En Allemagne, par exemple, le conseil scientifique (*Wissenschaftsrat*), qui ne manque ni de poids ni d'influence dans le monde scientifique, a récemment proposé que chaque université procède à la consolidation de ses différents collèges de diplômés afin de créer un centre d'études doctorales; autrement dit, une faculté d'études avancées.

Aussi limités que puissent paraître le rôle et le mandat de ces organisations nouvelles, vues de l'étranger, elles ne sont pourtant pas dénuées de dimensions porteuses d'avenir. En effet, le développement de la collaboration interinstitutionnelle et internationale, comme partie intégrante des écoles de recherche, est un remède au problème dont souffrent des systèmes universitaires, là où le tissu des spécialités

ne permet pas de soutenir un niveau d'excellence qu'on estime désirable. Mais il y a un autre aspect à cette façon de collaborer qui ne manque pas de pertinence. La collaboration interinstitutionnelle et internationale pose toujours des questions délicates. Il en va ainsi en Europe. En ce moment, l'Union européenne s'efforce de mettre en place « un espace universitaire », l'équivalent dans le monde de l'étudiant du principe de mobilité des travailleurs. Bien que la massification de la mobilité des étudiants soit encore un projet, sa réalisation ne fait pas de doute.

Que des systèmes d'enseignement supérieur aient déjà mis en place des mécanismes de collaboration au doctorat n'est donc pas un hasard. Selon nous, c'est là un aspect qui mérite une attention particulière, surtout de la part des universités québécoises, au croisement des chemins qui, dans le monde de la francophonie, agissent comme point d'articulation entre le nouveau monde et le vieux continent.

NOTES

- 1 Cet article est une version réactualisée de la conférence prononcée lors du 25^e anniversaire de la création de la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal.
- 2 Guy Neave est directeur de recherche de l'Association internationale des universités ainsi que directeur du Center for higher education policy studies de l'Université Twente. Enschede, Pays-Bas.
- 3 Le système binaire comprenant des universités et des *polytechnics* a été aboli par la « Further and higher education act » de 1992. À partir de cette date, les *polytechnics* devenaient des universités de plein droit ayant le pouvoir de décerner leurs propres diplômes.
- 4 Le cas de la France est un peu particulier: des filières professionnalisées ont été développées dans les universités depuis le milieu des années 1960 et la plupart des filières professionnalisées sont dans le deuxième cycle (MIAGE, MST, MSG), bien que leur véritable envol date de la fin des années 1990. [Commentaire émis par l'un des arbitres anonymes de l'article.]
- 5 Le terme « demande sociale » est utilisé ici de manière restrictive comme demande de main-d'œuvre pour satisfaire aux besoins de l'État (fonctionnariat, éducation, santé). Une acception plus large inclurait d'autres *stakeholders* de l'université, tels les secteurs privé et communautaire.
- 6 Notons toutefois qu'en Suède, 45 % des diplômés de doctorat restent dans l'enseignement supérieur (Huisman et Bartelese, 2000, p. 93).
- 7 Ce « doctorat unique » pourrait être considéré comme un « rabais » par rapport à l'ancien « doctorat d'État ». Toutefois, ce doctorat est plus consistant que le « doctorat de troisième cycle ». Par ailleurs, l'habilitation à diriger des recherches est venue compléter l'écart avec l'ancien doctorat d'État.
- 8 Pour l'Allemagne, voir Deutsche Forschungsgemeinschaft (s.d.), Huisman et Bartelese (2000), Bartelese (1999); pour les Pays-Bas, voir Bartelese, de Boer, Huisman et Lugthart (2000), Bartelese (1999); pour la France, voir MENRT (1999).
- 9 En 1999, sur 244 écoles doctorales, seulement 24 étaient dirigées par des femmes (MENRT, 1999). Ces écoles ont été mises en place à la fin des années 1980 pour élargir la formation des doctorants et les orienter vers des thématiques de recherche développées dans leur université et à l'extérieur de celle-ci (Association Bernard Gregory, 2000).

- 10 Il ne faudrait pas conclure que toutes ces écoles doctorales françaises sont identiques. L'implantation varie d'une direction scientifique (DS) à l'autre. Par exemple, alors qu'en sciences de la société (DS7), il y avait, en 1999, 67 écoles doctorales, il n'y en a que 12 en chimie et sciences des matériaux (DS4) et 16 en mathématiques et informatique (DS1). Les «doctorales», activités destinées à l'insertion professionnelle en marge de rencontres avec des acteurs économiques, n'ont pas lieu partout, et lorsqu'elles ont lieu, sont plus importantes dans un secteur que dans un autre (30% en sciences de la vie, 50% dans les sciences dites «dures» et 20% en sciences humaines). Enfin, la proportion globale des doctorants n'est que de 63%, alors que, dans certaines régions, cette proportion atteint 95% dans le Limousin, par exemple, et 96% en Bourgogne (voir MENRT, 1999).

Abstract – Using an historical perspective, this article analyses the change from a «skill» model of post-graduate training to a more «professional» model. This also promotes collective work and the development of presentation and communication techniques. The time period for completing the degree requirements is strictly controlled. These characteristics of post-graduate training, being similar to those of American graduate schools, are found in various degrees in French «doctorate schools», in German «graduate colleges», and in «research schools» in the Netherlands. However, all these organizational arrangements have their own specific characteristics that distinguish them from the American graduate schools.

Resumen – Este artículo analiza, dentro de una perspectiva histórica, el paso de un modelo de formación de postgrado «artesanal» a un modelo más «profesional». Se favorece igualmente el trabajo colectivo y el desarrollo de técnicas de presentación y de comunicación. El tiempo necesario para completar las exigencias de la graduación es también severamente controlado. Estas características de la formación de postgrado, que se parecen a aquellas de las «graduate schools» americanas, se encuentran, con algunas variantes, en las «escuelas doctorales» francesas, en los «colegios de graduados» alemanes y en las «escuelas de investigación» holandesas. Sin embargo, estas estructuras organizativas tienen características que les son propias y que las distinguen al mismo tiempo de las «graduate schools» americanas.

Zusammenfassung – In diesem Beitrag wird aus einem historischen Blickwinkel der Übergang von einem als „handwerklich“ charakterisierten postsekundären Bildungsmodell zu einem stärker „professionellen“ Modell analysiert. Dabei werden auch der kollektive Charakter der Arbeit sowie die neuen Präsentations- und Kommunikationstechniken mit einbezogen. Auch die für den Erwerb des akademischen Grades erforderliche Zeit, die streng kontrolliert wird, ist ein wichtiges Kriterium. Diese Art von Universitätsausbildung, die den amerikanischen „graduate schools“ ähnelt, findet sich, mit gewissen Unterschieden, in den französischen „Ecoles doctorales“, in den deutschen Studienkollegien sowie in den niederländischen „Forschungsschulen“ wieder. Bei den Studiengängen gibt es allerdings nationale Varianten, die sie von den amerikanischen „graduate schools“ unterscheiden.

RÉFÉRENCES

- Association Bernard Gregory (2000). *Formation par la recherche*, 68(octobre). Document téléaccessible à l'adresse <www.jeunesdocteurs.com>.
- Baldauf, B. (1998). Doctoral education and research training in Germany: Towards a more structured and efficient effort. *European Journal of Education*, 33(2), 161-182.
- Bartelese, J.A. (1999). *Concentrating the minds: The institutionalization of the graduate school innovation in Dutch and German higher education*. Utrecht: Lemma.
- Bartelese, J., de Boer, H., Huisman, J. et Lugthart, E. (2000). *De onderzoeksschool. Een analyse van het functioneren van het beleidsinstrument onderzoeksschool*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Bliklie, I. (1994). Norwegian and Swedish graduate reform policy. *Higher Education Policy*, 7(1), 8-24.
- Burgess, R.G., Band, S. et Pole, C.J. (1998). Developments in post graduate education and training in the UK. *European Journal of Education*, 33(2), 145-161.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (s.d.). *Graduiertenkollegs. The Deutsche Forschungsgemeinschaft's research training program*. Bonn: Referat Graduierten Kollegs.
- Enders, J. (2002). Serving many masters: The PhD on the labour market, the everlasting need of inequality, and the premature death of Humboldt. *Higher Education*, 44, 493-517.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). *La formation à la recherche*. Communication présentée dans le cadre du programme STRATA-ETAN. Foresight for Higher Education/Research relations. Mimeo: Commission of the European Union.
- Furth, D. (1992) Short cycle higher education: Europe. In B.R. Clark et G. Neave (dir.), *The Encyclopedia of higher education* (Vol. 2, p. 1217-1224). Oxford: Pergamon.
- Humboldt, W. von (1903). *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*. [Sur l'organisation interne et externe des établissements scientifiques supérieurs à Berlin. Gesammelte Schriften. Berlin: Königlich-Preussische Akademie der Wissenschaften, Politische Denkschriften, X, 250-260. Traduit de l'allemand par André Laks dans Luc Ferry (1979). *Philosophies de l'université* (p.319-329) Paris: Payot.
- Huisman, J. et Bartelese, J. (2000). *Academic careers: A comparative perspective. Report prepared for the Dutch advisory council for science and technology policy in academic careers, Sweden, Finland, Flanders, Germany and the United Kingdom*. Enschede: Center for Higher Education Policy Studies.
- Kaiser, F., Hezemans, J. et Vossensteyn, H. (1994). *Doctorate education: A comparative description of the systems preparing for the highest academic degree in seven western countries*. Enschede: CHEPS.
- Konigs, R.P. (2002). *The doctorate in transition: Current trends in German doctoral education*. Communication présentée lors du colloque The Future of Graduate Training Systems, tenu à l'Université de Twente, octobre, Enschede, Pays-Bas.
- Leitner, E. (1996). Unequal competition: Access to universities and Fachhochschulen in Austria between open policy and selectivity. *European Journal of Education*, 31(3), 273-288.
- Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie (MENRT) (1999). *Rapport sur les études doctorales, 1999*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie.
- Neave, G. (1993). France. In R.B. Clark (dir.), *The research foundations of graduate education: Germany, Britain, France, United States, Japan* (p. 159-220). Berkeley, CA: University of California Press.
- Neave, G. (1998). Growing pains: The Dearing report from a European perspective. *Higher Education Quarterly*, 52(1), 118-136.
- Rapport Dearing (1997). *Higher education in the learning society. Report of the national committee of inquiry into higher education*. Norwich: HMSO (Her Majesty's Stationary Office).