

LES CREDITS ECTS ET COMMENT PROCEDER A LEUR ALLOCATION

1. INTRODUCTION

1.1 CONSIDERATIONS PRELIMINAIRES

Cette présentation a été élaborée afin de répondre à une forte demande de clarification exprimée par de nombreux collègues, dans divers pays d'Europe, collègues qui se trouvent obligés de procéder à l'allocation de crédits ECTS à toutes les unités d'enseignement/formation dans leurs établissements d'enseignement supérieur. Ils se plaignent souvent que, si la littérature existante explique le caractère fondamental des crédits ECTS, elle ne leur offre pas un guide pratique assez détaillé sur la manière d'allouer les crédits aux unités d'enseignement. De plus, ces mêmes collègues expriment un autre souci bien légitime. Ils voudraient, en effet, s'assurer que tout le monde en Europe aborde le travail de l'allocation des crédits sur les mêmes bases, faute de quoi les crédits ne peuvent pas être, à strictement parler, comparables d'un établissement d'éducation supérieure à un autre et/ou d'un pays à un autre.

De ce fait, notre texte, a été rédigé essentiellement comme un guide pratique et assez simple afin de répondre à cette demande pour une transparence accrue dans cette question de l'allocation des crédits. Il a été conçu plutôt comme un supplément à d'autres guides, parmi lesquels on citera avant tout *le Guide de l'Utilisateur ECTS*, publié par la Commission Européenne et l'Association des Universités Européennes. Une bibliographie sommaire des textes touchant à l'ECTS (et à d'autres systèmes de crédits capitalisables et transférables), et aux Processus dits de **Bologne**, d'une part, et de **Bruges/Copenhague**, de l'autre, se trouve en appendice à la fin de ce texte.

Avant de s'adresser directement aux questions soulevées par l'allocation des crédits, il est d'abord important de se rappeler que l'ECTS est composé de **DEUX MECANISMES**, les crédits et les échelles de notation, et **QUATRE INSTRUMENTS ECRITS**, le formulaire de candidature, le contrat d'étude, le relevé des notes et, enfin (*last but not least* !), le Dossier d'Information et Catalogue des Cours. Cet ensemble forme un système complet dont chaque partie constitue un élément indispensable aux autres. Les diverses méthodes pour allouer les crédits ECTS doivent être étudiées et comprises dans ce contexte global. De plus, l'ECTS n'est, lui-même, qu'un élément parmi d'autres d'un « package » beaucoup plus large encore. Ce « package » est issu de la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieure (l'EEES) à l'intérieur du Processus de Bologne.

Elément clef du Processus de Bologne, l'ECTS est devenu, à la suite d'un grand débat, un système aussi bien de capitalisation que de transfert de crédits. Il n'y a, en vérité, rien d'étonnant à cette issue du débat. Il est de toute évidence que l'on ne peut transférer des crédits qui n'ont pas été capitalisés au préalable ! Même pendant la phase pilote de l'ECTS de 1989 à 1995, les étudiants mobiles capitalisaient, en fait sinon en droit, des crédits dans les universités d'accueil, même si ces dernières ne se servaient pas nécessairement du système autrement que pour cette

¹ Afin d'alléger notre texte, nous utiliserons dorénavant le terme « unité d'enseignement ».

² On remarquera que la nouvelle édition, largement revue, de ce guide remplacera la vieille édition qui commençait sérieusement à ne plus répondre à la situation actuelle, doit enfin sortir en fin de 2003.

mobilité. Ensuite les étudiants transféraient ces crédits capitalisables dans leurs universités d'origine où ils les ont fait capitalisés, même lorsque les universités d'origine ne se servaient pas, non plus, de l'ECTS en dehors de cette mobilité. Maintenant, la création de l'EEES, oblige tous les établissements d'enseignement supérieure dans la quarantaine de pays concernés à appliquer, d'ici à l'an 2010, à toutes leurs offres de formation, un système de crédits capitalisables aussi bien que transférables, donc, un SCCT. Ce SCCT sera ou bien l'ECTS lui-même ou bien un système qui lui est entièrement compatible. Cette évolution va forcément impliquer un plus grand pourcentage du corps enseignant et administratif dans le fonctionnement, au jour le jour, d'un système qui auparavant ne concernait qu'un nombre restreint d'étudiants en mobilité internationale. Dans ces conditions-là, l'ECTS n'était souvent qu'une affaire des services des relations internationales et de quelques professeurs enthousiasmés par la mobilité des étudiants. Enfin, il faut souligner le fait que dorénavant l'organisation des études, définies par les crédits européens, sera dans une architecture de diplômes de premier, de deuxième et de troisième cycles qui aboutiront successivement, dans le cas de la France, à la licence, le master et le doctorat, dit LMD³. Ces trois diplômes serviront de points de référence aux autres diplômes dans un cadre national de diplômes et de crédits. De plus on a ajouté à ce trio de base un quatrième cycle, dit Cycle Court, qui englobe des études menant à des diplômes qui précèdent la licence, à savoir en France les BTS et autres DUT.

Notre présentation concerne essentiellement le premier cycle, c'est-à-dire le cycle qui aboutit à l'obtention de la licence, ou son équivalent, qui comportera soit 180 soit 240 crédits, après des études allant normalement, pour les étudiants à plein temps, de six à huit semestres. On discute toujours du nombre total de crédits qu'il faut attribuer au divers masters dont la période d'études varie beaucoup⁴. D'autre part, on se demande toujours s'il serait utile d'attribuer des crédits aux doctorats⁵. De toute façon, les méthodes de base pour procéder à l'allocation des crédits restent les mêmes depuis un cycle ou diplôme à l'autre, donc, on peut se concentrer ici sur la licence (ou ses équivalents de premier cycle) qui sera, en plus, le premier diplôme dont les établissements auront, majoritairement, à s'occuper.

³ On notera, en passant, les autres aspects originaux de la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieure, qui sont, d'abord, l'organisation des études à plein temps par période de semestres plutôt que par année scolaire, l'élaboration d'offres de formation qui seront plus variées qu'auparavant et qui laisseront un plus grand choix d'unités d'enseignement à l'étudiant, et, d'autre part, la création du Supplément au Diplôme qui, afin d'aider à la transparence et lisibilité des diplômes à travers les pays européens donnera des renseignements détaillés non seulement sur l'établissement octroyant le diplôme et sur l'étudiant mais surtout sur le contenu du programme suivi par l'étudiant et les compétences acquises.

⁴ En effet, il y a des débats en ce qui concerne le nombre total de crédits à affecter aux masters dont la période d'étude à plein temps dépassera deux semestres (60 crédits), sans, pour autant, atteindre la durée de quatre semestres (120 crédits). On trouve des propositions pour des masters de 75 crédits (deux semestres plus les trois mois ou vacances d'été qui suivent) et pour d'autres masters de 90 crédits (trois semestres) dans le rapport final du Tuning Project First Phase, voir J. Gonzalez & R. Wagenaar, (eds.), (2003), p. 242. On notera qu'en France cette question a soulevé beaucoup de contentieux mais nous ne nous proposons pas de faire des commentaires ici. Par contre, les cycles courts en France qui s'étalent normalement sur quatre semestres comporteront 120 crédits.

⁵ Lorsqu'un doctorat concerne surtout une thèse écrite à la fin d'une période de six semestres (180 crédits), il est difficile de voir comment on pourrait affecter des crédits semestre par semestre. Par contre et pour les doctorats qui comportent, en dehors d'une thèse, des unités d'enseignement préparatoires à la thèse, on peut concevoir l'utilité d'allouer des crédits à chaque partie du doctorat.

1.2 CONSIDERATIONS GENERALES SUR L'ALLOCATION DES CREDITS ECTS

Afin de permettre aux établissements d'enseignement supérieure d'exprimer, dans des termes simples, le poids qu'ils accordent à leurs diverses unités d'enseignement, composantes de leurs diplômes, les crédits sont alloués sur une échelle de 60 crédits pour le travail d'une année scolaire. C'est-à-dire que 60 crédits au niveau de la licence équivalent à une année scolaire de deux semestres, dont chacun comporte évidemment 30 crédits. Une année scolaire de deux semestres comporte environs 38/40 semaines. Même si un établissement impose du travail supplémentaire à ses étudiants, travail qui leur fait subir une année scolaire plus longue que la norme, le nombre de crédits annuels reste le même. Ces 60 crédits restent, donc, un nombre fixe quel que soit le programme de chaque offre de formation. Nous pouvons, donc, arriver à une première définition fondamentale, ainsi :-

Un crédit ECTS équivaut à un soixantième de la charge de travail d'un étudiant diplômant pendant une année scolaire dans l'éducation supérieure.

Rien de plus simple que cette définition de base⁶. Pourtant, une fois passé ce point de départ, il reste à aborder le problème pratique concernant la méthodologie de l'allocation des crédits ECTS. Ceci est d'autant plus vrai que, par le passé, les établissements se sont servis, dans les divers pays européens, de critères très variés comme bases de calcul du poids des composantes de leurs programmes.

De ce fait, il est essentiel, au début de cette discussion, de souligner que, quelle que soit la méthodologie appliquée à l'allocation des crédits ECTS, cette allocation doit être effectuée selon **la charge de travail de l'étudiant**.

1.3 LA CHARGE DE TRAVAIL DE L'ETUDIANT.

Afin de calculer les crédits à allouer aux composantes d'un programme, il est nécessaire de passer par deux étapes. D'abord, on doit calculer la charge de travail de l'étudiant diplômant pour chacune des unités d'enseignement. Ensuite, on doit attribuer les crédits en fonction de la

⁶ Bien entendu il reste pour le moment des établissements où l'enseignement est structuré par trimestres dont chacun comporte 20 crédits ECTS. On présume que l'organisation trimestrielle est vouée à la disparition à long terme, sauf peut-être en France pour les BTS enseignés dans les Lycées.

⁷ Ce qui différencie la licence des masters qui ont une durée de plus que 38/40 semaines. Voir note 4 ci-dessus

⁸ La beauté, comme la simplicité, de cette définition réside dans le fait qu'elle est universelle et incontestable. Dans ces conditions, on comprend très mal comment un certain président universitaire en France ait pu se permettre d'écrire que « le cadre ancien des crédits ECTS ne peut donc être maintenu dans sa totalité. Nous devons imaginer de nouvelles définitions et il me semble logique que ce soient les responsables d'établissement qui en assument la charge ». Vouloir inventer de nouvelles définitions, qui pourraient être en désaccord avec la définition reçue, telle que nous l'avons rapportée dans le texte ci-dessus, reviendrait à dire que nous pouvons tous nous permettre dans notre pays de réinventer, université par université, les crédits tout en les faisant passer pour des crédits européens. Et si tous les pays d'Europe faisaient pareil ? On se trouverait très rapidement devant l'ultime *reductio ad absurdum*. Il est tellement évident que tous doivent travailler autour de la même définition du crédit que l'on rougit devant l'obligation de le redire. Comment créer la confiance mutuelle, ne serait-ce qu'à l'intérieur de la France, si les universités et les autres établissements d'éducation supérieure ne travaillent pas sur la base de la même définition du crédit ? Dans ces conditions, on se demande comment on va faciliter la mobilité entre les établissements français, un des buts majeurs du nouveau système, sans parler de la mobilité internationale. Bien sûr, on pourrait répondre que nous devons tous faire confiance à nos collègues de trouver des solutions saines. Hélas, la phase pilote a vite fait de mettre fin à de telles illusions, car il y a eu, sous couverture de cette notion générale de confiance mutuelle, les pires bizarreries.

charge de travail de chaque unité d'enseignement **RELATIVE AUX AUTRES** unités d'enseignement du même semestre ou de la même année scolaire à l'intérieur du même programme⁶.

Cette double définition est bien claire. Toutefois, quelle que soit la méthode que l'on applique pour essayer de mesurer avec précision la totalité de la charge du travail de l'étudiant, le résultat ne sera jamais plus qu'une estimation qui manquera d'exactitude totale. Ceci oblige ceux qui doivent allouer les crédits à aborder ce travail avec beaucoup de précautions et à employer des mécanismes leur permettant d'effectuer des contrôles répétés de l'exactitude relative de ce qu'ils auront décidé.

De plus, ils doivent choisir, en fonction de cette double définition du travail de l'allocation des crédits, une méthode précise afin de procéder à cette allocation pour chaque offre de formation. Or, la définition des crédits, offerte dans les premiers guides élaborés, pendant la phase pilote de l'ECTS, par la Commission Européenne était très simple, pour ne pas dire réductionniste. On a présumé que l'allocation des crédits se ferait dans les divers pays de l'Europe sur la base d'offres de formation bien structurées, ce qui permettrait de mesurer avec une certaine facilité le poids relatif des composantes des programmes. Cette approche présumait, en effet, une méthode de l'allocation des crédits que l'on appelle « impositionnelle ». Or, cette méthode (dont nous ferons l'analyse détaillée ci-dessous) s'est révélé mal adaptée à la culture pédagogique de plusieurs pays européens. Heureusement, il existait, pour les pays en question, d'autres méthodes pour déterminer l'allocation des crédits.

En effet, les experts en matière des systèmes de crédits capitalisables et transférables, qui utilisent la charge du travail de l'étudiant comme base du calcul des crédits, ont identifié trois méthodes pour déterminer la façon de procéder à l'allocation des crédits. Elles sont les suivantes:-

- A. La méthode dite « impositionnelle, » ou « top-down », par référence aux composantes d'offres de formation très structurées**
- B. La méthode dite « compositionnelle », ou « bottom-up, » par référence à la charge horaire totale de l'étudiant pour chacune des unités d'enseignement, offertes par un établissement**
- C. La méthode dite « compositionnelle », ou « bottom-up », par référence aux compétences à acquérir par l'étudiant dans chacune des unités d'enseignement offertes par un établissement⁷. On appelle souvent ces compétences, des 'acquis d'apprentissage'.**

⁶ On ne saurait trop souligner le fait que l'allocation des crédits se fait sur la base du travail des étudiants diplômant. On ne peut absolument pas faire les calculs sur la base du travail des étudiants non-diplômant, souvent des étudiants en mobilité, étudiants qui vont, assez souvent, composer des programmes qui leur sont tout à fait personnels. On a connu trop de cas en France où cette fausse pratique risquait de terminer par des établissements avec deux séries de crédits, l'une pour les diplômant et l'autre pour les non-diplômant, ce qui est l'ultime absurdité. Pourtant dès le début de la phase pilote de l'ECTS, il a été formellement indiqué que l'allocation des crédits ne pouvait se faire autrement que sur la base du travail des étudiants diplômant.

⁷ La méthodologie des systèmes de crédits capitalisables et transférables, appelés en anglais des « Credit Accumulation and Transfer Systems (CATS) », ayant été développés essentiellement dans les pays anglo-saxons qui ont été les premiers à les appliquer à leurs offres de formation, on ne s'étonnera pas que la terminologie de la matière soit essentiellement d'origine anglaise. Nous nous permettons ici de franciser les termes « impositional » et « compositional ». Sur ces systèmes de crédits anglo-saxons et leur vocabulaire, voir, par exemple, David Robertson (ed.), 1994, pp. 120 et suiv.

Nous examinerons chacune de ces trois méthodes, à tour de rôle, tout en estimant leurs points forts et leurs points faibles. Ensuite, nous essayerons d'arriver à quelques conclusions d'ordre général, des conclusions qui seront, espérons le, d'une grande utilité pour ceux qui doivent affronter le travail de l'allocation des crédits.

2. LES TROIS METHODES POUR ALLOUER LES CREDITS ECTS SELON LA CHARGE HORAIRE RELATIF DE L'ETUDIANT

2.1 LA METHODE « IMPOSITIONNELLE » OU « TOP-DOWN » PAR RAPPORT A UN OFFRE DE FORMATION TRES STRUCTUREE

Cette méthode est, lorsqu'on peut s'en servir, la plus facile pour arriver à l'allocation des crédits. Lorsqu'un établissement a des offres de formation très structurées pour aboutir à tel ou tel diplôme, il est souvent facile d'allouer les crédits à chacune des unités d'enseignement et, en plus, de les allouer semestre par semestre et/ou année par année¹. Il en a été ainsi généralement en Grande Bretagne, où les programmes universitaires sont, pour la plupart, très structurés. En 1990, il ne nous a pas fallu plus que cinq minutes pour faire l'allocation des crédits pour les offres de formation en Histoire à l'Université de St Andrews. En tant qu'université écossaise, cette dernière possédait depuis longtemps un sens particulièrement ferme du poids relatif de chaque unité d'enseignement par rapport aux autres, même si elle n'avait jamais exprimé ceci en termes de points de crédits². Ceci rendait le travail sans doute encore plus facile qu'en Angleterre. Bien entendu, la Grande Bretagne n'a pas été unique dans ce genre. On peut remarquer, par exemple, que les historiens de l'Université de Rouen, qui ont également participé à la phase pilote de l'ECTS, n'ont pas eu de difficultés à procéder par cette méthode à l'allocation des crédits.

Toutefois, il faut bien dire que des cas aussi faciles que ceux que nous venons de citer, peuvent cacher des problèmes assez importants, problèmes que l'on peut rencontrer dans des universités et dans des matières qui ont un sens moins net du poids relatif des diverses unités d'enseignements. On peut classer ces problèmes en quatre groupes de questions :-

Groupe 1. Comment calculer les crédits pour des unités d'enseignement qui sont souvent d'un caractère très différent ? Telle unité est basée fondamentalement sur des cours magistraux, telle autre sur un travail de laboratoire ou un travail sur le terrain où le rôle du professeur est bien moindre que dans le premier cas. Ceci est encore plus vrai pour les stages ou pour la préparation d'un mémoire de maîtrise. On peut se trouver donc en train d'essayer, sans aucune expérience préalable, de trouver des moyens raisonnables pour estimer le travail total de l'étudiant.

Groupe 2. Comment calculer les crédits pour des unités d'enseignement qui, tout en comportant la même charge de travail pour tous les étudiants, ont un poids **RELATIF** différent lorsqu'ils font à la fois partie de plusieurs programmes d'études ?

¹ On notera que malgré la nouvelle structure qui fait que le semestre deviendrait l'unité temporelle de l'enseignement universitaire, l'année scolaire garde souvent beaucoup de son importance. Ceci reste vrai en France où « on a son année » ou, bien entendu, on ne l'a pas....

² On remarquera que le chiffre 60 qui représente une année scolaire de travail a été particulièrement bien choisi. Ce chiffre, étant à la fois décimal et duodécimal, offre une grande souplesse puisqu'il permet des divisions par 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8 (en acceptant 7,5 crédits pour une unité d'enseignement), 10 et 12. Il n'y a que les chiffres 7, 9 et 11 qui donneraient des problèmes de divisions nettes. Une telle souplesse est à comparer avec les crédits dans les universités américaines où l'on trouve souvent 32 crédits pour une année de travail.

Groupe 3 Il y a deux questions ici par rapport au caractère modulaire des SCCTs. D'abord, comment allouer des crédits lorsque les unités d'enseignement ne sont pas en rapport direct avec les examens? Nous avons dû affronter ce problème à St Andrews lorsque nous avons appliqué le SCOTCATS (le SCCT pour toute l'Écosse, système complètement compatible avec l'ECTS) à toutes nos offres de formation. En effet, les offres en Chimie et en Physique avaient cette particularité que les divers examens de fin d'année mélangeaient des questions puisées, un peu part tout, dans toutes les unités d'enseignement suivies par l'étudiant pendant l'année scolaire. Dans l'état antérieur des choses, cette manière de faire était admissible dans la mesure où cela permettait à l'étudiant, qui réussissait les examens, d'avoir son année scolaire entière. Ce système pourtant était non seulement mal adapté à une organisation semestrielle, mais il était aussi profondément anti-modulaire. Or, un SCCT est fondamentalement basé sur la notion que l'étudiant accumule les compétences et donc des crédits unité d'enseignement par unité d'enseignement³. Nous voyons dans cette dernière conception une deuxième question qui concerne de près les établissements français au moment de l'introduction d'un SCCT. En effet, beaucoup de nos établissements d'enseignement supérieur ont l'habitude de considérer l'année scolaire comme unitaire. C'est-à-dire que, ou bien l'étudiant « a son année » et il accède à l'année suivante ou bien il ne l'a pas et, par conséquent, il redouble.

Groupe 4. Comment procède-t-on à l'allocation de crédits, à moins de s'assurer au préalable que toutes les unités d'enseignement de tel ou tel programme s'insèrent dans une structure vraiment cohérente? En effet, la construction de programmes, dont chaque semestre comporte 30 crédits et chaque année scolaire 60 crédits, peut devenir un cauchemar à moins de s'assurer d'avance que l'arithmétique des crédits est cohérente dès l'entrée de l'élaboration d'une offre de formation.

L'introduction de l'ECTS à travers l'Europe démontre que les questions, résumées dans les quatre groupes que nous venons de présenter ci-dessus, ont été à l'origine de véritables problèmes rencontrés par beaucoup de collègues⁴. Nous allons les passer en revue et à tour de rôle.

Les problèmes, que nous avons évoqués ci-dessus dans le premier groupe, soulignent l'importance de procéder à l'allocation des crédits sur la base de la charge de travail de l'étudiant. Les cultures pédagogiques, qui ont eu l'habitude de mesurer le poids de leurs unités d'enseignement par l'effort fourni par les professeurs, ainsi qu'en Espagne, le trouvent très difficile de changer leur méthode de calcul. Pourtant, il est de toute évidence que l'on ne peut se permettre de sous-estimer le nombre de crédits qu'il faut allouer à des unités d'enseignement où l'apport du professeur est bien inférieur aux unités composées principalement de cours

³ Ceci est fondamental car les SCCTs sont non seulement là pour ceux qui peuvent faire les études à plein temps mais aussi pour ceux qui font les études à temps partiel. Les crédits leur permettent d'arriver plus lentement à leurs diplômes. Cela aide à créer les passerelles entre l'éducation formelle, non-formelle et informelle.

⁴ Tout ceci est très différent de l'Écosse où l'organisation des études était vraiment modulaire bien avant l'introduction de l'ECTS et le système écossais de crédits capitalisables et transférables (SCOTCATS). Ceci résultait de plusieurs caractères originaux de cette organisation écossaise. D'abord, le système dit « binaire » des études de premier cycle où tous les étudiants faisaient des études générales pendant deux ans avant de se spécialiser dans les troisième et quatrième années. Ensuite, il existe une multitude de « bachelors » en troisième et quatrième années où l'étudiant combine deux matières, par exemple l'Histoire Médiévale et le Français. Enfin, les quatre anciennes universités écossaises ont depuis longtemps pratiqué entre elles des transferts d'étudiants. Ces trois aspects de l'organisation écossaise obligent les divers départements et universités à mesurer strictement le poids de leurs unités d'enseignement. La facilité dont les universités se sont converties aux CATS n'a rien d'étonnant lorsqu'on se souvient que ces systèmes aux USA ont été fondamentalement bâtis sur l'organisation des études supérieures écossaises.

magistraux. Pour cette raison, on peut suivre actuellement tout un processus de changement de mentalité des professeurs en Espagne. La France ne sera pas étrangère, non plus, à ce changement, car l'idée est toujours très répandue chez nous qu'il est tout à fait raisonnable de calculer les crédits ECTS purement selon les heures des cours magistraux¹⁵. Cette présomption que le nombre d'heures de cours magistraux représentent correctement le poids des autres composantes du travail de l'étudiant permettrait, donc, de se dispenser de calculer la totalité du ce travail avec toute l'attention qu'il faut porter à cette tâche¹⁶, est irrecevable. Il faut procéder, par un moyen ou un autre, à une estimation de la totalité de la charge de travail de l'étudiant, même si ce travail peut se révéler particulièrement ardu¹⁷.

Quant aux problèmes évoqués dans le deuxième groupe de questions, il est évident qu'il est préférable d'éviter des unités d'enseignement qui comportent un nombre variable de crédits et ceci selon les diverses offres de formation dont elles font parties. Toutefois, une telle situation est tout à fait dans la logique de l'ECTS puisque le calcul du nombre de crédits reflète la charge de travail de l'étudiant **RELATIVE** à la totalité des unités étudiées pendant le même semestre ou la même année scolaire. Néanmoins, il est difficile de ne pas conclure que des unités d'enseignement qui comportent la même charge horaire pour l'étudiant devraient, par esprit de justice, porter le même nombre de crédits¹⁸.

Lorsqu'on se trouve face au premier problème que nous avons évoqué dans le troisième groupe de questions, celui des examens « décrochés » par rapport à l'enseignement, il n'y a qu'une seule solution. On est obligé de faire en sorte que chaque unité d'enseignement soit contrôlée par un examen qui lui est spécifique¹⁹.

¹⁵ Ceci s'explique, bien entendu, par le fait que le référentiel d'une nouvelle matière définit le nombre d'heures de cours nécessaire et ceci afin de calculer le nombre de professeurs qu'il faudra pour dispenser l'enseignement.

¹⁶ On peut évidemment penser que le nombre d'heures d'enseignement magistral reflète très directement le poids de plusieurs unités d'enseignement mais ceci ne vaut que lorsqu'on compare, entre eux, les unités qui sont essentiellement basées sur un enseignement magistral. Mais pour les autres....

¹⁷ Bien entendu il s'agit de savoir comment faire ce calcul sans être obligé de passer aux calculs « compositionnelles » dont nous discuterons plus bas. A St Andrews, dans les Lettres, le calcul se faisait, non pas sur la base des heures de cours mais sur la base du nombre de rédactions que chaque étudiant devait écrire et soumettre à l'évaluation par son professeur, ce qui paraissait beaucoup plus sûr. Le nombre maximum de mots dans ces rédactions est devenu progressivement de plus en plus fixe, afin que les rédactions puissent être considérées comme comparables entre elles. De plus, un mémoire, plus long par sa nature était défini, afin qu'il puisse être considéré comme plus ou moins comparable à cinq rédactions. Inutile de dire que la charge totale de travail d'une rédaction ou d'un mémoire ne se mesure qu'assez grossièrement d'après le nombre maximum de mots. De toute évidence, telle rédaction demande davantage d'effort qu'une autre. Toutefois, on estimait que, somme toute, la méthode était raisonnable, car selon la bonne vieille expression anglaise, « ce qui est perdu sur les balançoires se rattrape sur les manèges ! ». Sans doute, on peut trouver d'autres façons raisonnables de mesurer le travail des étudiants, sans rentrer dans le menu détail des méthodes compositionnelles.

¹⁸ Pendant la phase pilote de l'ECTS, on a vu certains étudiants mobiles, confrontés à une situation où certaines unités d'enseignement portaient un nombre variable de crédits selon des programmes différents, essayer de les faire compter sur leur contrat d'étude et relevé des notes 'au prix fort.' Puisqu'ils n'étaient pas inscrit dans des programmes précis, ils estimaient qu'il n'y avait aucune raison de leur refuser le plus grand nombre de crédits. Cela a donné de vifs problèmes aux professeurs dans leurs universités d'origine.

¹⁹ C'est cette solution que nous avons suivie en Chimie et en Physique à l'Université de St Andrews après un après-midi de débats qui n'ont révélé aucune autre solution valable.

Quant à la deuxième question de ce groupe qui concerne le problème de l'incompatibilité entre la modularité, d'une part, et la notion de l'année scolaire unitaire, d'autre part, la question est double. D'abord, il faut ajuster la notion de l'année scolaire unitaire afin d'accommoder la modularité. En général, on opte pour une plus grande souplesse qu'auparavant, souplesse qui permet à l'étudiant, qui n'a pas été reçu dans les examens de toutes ces unités, de passer à l'année suivante mais avec l'obligation de rattraper les crédits qui lui manquent de l'année précédente. Pourtant, ceci ne résout pas l'autre problème qui est de fond. Les SCCTs sont là non seulement pour ceux qui ont la possibilité de faire les études à plein temps mais aussi pour ceux qui font les études à temps partiel. Les crédits permettent à ces derniers d'arriver à leurs diplômes au terme d'une période d'études plus longue que pour les étudiants à plein temps. Les crédits forment donc une passerelle entre les deux modes de formation²⁰. Or, il y a, derrière cette question de l'année scolaire unitaire, une autre qui est bien plus épineuse, celle de la compensation qui permet à un étudiant d'être reçu à un examen où il n'a pas eu la note minimum requise parce que, sur la totalité de ces notes d'examen, il a atteint la moyenne. Il n'y a pas de doute que la compensation des notes pratiquée dans les universités en France est profondément anti-modulaire. Dans les SCCTs classiques, on est reçu module par module, c'est-à-dire unité d'enseignement par unité d'enseignement. On prouve, en ce faisant, sa compétence matière par matière comme font les étudiants qui sont véritablement à temps partiel et qui ne peuvent pas, par la force des choses, bénéficier de la compensation²¹. La compensation jette un trouble grave dans le fonctionnement correct d'un SCCT. Normalement, on doit, afin de pouvoir s'inscrire dans telle ou telle unité d'enseignement, fournir la preuve que l'on a les pré-requis nécessaires, pré-requis qui permettent de procéder correctement à un niveau supérieur dans la même matière. Une unité acquise par compensation ne donne pas la preuve suffisante des pré-requis. Ceci dit, il est difficile de voir comment nous pourrions en France nous sortir politiquement de la notion de la compensation, qui restera sans doute un point difficile dans la mise en place de l'ECTS chez nous²². On est ainsi obligé souvent de « bricoler » des solutions²³.

Pour ce qui est de la question soulevée dans le quatrième groupe, on observera que la meilleure façon pour arriver à une vraie cohérence mathématique des crédits est de construire un organigramme de chaque offre de formation et d'y inscrire toutes ses composantes, semestre par semestre et année par année, et ceci afin de s'assurer de la manière exacte dont l'étudiant fait son parcours de formation. Il est également évident que cela simplifie beaucoup le travail, si toutes les unités sont, mathématiquement, des multiples les uns des autres. Ceci veut dire que, si un établissement décide que les unités d'enseignement standard seront, par exemple de 5 crédits ECTS, les autres unités qui ne seront pas standard doivent être des multiples de 5, 10, 15 etc. ou, dans l'autre sens, de 2,5. Si on opte pour la base 6, il faut des unités de 3, 6, 9, 12 etc. Cette façon de bâtir les offres de formation facilite largement la tâche des étudiants qui doivent se construire des programmes de 30 crédits chaque trimestre et 60 crédits chaque année scolaire, et surtout là

²⁰ Voir, ci-dessous, note 26.

²¹ On dira sans doute que les étudiants à temps partiel bénéficient d'une autre forme de compensation puisqu'ils peuvent procéder par la petite vitesse, unité d'enseignement par unité d'enseignement plutôt que par des blocs d'unités. A cette proposition, les étudiants à temps partiel répliqueront tout de suite qu'ils font leurs études dans des conditions bien plus difficiles que les étudiants à plein temps.

²² Nous avons eu des conversations à ce sujet dans beaucoup d'universités en France et nous avons rencontré de multiples propositions pour résoudre le problème. La meilleure nous semble de démontrer clairement sur le relevé de notes que l'étudiant qui a « eu son année » a tout de même échoué à tel ou tel examen.

²³ A notre point de vu, la meilleure solution consiste à donner les crédits pour telle unité d'enseignement par compensation, tout en indiquant sur le relevé de notes que l'étudiant en question n'a pas satisfait les critères minimum pour être reçu à cette unité. Donc, on peut, malgré ces crédits, refuser à l'étudiant, si on veut, le droit de procéder plus loin avec la matière en question. Ceci pose une question pour la façon de gérer APOGEE. De toute façon, ce n'est pas une solution à toute épreuve car il serait difficile de refuser l'accès au niveau supérieur dans ce qui concerne une matière de tronc commun.

où les étudiants sont confrontés à une assez large gamme de choix parmi les unités²⁴. Ceci peut paraître évident. Toutefois, notre expérience de conseiller ECTS nous a mis devant beaucoup de cas, à travers l'Europe, où des collègues universitaires ont trouvé cette idée très originale. Toutefois, il est certain que nous devons tous élaborer les programmes comme on construit de façon cohérente des bâtiments, avec des briques et des fractions régulières de brique. On n'est pas impressionné par un bâtiment où l'on trouve des trous bouchés n'importe comment avec des fragments, surtout lorsque ces derniers dépassent les coins du bâtiment²⁵ !

De plus, on a souvent trouvé utile de prêter beaucoup attention à la manière dont on prévoit, dans une offre de formation, des pistes variées, chacune permettant aux divers étudiants d'arriver au terme du premier cycle. Ces diverses pistes fournissent en effet la flexibilité requise pour répondre aux besoins variés des étudiants. Pour arriver à ce but, il est utile de développer la notion d'unités obligatoires ou de tronc commun et d'autres unités qui seront suivies ou bien en option ou bien en choix libre. Il est certain, par contre, que la construction de ces « feuilles de route » peut devenir un cauchemar là où les collègues, qui doivent bâtir les programmes, et les professeurs, qui doivent prendre la responsabilité des diverses unités d'enseignement dans une matière donnée, ne possèdent pas en commun un sens très ferme des objectifs de leur(s) programme(s) et des unités dont il(s) devrai(en)t être bâti(s).

En effet, le manque d'un vrai sens de collégialité, dont beaucoup de collègues européens nous ont fait état pendant notre travail de conseiller ECTS, amène rapidement à une situation où un collègue nie que ce qu'il enseigne puisse être sérieusement comparé à ce qu'enseignent ses collègues. Ce sentiment (nous avons failli dire ce ressentiment !) devient encore plus vif lorsqu'on donne une mesure mathématique aux unités d'enseignement à travers les crédits ECTS²⁶. Un pas de plus et l'on rencontre l'argument qu'il est de toute façon impossible de mesurer, avec tant soit peu de précision, la charge de travail de l'étudiant, d'où il résulte que les crédits ECTS ne valent rien. Cette dernière proposition n'est pas correcte comme nous le verrons tout de suite ci-dessous dans la § 2.2.

Toutefois, on ne peut ignorer le fait que cette méthode d'allocation de crédits dite « impositionnelle » est difficile à pratiquer dans les établissements qui manquent véritablement des programmes très structurés. C'est le défaut principal de cette méthode « impositionnelle ». Ceci explique, par exemple, la raison pour laquelle beaucoup d'universités allemandes, participant à la phase pilote de l'ECTS, ont rencontré d'énormes difficultés à allouer des crédits selon les conseils assez sommaires et de nature « impositionnelle » de la Commission Européenne. Dans de tels établissements, il devient rapidement nécessaire de se tourner vers l'une des deux autres méthodes, voire les deux à la fois.

²⁴ Il est évident que la base de la modularité, dans n'importe quel domaine d'activité humaine, réside dans le fait que les choses qui sont conçues comme modulables doivent être de la même taille ou du moins en strict rapport mathématiques les unes avec les autres.

²⁵ La comparaison n'est pas ridicule. En tant que conseiller ECTS, on se trouve trop souvent devant des situations où l'étudiant est obligé de dépasser les 60 crédits afin de compléter son année scolaire, ce qui n'est pas raisonnable.

²⁶ Il y a quelques années de cela, un collègue en France nous a très sérieusement fait comprendre que lorsqu'il enseignait une unité, lui qui avait tant d'années d'expérience, cela devait comporter bien plus de crédits que lorsque l'enseignement de la même unité était confié à un jeune collègue. Nous avons pensé que si on devait adopter des pratiques aussi saugrenues, il valait mieux, peut-être, donner davantage de crédits au jeune professeur qui était probablement plus au courant des derniers travaux sur la matière et qui possédait toujours tout l'enthousiasme que les anciens ont tendance à perdre en cours de route. Nous avons préféré supprimer la tentation de faire une réflexion dans ce sens, de crainte d'être mal compris !

2.2 LA METHODE DITE « COMPOSITIONELLE » OU « BOTTOM-UP » PAR REFERENCE A LA CHARGE HORAIRE TOTALE DE L'ETUDIANT POUR CHACUNE DES UNITES D'ENSEIGNEMENT.

Cette deuxième méthode pour arriver à allouer les crédits ECTS d'une manière cohérente nous offre une façon beaucoup plus directe pour mesurer la charge de travail de l'étudiant. Elle consiste, en effet, à faire la stricte comptabilité du nombre d'heures qu'un étudiant doit passer afin d'accomplir tout le travail imposé par chacune des unités d'enseignement qui lui sont offertes par un établissement. Il est possible de faire cette comptabilité directe des heures de travail par deux voies différentes, bien que, dans cette présentation, on n'offrira qu'un exposé détaillé de la deuxième pour des raisons que nous donnerons ci-dessous.

2.2.1 « L'HEURE DE TRAVAIL DE L'ETUDIANT ». Aux Etats Unis d'Amérique la charge de travail de l'étudiant est souvent exprimée en termes du nombre d'Heures de Travail de l'Etudiant'. Cette notion des 'Student Work Hours' est devenue avec le passage du temps, tellement complexe que l'étudiant doit, en effet, travailler pendant plusieurs heures afin de comptabiliser une seule Student Work Hour, heure qui devient donc très théorique. Cette méthode n'a jamais été utilisée en Europe à notre connaissance et c'est pour cela que nous ne voyons pas l'intérêt à en faire un exposé détaillé ici²⁷. Il est bien plus intéressant de suivre l'autre méthode qui est de calculer le nombre d'heures véritables qu'un étudiant doit passer afin d'accomplir le travail impliqué dans chacune des unités d'enseignement de son programme.

2.2.2 LES HEURES « RÉELLES » DE TRAVAIL DE L'ETUDIANT. En effet, cette méthode oblige à essayer de calculer le nombre total d'heures réelles qu'il faut à un étudiant pour accomplir le travail de toutes les unités d'enseignement qu'il est obligé de suivre pour compléter le travail total d'un semestre ou une année scolaire. On remarquera tout de suite que, sans même essayer de l'appliquer, certains professeurs s'indignent de cette méthode.

D'abord, ils font remarquer que chaque étudiant, selon sa capacité de travail et le degré d'intérêt qu'il éprouve pour une matière, mettra un nombre d'heures pour accomplir le travail qui sera différent du nombre d'heures que mettront d'autres étudiants. Pourtant, cet argument est tellement évident qu'il est erroné d'essayer de l'utiliser pour invalider cette méthode. On calcule, il est embarrassant d'être obligé de répéter une telle vérité, le temps qu'il faut à l'étudiant **MOYEN** pour accomplir le travail.

Toutefois, ces mêmes professeurs avancent une autre objection encore plus fondamentale, objection que les conseillers ECTS ont souvent rencontrée un peu partout en Europe. Les professeurs et les administratifs, à qui on confierait ce travail, ne seraient absolument pas en mesure de calculer ces heures de travail des étudiants. Lorsqu'on met ces collègues face à face à l'idée qu'ils peuvent faire le travail en demandant des précisions à leurs étudiants à qui ils devraient distribuer des questionnaires, ces sceptiques sont horrifiés à l'idée que l'on demande

²⁷ Ce « student work hour » reflète bien une méthode pédagogique, souvent utilisée aux USA, mais peu commune en Europe, où le professeur impose à sa classe d'étudier pour le cours suivant un certain nombre de pages dans un manuel obligatoire. Une interrogation, soit orale, soit écrite suivra point par point dans le cours suivant. Il est donc assez facile de calculer, à partir d'une seule heure de cours, le nombre d'heures que l'étudiant moyen totalisera afin d'ingurgiter le contenu de ces pages désignées. Ainsi, il existe aux USA un lien plus net qu'en Europe entre le travail du professeur, travail défini non pas par les heures de cours mais par les « heures de contact », d'une part et le travail de l'étudiant, d'autre part.

quoi que ce soit aux étudiants et, de surcroît, que l'on puisse être assez naïf pour considérer leurs réponses comme dignes de foi²⁸.

On ne peut que passer outre le premier argument en espérant que le passage des ans change l'idée qu'il est absurde de demander quoique se soit à « la chair à canon ». Quant au deuxième argument, on répliquera que des questionnaires, bien formulés, correctement gérés et soigneusement analysés, peuvent donner, et donnent en effet, des réponses hautement fiables.

Il suffit de jeter un regard sur les réponses données dans les multiples enquêtes statistiques, menées d'une façon très professionnelle, à travers l'Europe, pour constater qu'elles nous donnent des réponses qui varient remarquablement peu d'un pays à l'autre. L'étudiant moyen en Europe estime qu'il a besoin de travailler pendant 1600 heures (plus ou moins 200 heures) pour accomplir correctement le travail de deux semestres ou une année scolaire. Ceci veut dire qu'un crédit ECTS équivaut à environ 25 à 30 heures de travail²⁹.

Certaines variations autour des chiffres que nous venons de citer, qui sont apparemment assez importantes, résulteraient davantage des différences dans la formulation des questionnaires d'un établissement ou pays à un autre que des différences fondamentales dans les cultures pédagogiques. De toute façon, il faut s'attendre à des réponses un peu variées car, aussi bien qu'on essaiera d'établir les heures « réelles » de travail de l'étudiant, celles-ci resteront toujours, dans une certaine mesure « notionnelles »³⁰. En effet, il est très difficile de compter tout le temps que l'on passe au travail intellectuel. Faudrait-il, par exemple, comptabiliser la méditation dans sa baignoire ou les illuminations que l'on reçoit souvent en dormant ?

Même si ces heures restent notionnelles, tout comme la conception de « l'étudiant moyen », ceci ne les prive pas de leur utilité. En se fondant sur les travaux soutenant les conclusions présentées dans le projet « Tuning » et en se référant au contexte de la formation continue, où il est très important de calculer les heures nécessaires pour accomplir un travail précis, on peut accepter en toute confiance que la valeur horaire d'un crédit ECTS équivaut à environ 25 à 30 heures de travail comme on l'a déjà dit.

Cette conclusion est d'une grande importance. Cela offre une base solide pour tous les calculs comparatifs pour les diplômes universitaires où il manque la notion d'un programme très détaillé qui doit être accompli au terme d'une période de temps très précise³¹. Cette situation existe, comme nous l'avons déjà fait remarquer dans plusieurs pays européens. Par ailleurs, la politique de la Commission Européenne à propos de la Formation Continue mène d'une manière très sérieuse le développement des diplômes acquis par des étudiants à temps partiel. Il est certain que le processus du « Valuing Learning » exigera un système, transparent et acceptable à tous, de crédits, fondé du moins en partie sur le nombre d'heures de travail des

²⁸ Hélas, nous avons souvent rencontré cette opinion dans les établissements en France.

²⁹ Voir J. Gonzalez & R. Wagenaar, eds., 2003, p. 241 et suiv »

³⁰ Sur ce sujet, il est utile de se référer à la discussion des heures de travail « notionnelles » offert par John Konrad, 2003, qui prend son départ dans la définition du crédit académique offert par le Scottish Credit and Qualification Framework, 2001, On tient ici à remercier John Konrad pour son apport important dans l'élaboration de cette présentation.

³¹ Même dans les pays où il y avait des programmes assez détaillés, là où on ne possédait pas une notion très forte du temps normal qu'il fallait pour le compléter, cela à donner beaucoup de problèmes. Il en a été ainsi en Italie où on avait beau définir la *laurea* par un certain nombre d'*essami* plus la *tesi*, le temps théorique pour accomplir le tout était tellement irréal que presque aucun étudiant n'y arrivait. Cela a donné des problèmes abominables aux étudiants étrangers en mobilité.

étudiants, non seulement pour les études académiques classiques mais aussi pour les qualifications professionnelles²².

2.2.3 LES PROBLEMES RENCONTRES EN FAISANT L'ALLOCATION DES CREDITS SELON LES HEURES DE TRAVAIL DE L'ETUDIANT.

Il y a, toutefois, un certain nombre de problèmes à confronter lorsqu'on se sert des heures de travail comme base de l'allocation des crédits. D'abord, on attirera l'attention sur une courte présentation, diffusée récemment en Grande Bretagne, qui met sérieusement en doute l'emphase qu'a mis le projet « TUNING » sur les heures de travail de l'étudiant afin de calculer les crédits et également afin d'établir une base de comparaisons équitables entre les crédits des établissements dans les divers pays d'Europe. Ce texte prétend que ce qui compte n'est pas le **NOMBRE D'HEURES** que travaille l'étudiant mais plutôt **CE QU'IL APPREND** dans un laps de temps donné²³.

Cet argument peut paraître relié étroitement au fait que les enquêtes démontrent que les étudiants britanniques sembleraient travailler bien moins d'heures par semestre/année scolaire que leurs confrères européens. A vouloir poursuivre trop loin cette constatation qui tournerait, à tort, la Grande Bretagne en dérision, on risquerait de rouvrir de vieux débats particulièrement stériles pour savoir qui travaille le plus dans l'Europe universitaire. Par contre, il est important de souligner qu'il est inacceptable de suggérer, comme le fait cette présentation britannique, qu'il n'y a aucun rapport entre le nombre d'heures travaillées et les compétences acquises²⁴. Pour autant que ce lien puisse être indirect et compliqué, il n'en reste pas moins qu'il existe²⁵.

Néanmoins, cette présentation britannique a quelque chose d'important à nous dire car elle souligne le fait qu'en fin de compte les compétences acquises sont plus importantes que le nombre d'heures brutes que travaille un étudiant. C'est précisément la raison pour laquelle le projet « TUNING » si sévèrement et si injustement critiqué par l'auteur anonyme de cette présentation, consacre, dans le dernier rapport de la première phase, publié en 2003, tant de

²² Comptabiliser l'effort de l'étudiant selon les heures de travail permet de créer des passerelles entre l'éducation à plein temps et l'éducation informelle et non-formelle. Voir pour tout ceci, la déclaration de Copenhague qui fait partie du Processus de Bruges (2002).

²³ Cette présentation a été publiée, sous le titre *Comments on the Proposed Developments of the Bologna Process*, par les Universities UK. L'argument n'a rien de neuf. Voir par exemple ceci (la traduction française est la nôtre), « Comme mesure de l'apprentissage, l'allocation des crédits...basée sur le travail de l'étudiant [est] arbitraire et sans aucun sens : », Sheldon Rothblatt, 1991.

²⁴ En effet, l'auteur veut démontrer que la véritable raison de cette apparente paresse des étudiants britanniques provient du fait que les questionnaires britanniques ont été fondés sur d'autres bases que ce qui s'est passé en Europe continentale. Sur un ton irrité, il se plaint que l'on ne doit pas forcer les Britanniques à refaire leurs calculs rien que pour s'aligner sur le reste de l'Europe. En développant cet argument, qui n'est pas celui du début de sa présentation, il concède implicitement que les heures de travail ont une vraie importance pour calculer et allouer les crédits. Il est évident que, aussi important que soit les compétences acquises, le seul moyen de comparer le poids des compétences d'une unité d'enseignements à celles d'une autre unité est en calculant le nombre d'heures de travail nécessaires pour les acquérir!

²⁵ Bien entendu, on touche ici à la question du travail et le temps qu'il faut pour l'achever. Le fait que le lien entre les deux peut être difficile est bien illustré par le soi-disant 'Peter Principle' élaboré dans les années 1960. Selon cette proposition à moitié comique, le temps du travail a une certaine tendance à s'allonger afin de s'aligner sur le temps qui lui a été alloué d'avance pour l'accomplir. Les enseignants et les administratifs universitaires, qui ont perdu beaucoup de temps dans des réunions stériles, en savent quelque chose ! Par contre, on trouvera une discussion détaillée et sérieuse sur le lien entre la charge de travail, d'une part, et le temps nécessaire pour l'accomplir, d'autre part, ci-dessous, § 2.3.1.

pages à la question des Compétences*. Par conséquent, on en discutera longuement dans la § 2.3 ci-dessous. On confronte ici une question de première importance non seulement pour la raison que nous venons d'exposer mais pour une deuxième raison dont il faut discuter maintenant.

Si l'objection que nous venons de présenter est plutôt de nature théorique, il y a un deuxième problème, purement pratique, qui découle de la méthode qui consiste à calculer les crédits d'après les heures de travail des étudiants. Si des questionnaires peuvent nous renseigner sur le nombre d'heures qu'il faut à un étudiant moyen pour accomplir le travail d'une unité d'enseignement déjà existante, il est impossible d'utiliser la même méthode pour les unités d'enseignement qui n'ont pas été encore présentées aux étudiants. Pour les nouvelles unités, on a besoin de trouver une autre méthode pour calculer les heures de travail. Cette méthode consiste à comptabiliser les compétences et ensuite les convertir en heures de travail et nous en discuterons donc dans la § 2.3 ci-dessous.

On notera aussi un dernier problème pratique avec cette méthode de l'allocation des crédits. Même si on peut déterminer, en comptant les heures, l'effort qu'un étudiant doit consacrer à chaque unité d'enseignement, il faut tout de même s'assurer que les étudiants soient en mesure de se construire des programmes cohérents de 30 crédits pour un semestre et de 60 crédits pour une année scolaire. Même si on soumet un programme déjà existant et bien structuré à l'allocation des crédits par cette méthode selon les heures de travail, il se peut que l'arithmétique du programme marche mal en ne totalisant pas correctement 30 crédits par semestre et 60 par année scolaire. Donc, après les premiers calculs, on est souvent obligé, tout en utilisant son bon sens, d'ajuster légèrement le nombre de crédits alloués à chaque unité d'enseignement et/ou d'ajuster le programme même et ceci afin d'arriver à la cohérence mathématique. Il est indispensable de s'assurer que les étudiants peuvent en effet bâtir des programmes cohérents même dans des universités où les programmes sont moins strictement structurés que dans d'autres. Cette conclusion sur la cohérence mathématique des études est exactement la même que celle que nous avons avancée à la fin de notre section sur la méthode « impositionnelle » ci-dessus.

2.3 LA METHODE DITE « COMPOSITIONNELLE » OU « BOTTOM-UP » PAR REFERENCE AUX COMPÉTENCES A ACQUERIR PAR LES ÉTUDIANTS DANS CHACUNE DES UNITES D'ENSEIGNEMENT.

La meilleure manière, du moins théoriquement, de calculer le travail de l'étudiant pour arriver au bout d'une nouvelle unité d'enseignement est d'identifier et d'énumérer les compétences qu'il lui faudra acquérir en cours de route. Toutefois, il est nécessaire afin de pouvoir comparer l'effort total nécessaire pour une unité d'enseignement par rapport à l'effort total pour les autres unités d'enseignement, de calculer le nombre total d'heures de travail que l'étudiant doit accomplir pour acquérir ces compétences. Rien n'empêche, bien entendu, de procéder à la même opération pour des unités d'enseignement déjà existantes.

Avant de faire l'exposée détaillée de cette méthode, il est d'abord nécessaire de souligner que les compétences sont apparentées à, mais ne sont pas identiques avec, les objectifs d'une unité d'enseignement.

LES COMPÉTENCES peuvent être considérées comme « des définitions de ce qu'un étudiant devrait connaître, comprendre et être capable de démontrer une fois arrivé au terme d'une

* J. Gonzalez & R. Wagenaar, eds., 2003, pp. 59-211. Voir particulièrement sur le site web de TUNING, l'introduction à sa méthodologie qui, enfin (2007) existe en version française.

période d'apprentissage. Lorsqu'on les associe à leurs critères d'évaluation, les compétences reflètent le niveau de l'apprentissage en question⁷. »

Dans d'autres termes, on peut comprendre les Compétences comme :-

Ce qu'un étudiant, qui termine avec succès cette unité ou programme d'enseignement, saura et pourra démontrer...

et/ou

ce qu'un étudiant, qui termine avec succès cette unité ou programme d'enseignement, saura faire....

De plus, on remarquera que, si certaines compétences sont spécifiques à telle unité d'enseignement ou à tel programme, d'autres encore sont de nature générique ou transversale. Il est essentiel en établissant une liste des compétences d'identifier les deux types de compétences. Par ailleurs, le fait d'énumérer les compétences à pour bénéfice supplémentaire de faciliter à établir **L'EQUIVALENCE DES PROGRAMMES** d'un établissement à un autre. Ceci, bien entendu, aide énormément à l'élaboration de la mobilité des étudiants, un des objectifs majeurs de la création de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur. Cela explique pourquoi les Catalogues des Cours donnent, dans leurs descriptifs des unités d'enseignement, des listes de plus en plus détaillées des compétences.

2.3.1 L'IMPORTANCE DES COMPETENCES DANS L'EQUIVALENCE DES PROGRAMMES.

L'énumération des compétences acquises à la suite des unités d'enseignement et des programmes entiers aide énormément, comme nous l'avons dit, à établir l'équivalence des programmes. D'abord cela indique l'équivalence en termes du **CONTENU** des unités d'enseignement et, ensuite, cela l'indique en termes du **VOLUME** et du **NIVEAU** de ce contenu. On soulignera ici toute l'importance qu'il y a à établir avec précision le niveau des études. La construction non seulement d'un solide système de crédits capitalisables mais aussi de passerelles, à travers le transfert des crédits, entre des milieux variés d'apprentissage et de l'acquis de l'expérience dépend énormément de l'identification précise des **NIVEAUX** des crédits que l'étudiant/apprenti a acquis. Il est certain qu'il est plus facile d'accepter une équivalence de programme lorsqu'on est sûr du **NIVEAU** des études même si le **CONTENU** n'est pas très précisément le même.

Avant tout et vu le contexte de cette présentation, il faut remarquer que cette méthode de l'allocation des crédits par référence aux compétences facilite, de toute évidence, le travail de ceux, qui ont la tâche de développer de nouveaux programmes, pour établir un lien entre les compétences, d'une part, et la charge de travail de l'étudiant, d'autre part. Autrement dit et pour terminer une discussion que nous avons déjà commencée ci-dessus, on établit ainsi un lien irréfutable entre **UN NOMBRE PREDETERMINE DE COMPETENCES**, d'un côté, et **LE NOMBRE D'HEURES** que l'étudiant moyen doit travailler afin de les acquérir, de l'autre.

Cette méthode, donc, est excellente, du moins théoriquement, et elle est constamment employée par ceux qui font le planning des unités d'enseignement pour l'enseignement ouvert et à distance, connu, en anglais, sous l'abréviation **ODL**⁸. En effet, les spécialistes de l'ODL ont acquis un haut degré de professionnalisme dans ce domaine. Dans des cas particulièrement difficiles, ils indiquent qu'il leur faut une centaine d'heures de planning rien que pour préparer correctement une seule unité d'apprentissage d'une heure, unité où c'est l'étudiant lui-même

⁷ Cette définition est citée (et traduite par nous) d'après le texte du 'Credit and HE Qualifications' publié en Angleterre en 2001, p. 10

⁸ Open and Distance Learning

qui contrôle le processus de l'apprentissage[»]. Ils font remarquer qu'on ne peut pas se permettre de se tromper lorsqu'on a affaire à des étudiants qui subissent le handicap des contraintes de travail et/ou de famille qui limitent le temps qu'ils peuvent dédier à leurs études. Dans une certaine mesure, les méthodes des pédagogues qui s'occupent de l'ODL pénètrent le monde classique de l'enseignement supérieur. On trouve cette pénétration dans des universités de type dit « mixte », des universités qui combinent à la fois l'enseignement traditionnel avec l'ODL. Cette situation est assez répandue, par exemple, en Australie[»]. De plus, les habitués de cette méthode appliquent des contrôles réguliers en distribuant des questionnaires à leurs étudiants afin de vérifier si les étudiants pensent qu'on leur demande trop ou pas assez. La pratique des questionnaires ponctuels se répand de plus en plus en Europe, même pour l'enseignement traditionnel. Toutefois, le fait que ces questionnaires peuvent servir au même temps de contrôle de la qualité de l'enseignant aussi bien que du contenu du programme provoque beaucoup d'opposition parmi les professeurs qui n'ont pas l'habitude d'être soumis à de tels contrôles qui semblerait mettre en doute leur compétence professionnelle.

Cette méthode de l'allocation des crédits offre donc d'immenses avantages. Cependant il faut reconnaître qu'elle présente aussi de graves inconvénients, inconvénients qu'il faut passer en revue.

2.3.2 LE PROBLEME DU VOCABULAIRE DES COMPETENCES

D'abord, la théorie et le vocabulaire des compétences restent assez mal définis, même à l'intérieur du monde anglo-saxon où la notion des compétences a été essentiellement développée au départ[»]. Ceci veut dire que les pédagogues dans les pays non-anglophones sont souvent encore au stade d'inventer leur propre vocabulaire afin d'accéder à une discussion de fond sur la théorie et la pratique des Compétences. Dans de telles circonstances, on va être obligé, sans doute, d'attendre un bon moment avant qu'il y ait un certain accord trans-européen sur la terminologie comparative de la question[»].

2.3.3 LE PROBLEME DE LA DEFINITION DES NIVEAUX DES ETUDES

Lorsque que nous avons rédigé cette présentation pour la première fois, il était évident que la question des niveaux des études, études qui s'étendent bien au delà de l'enseignement supérieur, représentait toujours un énorme problème. A ce moment-là, seul l'Ecosse avait élaboré un cadre national complet couvrant tous les études et les diplômes au-delà des études obligatoires. Depuis la formulation du Cadre européen de la certification (2008), avec ces huit niveaux d'études nous a mis sur la bonne voie pour arriver à des définitions communes pour toute l'Europe. Pourtant il reste beaucoup de travail à faire sur le terrain pour tester ces huit niveaux et la façon dont chaque pays va rattacher son propre cadre de la certification à ce méta-cadre européen. Des recherches en cours vont relever sans doute bien des problèmes dans les relations entre la certification supérieur et les autres, surtout au niveau des formations professionnelles.

[»] C'est ce contrôle du processus de l'apprentissage par l'étudiant qui nous donne la définition de l'enseignement ouvert.

[»] Voir Bruce King, 1999, pp. 264-276. On voit ainsi que l'enseignement ouvert n'est pas nécessairement à distance, tout comme l'opposé est aussi le cas !

[»] Le travail sur les compétences a ses racines essentiellement aux USA et remonte surtout à R.F. Mager (1965). Pour une bibliographie d'ouvrages plus récents sur les compétences, quoique la majorité soit en anglais, voir le rapport intérim du projet Tuning de Mai 2002, pp. 41-42. Cette liste n'a pas été publiée à nouveau dans le rapport final de la première phase en 2003.

[»] Nous cherchons par exemple l'équivalent français de l'expression anglaise, « to make a statement of learning outcomes. »

Ceci est d'autant plus vrai que les niveaux ne sont pas nécessairement et strictement compa aux années successives des études, même si c'est souvent le cas. D'autre part, on remarque, avec l'augmentation du nombre de ceux qui participent à la Formation Continue, que les processus, qui permettent à ces personnes de se faire accorder la reconnaissance pour leurs acquis non-formels et informels, deviendront de plus en plus importants. Le principe n'est pas nouveau car il a été développé, surtout en France, depuis les années 1930. Cette notion de la reconnaissance des acquis antérieurs de quelque manière dont ils été acquis se développent actuellement dans d'autres pays européens, même si la législation n'est pas nécessairement aussi structurée qu'en France avec la VAE.

2 3 4 LE PROBLEMES QUE L'ON RENCONTRE EN DEFINISSANT ET EN UTILISANT LES COMPETENCES

Pour revenir aux questions plus immédiates, on sait qu'il y a beaucoup de professeurs, qui, n'ayant pas une connaissance profonde de la question des compétences/acquis d'apprentissage, éprouvent d'énormes difficultés à énumérer les compétences précises de leurs propres unités d'enseignement. Cette situation ne s'améliorera pas à moins que les établissements d'enseignement supérieur offre à leurs corps enseignant des stages de formation leur permettant de comprendre et dominer le travail qu'ils doivent accomplir^o. On sympathise avec les difficultés éprouvées par beaucoup de collègues car ces stages font souvent défaut. Il est à remarquer que les professeurs en lettres trouvent ce travail souvent plus difficile et rébarbatif que les scientifiques, ne serait-ce que parce que les programmes dans les sciences sont beaucoup moins flous que ceux dans les lettres.

La pratique de la définition précise des compétences, unité d'enseignement par unité d'enseignement, n'est pas sans détracteurs. Un grand habitué de la Open University en Grande Bretagne nous a récemment fait remarquer dans un courrier personnel, que la définition précise des compétences pour les unités d'enseignement est, par sa nature même, très limitant. De plus, il a souligné le fait que lorsqu'on connaît d'avance la destination, il n'y a pas de surprise à l'arrivée! Ce trait limitant, du moins dans les apparences, des listes précises de compétences est ce qui mène très souvent les professeurs dans les universités traditionnelles, du moins dans les Lettres, à mépriser les offres de formation dans les programmes par ODL. Ils les perçoivent comme inférieurs à ce qu'ils offrent eux-mêmes aux étudiants. Un des caractères essentiel de l'enseignement classique, disent-ils, concerne le voyage de l'étudiant ver la découverte de lui-même. Le professeur ne fait que le lancer sur ce voyage. De ce fait, les compétences acquises en cours de route par l'étudiant peuvent être très différentes de, mais aussi valables que, celles envisagées au départ par le professeur. A contrario, les enseignants, habitués à l'ODL, diront que les listes de compétences ne font que définir le **MINIMUM** qu'un étudiant doit posséder à la fin d'une période d'apprentissage mais que rien ne l'empêche d'aller plus loin.

Nonobstant cette réplique, les objections que nous venons d'esquisser sont pour beaucoup dans le rejet par les professeurs traditionnels non seulement de l'ODL mais aussi de toutes les offres de formation modulaires qui accompagnent habituellement l'introduction d'un système de crédits capitalisables et transférables. Ces professeurs préfèrent un système où les examens sont moins fréquents et où l'étudiant peut étaler, dans une seule feuille d'examen ou dans un mémoire, des compétences qu'il a acquises un peu par tout et sur une assez longue période de temps. Ces débats continueront sans doute longtemps...^o

^o Dans une réunion récente de conseillers ECTS, nous avons remarqué, à la fin d'une longue conversation sur les compétences, que plusieurs participants ont dit qu'ils n'avaient jamais eu l'occasion de préparer une liste de compétences pour leurs unités d'enseignement. Dans le royaume des aveugles....

^o Nous pensons à nos propres études l'Histoire en premier cycle à Londres il y a quelques décennies, qui ont duré trois ans sans un seul examen en cours de route. On était ravi de cette liberté mais si nous avions échoué à l'examen final, un marathon de trente heures dans l'espace d'une seule semaine, cela aurait fait trois ans d'études pour rien du tout !!

2.3.5. LE PROBLEME DE L'ARITHMÉTIQUE DES CRÉDITS AVEC LA METHODE DE L'ALLOCATION DES CREDITS SELON LES COMPETENCES.

Cette question des crédits, alloués selon les compétences que l'on aura traduites en heures de travail de l'étudiant, nous ramène à un problème avec lequel nous avons déjà été confrontés.à la fin de la § 2.2.3. Cette question, on se rappellera, concerne la façon dont on arrive, en fin de travail de l'allocation des crédits, à l'arithmétique valable permettant à l'étudiant de construire des programmes de 30 crédits par trimestre et/ou 60 crédits par année scolaire. A ce propos, on constatera que, souvent, ceux qui élaborent les unités d'enseignement pour des programmes d'ODL connaissent d'avance combien de crédits seront alloués à leurs unités. Ils prévoient donc les compétences à acquérir selon le nombre de crédits et le nombre total d'heures de la charge de travail de l'étudiant prévues pour l'acquisition des ces compétences plutôt que le contraire. Autrement dit, ce qui paraît être un système « bottom up », comme disent les anglo-saxons, est en vérité un système « top down ». On voit que l'organisation de diplômes étudiés par ODL dépendent de programmes très bien structurés, avec un nombre de crédits bien défini qui mènent les étudiants à telles ou telles connaissances, à des niveaux qui sont également bien définis, de façon à les faire arriver jusqu'à leur diplôme.

Il faut souligner cette conclusion. On remarque que les tentatives pour établir le nombre de crédits simplement par référence à la charge horaire des étudiants se terminent souvent en larmes! Cette situation arrive parce qu'on oublie, quelque part dans le processus assez compliqué de l'allocation des crédits, le chiffre magique de 60 crédits pour une année scolaire de travail. On aboutit donc à des totaux aberrants, totaux qui dépassent souvent le total annuel de 60 crédits*. Alors, commence des discussions avec les conseillers ECTS à qui on explique que, voilà, notre programme est bien plus lourd que celui des autres universités. De ce fait, il nous faut davantage de crédits que les autres, c'est-à-dire, plus que 60 crédits par an. Ce raisonnement est, bien entendu, totalement inacceptable car, à l'accepter, on détruirait la seule base possible de comparaisons valables entre les universités qui se servent de l'ECTS en système de crédits capitalisables et transférables, **c'est-à-dire l'allocation des crédits selon la charge de travail TOTAL de l'étudiant pendant un semestre ou une année scolaire.**

Il n'y a aucun doute que l'année de travail est plus lourde dans certains établissements en Europe que dans d'autres. Toutefois, cela ne donne pas à ces établissements le droit de s'accorder davantage de crédits, car les crédits sont alloués selon la charge de travail **RELATIVE** de l'étudiant. Et cela ne donne pas le droit, non plus, aux établissements qui envoient leurs étudiants à d'autres où les programmes sont relativement lourds de permettre à ses mêmes étudiants de suivre des unités d'enseignement qui totalisent moins que 60 crédits par an mais tout en les capitalisant, de retour chez eux, comme s'ils avaient suivi des unités totalisant 60 crédits*. Dans le fond, la définition des crédits ECTS, assez librement fondée sur la charge horaire de l'étudiant, ne peut que persuader les établissements d'enseignement supérieur à travailler autour de chiffres **MOYENS** (chiffres établis d'après de multiples enquêtes à travers beaucoup de pays en Europe) d'heures notionnelles de travail pour une année scolaire. N'importe quelle tentative afin d'obliger les établissements à travailler avec une **NORME ABSOLUE** serait de commettre l'erreur de surestimer l'exactitude des calculs pour les heures de travail ou des listes des compétences. De plus, cela constituerait une atteinte inacceptable à l'autonomie de chaque établissement. Ceci dit, nous ne saurons trop souligner que tous doivent tenir compte des points de références pour les crédits qui leur sont fournis, sinon il n'y aurait aucune base valable de comparaison entre les crédits d'un établissement à un autre et d'un pays

* L'inverse se rencontre parfois.

* Par malheur, ce petit jeu n'était pas inconnu à l'époque de la phase pilote de l'ECTS et il continue de nos jours, mais bien souvent occulté par les établissements. Les conseillers ECTS retrouvent la vérité d'après le témoignage innocent de certains étudiants en mobilité.

à l'autre. Or, on se rappellera que cette **question constitue l'un des deux soucis majeurs des collègues qui nous ont demandé de rédiger cette présentation.**

2.4 CONCLUSIONS SUR LES TROIS METHODES D'ALLOCATION DES CREDITS

Le moment est arrivé de tirer quelques conclusions générales sur les trois méthodes reconnues pour l'allocation des crédits ECTS.

2.4.1 LAQUELLE DES TROIS METHODES EST LA MEILLEURE ? D'abord, il est évident que, dans telle ou telle situation, l'une de ces trois méthodes peut se révéler comme la plus appropriée. Néanmoins et vu que nous avons démontré que les trois méthodes présentent, à l'utilisation, des problèmes, il nous semble inévitable de conclure que la meilleure méthode consiste à utiliser, autant que possible, les trois méthodes à la fois. Ceci permet à chacune des méthodes de servir de contrôle aux deux autres. L'allocation des crédits ne constitue pas, et ne constituera jamais, une science exacte. Les crédits, de quelque manière qu'on essaie de les définir, resteront toujours en quelque sorte notionnels[°]. Cependant, la marge d'erreur risque assurément d'être réduite au minimum lorsqu'on utilise les trois méthodes à la fois.

Du point de vue pratique, toutefois, il est à recommander que ceux, qui ont pour charge de procéder à l'allocation des crédits, commencent leur travail aussi souvent que possible par l'approche la plus simple qui est la méthode « **IMPOSITIONNELLE** ». Une fois que cette méthode leur aura donné des résultats plus ou moins satisfaisants, ils passeront aux deux autres qui serviront fondamentalement de contrôle. En procédant ainsi, ils devront éviter les problèmes d'arithmétique associés aux deux méthodes « compositionnelles », tout en s'assurant que les crédits, tels qu'ils les ont alloués par l'une ou l'autre de ces deux méthodes, correspondent correctement à la répartition de la charge de travail des étudiants.

Même là où la méthode « impositionnelle » marche bien, il faut se souvenir qu'il est important de calculer et de démontrer la charge horaire du travail de l'étudiant qu'il faut pour accomplir une unité d'enseignement, et au delà de tout un programme.. D'agir ainsi ne peut qu'augmenter la confiance mutuelle en ce qui concerne la comparabilité du **POIDS** des programmes. Donner, en plus, des listes de compétences aide également à la confiance mutuelle en ce qui concerne **L'EQUIVALENCE DES PROGRAMMES** et le **NIVEAU DES PROGRAMMES** entre les établissements et entre les pays d'Europe, sans parler du monde au-delà de l'Europe. **Cela aide non seulement à faciliter la mobilité des étudiants mais aussi à la reconnaissance internationale des diplômés et, donc, à la mobilité des travailleurs.**

L'utilisation en premier lieu de la méthode « impositionnelle » deviendra, sans doute, de plus en plus important au fur et à mesure que les établissements à travers l'Europe construisent des programmes pour étoffer le nouveau cadre des Licence-Master-Doctorat. Ce cadre offre une belle occasion de s'assurer que les nouvelles offres de formation soient très bien structurées. Ce faisant, ceux qui bâtissent ces programmes seront obligés, de toute façon, à faire énormément attention aux compétences et au nombre d'heure de travail qu'il faudra à l'étudiant moyen pour les acquérir. Donc, ils utiliseront les trois méthodes à la fois^{*.}

[°] Voir l'importance qu'accorde à ce sujet, le Scottish Credit and Qualification Framework, Septembre 2002. Comparer à J. Gonzalez & R. Wagenaar, eds., 2003, pp. 43 et suiv. et 239 et suiv.

^{*} Il faut souligner cette conclusion car une utilisation basique de la méthode impositionnelle peut avoir des conséquences néfastes. Nous avons été informés récemment par une université en France que tous ses crédits avaient été alloués selon le nombre d'heures des cours magistraux. Cette méthode était valable puisque le nombre d'heures des ces cours indiquait clairement l'effort relatif que l'étudiant devait consacrer à chacune de ses unités d'enseignement. Même si ce n'était pas vrai maintenant, les étudiants

Dans tout cela, rien ne contredit le désir d'offrir des programmes plus flexibles qu'auparavant⁹. Le nombre de crédits et leurs divers niveaux, nécessaires pour arriver à tel diplôme, seront prédéterminés. Toutefois, une nette identification d'abord des unités d'enseignement de tronc commun, ensuite des unités en option et, enfin, des unités dites « électives » ou de libre choix permettra aux étudiants d'exercer davantage de choix personnel dans la construction de leurs propres programmes. La proportion laissée aux options et au libre choix variera sans doute selon les matières et les programmes¹⁰.

Donc et pour en finir avec notre problème de savoir laquelle des trois méthodes est la meilleure, on peut donner une réponse définitive à notre question. La meilleure méthode est constituée par la combinaison des trois méthodes à la fois.

Toutefois, on ne quittera pas ce sujet de l'allocation des crédits sans un dernier mot d'ordre pratique. Les conseillers ECTS rencontrent souvent des collègues qui leur disent qu'ils doivent bientôt affronter le travail de l'allocation des crédits. Par contre, ce n'est pas la peine de le faire maintenant, **car ils sont dans l'attente de nouveaux programmes scolaires**. Ceci n'est pas une bonne approche de la chose. L'allocation des crédits à des programmes, qui vivent leurs derniers jours, offre à ceux qui sont chargés de faire ce travail la possibilité de confronter et de trouver des solutions aux problèmes pratiques qui peuvent se présenter à eux. En procédant ainsi, ils peuvent commettre et corriger des erreurs sans risques de bévues durables. Les leçons qu'ils apprendront de cette tentative pourront les aider aussi à mieux pondérer les nouveaux programmes et à allouer les crédits à ces derniers.

2.4.2 CONTROLER LA VALIDITE DE L'ALLOCATION DES CREDITS.

Après tout ce qui a été dit ci-dessus, on ne saurait trop souligner, quelle que soit la méthode utilisée pour allouer les crédits, la **NECESSITE ABSOLUE** de procéder par la suite à des contrôles pour s'assurer que le nombre de crédits alloués à toutes les unités d'enseignement est et reste réaliste. La façon la plus facile pour faire ceci est de distribuer des questionnaires anonymes aux étudiants. Là où on a l'habitude de procéder à des évaluations des unités d'enseignement par questionnaires (et cette pratique devient de plus en plus fréquente en Europe), il est très facile de demander aux étudiants si le nombre de crédits alloués à telle ou telle unité reflètent raisonnablement leur charge de travail. Il est évident que, même là où la réponse est positive en un premier temps, la situation peut évoluer. Les professeurs ont tous une tendance, tout à fait compréhensible, à modifier progressivement le contenu de leurs programmes. Il est ainsi très facile de s'éloigner du point de départ et de terminer par demander trop. Bien entendu, on peut facilement croire que les étudiants diront toujours qu'ils sont surchargés et qu'il faudrait alléger les programmes. Non seulement ceci n'est pas vrai, mais, au contraire, les étudiants savent très bien juger avec perspicacité. Comme preuve de leur intelligence dans la matière, ils sont, aussi prêts à montrer du doigt les unités qui ne demandent pas assez de travail que celles qui demandent trop. En Ecosse, nos étudiants, en utilisant une

arriveraient, d'ici à quelques années, à ajuster leur effort selon le nombre de crédits affectés à chaque unité. Nous avons compris le raisonnement, mais avons dû faire remarquer à nos collègues que cette méthode constitue l'exemple classique de mettre la charrue devant les bœufs!

* Ceci ne veut pas dire que nous allons vers un système cafétéria ou « pic'n'mix », comme disent les anglo-saxons. Cette crainte, mal conçue, a été pour beaucoup dans la résistance à la diffusion de l'ECTS. Certes, nous allons vers des menus académiques plus variés mais ceci n'est pas la même chose que de laisser aux étudiants des choix complètement libres. Les établissements restent tout de même les maîtres de leurs offres de formation et d'autre part, les étudiants eux-mêmes ne cherchent pas des programmes trop faciles qui auraient une mauvaise réputation sur le marché du travail .

* Il est certainement plus facile, par exemple, de donner beaucoup de choix aux étudiants en géographie qu'en médecine.

jolie petite allitération, appelaient les unités faibles des « Mickey Mouse Modules » : la traduction de ce terme n'est sans doute pas nécessaire! Il est donc indispensable de passer très régulièrement à des contrôles de l'allocation des crédits par ce moyen.

Ces contrôles sont indispensables, même pour l'enseignement par ODL. Malgré notre assertion hâtive ci-dessus que les enseignants en ODL n'ont pas le droit à l'erreur, le fait est qu'ils se trompent malgré tout et sont assez souvent obligés d'opérer des corrections. Une de nos amies, ayant pris récemment sa retraite de son poste de « tutor » (conseillère pédagogique d'étudiants) auprès de la British Open University, nous a exprimé le dilemme dans une contradiction bien trouvée lorsqu'elle disait qu'elle était contente de partir car elle en avait, « assez, après tant d'années, de demander aux étudiants de bien vouloir me soumettre leur travail d'ici à hier... »

2.4.3 LES AVANTAGES PRINCIPAUX DES CREDITS ECTS ET LES LIMITATIONS DE CES MEMES CREDITS ENT TANT QU'INDICATEURS'

Au terme de cette discussion, il convient de rappeler les raisons très positives pour appliquer aux offres de formation un système de crédits capitalisables et transférables. Un tel système, s'il est introduit correctement, implique, du moins dans une certaine mesure, que l'on passe à un système modulaire d'enseignement. Cette dernière remarque n'est pas sans importance, car ceux dont le travail est de promouvoir la diffusion de l'ECTS ne cessent de faire valoir que ce système n'oblige pas les établissements à adopter une organisation modulaire. Ceci est sans doute vrai, mais il n'en reste pas moins que le système est bien plus facile à intégrer dans des offres de formation lorsque ces dernières sont modulaires. Nous terminerons, donc, par une série de réflexions sur les avantages pédagogiques d'un système modulaire et à crédits. Toutefois, nous soulignerons au même temps les limites des crédits dont il ne faut pas trop demander lorsqu'on cherche des renseignements sur les offres de formation des établissements d'éducation supérieure. Ces limites servent à nous rappeler que les crédits ne constituent qu'une partie de l'ECTS dont les mécanismes et des instruments écrits constituent un tout cohérent.

2.4.4 LES BENEFICES ASSOCIES AUX CREDITS ECTS

Nous éprouvons une certaine sympathie pour les collègues qui se révoltent contre l'introduction d'un système de crédits capitalisables et transférables, et à la fois modulaire, révolte dont les arguments majeurs ont été résumés ci-dessus dans la section 2.3.4, – examens trop fréquents qui ne laissent pas assez de temps aux étudiants pour assimiler correctement ce qu'ils ont appris, d'une part, et qui ne leur permettent pas de démontrer suffisamment les compétences transversales acquises un peu partout pendant leurs études supérieures. Tous les conseillers ECTS ont entendu des raisonnements semblables et surtout dans les facultés de Lettres. Toutefois, il est impossible à la fin de rejoindre complètement cette manière de pensée. Avant tout, il faut reconnaître, hélas, que l'idée, excellente dans le fond, que l'étudiant doit avoir suffisamment de liberté pour explorer une matière par et pour lui-même, a servi trop souvent d'excuse pour des unités d'enseignement mal définies et mal enseignées. Trop d'unités d'enseignement ont été par le passé mal pensées en termes de **VOLUME** de travail imposé et de **NIVEAU** des compétences exigées. La matière se définissait par lui-même plutôt que par rapport aux possibilités réalistes du travail de l'étudiant²¹. Autrement dit, l'élaboration des programmes a souvent été d'une qualité qui n'était pas à la hauteur de notre mission pédagogique.

²¹ Un exemple classique de ce genre de faux raisonnement se trouve dans l'idée que l'étudiant, qui suit une unité d'enseignement sur la peinture à l'époque de la Renaissance italienne, doit connaître ou bien tous les peintres ou bien tous les types de peintures de l'époque. Or, il est certain qu'un étudiant ne peut que connaître qu'un certain nombre de peintres ou de types de peintures et qu'il n'est pas réaliste de lui demander d'être omniscient. Dans de telles circonstances, les examens deviennent une lotterie plutôt qu'un contrôle des connaissances et de compétences.

Par contre, ceux qui se sont trouvés devant l'obligation de procéder à l'allocation des crédits ont souvent découvert que ce travail leur a fourni l'occasion de repenser fondamentalement la nature de l'enseignement supérieur et la meilleure façon de présenter les diverses matières aux étudiants. De plus, cela a obligé beaucoup de collègues élevés dans la tradition dite « humboldtienne » de l'enseignement, de se confronter au fait que l'apprentissage concerne plutôt **L'EFFORT DE L'ETUDIANT** que **L'EFFORT DU PROFESSEUR**. Il est permis de penser que le but suprême de l'enseignement supérieur est d'amener les étudiants à devenir autonomes et, donc, capables de développer la pensée indépendante et critique. Le fait de comprendre que les choses sont ainsi, aide à dissiper beaucoup d'erreurs dans la mission des enseignants universitaires, bien que la guerre (si en effet il s'agit véritablement d'une « guerre ») n'est pas encore gagnée. Ainsi, les conseillers ECTS entendent toujours des arguments comme le suivant : »l'ECTS est une atteinte aux libertés fondamentales des enseignants universitaires²⁸. »

De plus, on trouve certains groupes d'étudiants, qui, sans comprendre les avantages énormes dont ils seront les bénéficiaires avec ce nouveau cadre des études en Europe, sont en train de protester contre l'ECTS, comme si ce système n'était qu'une façon de plus de leur rendre la vie difficile. Ce mouvement a pris des proportions impressionnantes en France pendant le mois de novembre 2003, grèves à l'appui. L'opposition aux réformes reflète plusieurs craintes. D'abord on a peur de la sélection à l'entrée de l'université, comme de la hausse des frais d'inscription. Ensuite on redoute la suppression des DEUGs et autres maîtrises, sans parler des diplômes comme les BTS. On craint une certaine autonomie des établissements associés à la décentralisation. Cette régionalisation des universités serait à l'origine de parcours de formation non habilités par le ministère de l'éducation nationale, ce qui dévaluerait sans aucun doute les diplômes des universités de province par rapport à ceux des universités parisiennes. Enfin, on proteste contre l'introduction de l'esprit de compétition entre les universités en ce qui concerne le contenu de leurs offres de formation et de la mentalité du marché libre (« la marchandisation ») à l'intérieur de ce qui doit rester un service public, en permettant à l'industrie et au commerce d'exercer une certaine influence, moyennant des contributions financières, sur le contenu des programmes.

Que certaines de ces craintes soient justifiées (et la plupart ne le sont pas²⁹), il est évident, en ce qui concerne les LMD, que c'est tout le contraire puisque l'étudiant se trouve au centre même de l'ECTS. La mise en place de ce système LMD, assorti de l'ECTS, lui présente des offres de formation bien mieux structurées qu'avant et celles-ci sont accompagnées de renseignements complets sur le contenu des programmes. L'ECTS est essentiellement un instrument pour la **TRANSPARENCE qui est tout à fait à l'avantage de l'étudiant**. Ce dernier sera également bénéficiaire du Supplément au Diplôme qui expliquera, soit aux autres établissements d'enseignement supérieur, soit aux chefs d'entreprise, et ceci où que ce soit en Europe, le contenu du programme d'études qui lui a permis l'obtention d'un diplôme³⁰. Tout cela ne peut que contribuer à la construction du marché unique du travail à l'intérieur de l'Union

²⁸ Cette assertion vient, hélas, d'une université française que nous préférons laisser anonyme pour des raisons évidentes.

²⁹ On comprend toutes ces craintes, mais toutes ces réformes reflètent, non pas le désir du gouvernement de se désengager par rapport à l'éducation supérieure mais plutôt son souhait d'arriver à une plus grande flexibilité dans les diplômes, crainte de voir des établissements de l'Amérique du Nord arriver sur le marché européen, crainte exprimée très clairement par le premier ministre lui-même dans sa déclaration publique sur les LMD. Pour toutes les craintes des étudiants et d'autres « vérités » sur l'éducation supérieure en France, voir l'article du Pr Christophe Jamin dans le Figaro du lundi 25 novembre, p. 12.

³⁰ D'où, bien entendu, l'affirmation du Premier ministre sur Europe I le 23 novembre, du maintien des LMDs.

européenne pour compléter le marché unique des biens et l'argent (presque) unique⁵⁵. Toutefois, il faut convenir qu'il y a une leçon énorme à retenir des événements récents. La transparence doit aussi informer tout le processus de ces réformes de l'enseignement supérieur, que cela concerne les professeurs ou les étudiants. Le ministre de l'éducation nationale, lui-même, a reconnu que la communication en ce qui concerne ces réformes a souffert de lacunes importantes⁵⁶.

L'expérience d'autres pays, telle la Grande Bretagne, qui a été très précoce dans la mise en place de beaucoup de ces réformes, démontre qu'il est primordiale d'organiser des colloques à tous les niveaux pour informer les personnes touchées par toutes ces réformes de tout ce que cela implique⁵⁷. Il faut également associer les représentants des associations des étudiants aux comités universitaires qui ont la responsabilité de la mise en place des nouveaux systèmes⁵⁸.

Somme toute, et malgré les protestations dont nous venons de parler, il est réconfortant de pouvoir conclure que la plupart des enseignants, qui ont confronté le travail de l'allocation des crédits, ont trouvé que cela a été une expérience plutôt enrichissante. Ils se sont saisis de l'occasion pour repenser sérieusement leur approche de l'enseignement et pour se débarrasser de vieilles anomalies qui, n'ayant jamais été pourvues de crédits, ont pu survivre presque miraculeusement à travers les années scolaires. La mise en place d'un système de crédits capitalisables et transférables rend ces anomalies trop visibles et trop embarrassantes pour qu'elles puissent survivre plus longtemps.

2.4.5 CE QUE LES CREDITS NE PEUVENT INDIQUER

Il est utile au terme de cette présentation de se rappeler que le processus de l'allocation des crédits n'est qu'un aspect de la mise en place d'un système de crédits capitalisables et transférables. Il y a, en effet, un certain nombre de choses que les crédits ne peuvent pas, à eux seuls, nous indiquer.

Les crédits sont là essentiellement pour indiquer le **VOLUME** du travail de l'étudiant et ne peuvent pas, à eux seuls, nous indiquer :-

le **NIVEAU** de l'unité d'enseignement

le **CONTENU** de l'unité d'enseignement et, *a fortiori*,

L'EQUIVALENCE DES PROGRAMMES aux yeux d'autres établissements d'enseignement supérieur et, enfin,

⁵⁵ Ceci démontre le fait que nous sommes conscients, en Europe, que la zone économique des Etats Unis d'Amérique marche parce que la main-d'œuvre circule librement. Il évident que les contraintes linguistiques posent un problèmes en Europe mais cela donne des raisons supplémentaires pour briser les autres barrières telle que l'incompréhension en ce qui touche les diplômes et leur contenu.

⁵⁶ Voir, par exemple, le rapport du Figaro du 22/23 novembre, p. 9. Il est à remarquer que la France ne semble pas avoir tiré profit de la leçon fournie par les troubles engendrées par l'introduction de la Ley Organica Universitaria en Espagne en décembre 2001.

⁵⁷ En effet, nous avons vécu à l'Université de St Andrews en Ecosse une certaine opposition de la part de certains étudiants lorsque nous avons mis notre nouveau système SCCT en place. Cela a été une grave erreur de ne pas avoir associé le Student Representative Council à ce travail et ceci depuis le début du processus.

⁵⁸ Nous avons été fort étonné de rencontrer en octobre une étudiante, participant à un comité national en France pour le Supplément au Diplôme, qui nous a dit que nous étions la première personne à pouvoir lui faire comprendre avec précision ce que c'était que l'ECTS. Toutefois, ces incompréhensions ne sont pas une affaire purement française, loin s'en faut. Nous avons eu en juillet de longues conversations avec la présidente de l'association européenne des syndicats nationaux des étudiants. Cette dernière nous a fait part de l'ignorance de beaucoup de ces collègues de l'ECTS.

la **QUALITE** du travail de l'étudiant, sauf dans la mesure où aucun crédit n'est jamais accordé à l'étudiant à moins qu'il ne soit reçu à l'examen qui sanctionne une unité d'enseignement. Les crédits ne peuvent pas indiquer les divers degrés de réussite aux examens.

Pour tout ceci, il faut regarder ailleurs dans le système.

Le niveau et le contenu de tous les unités d'enseignement, et, de ce fait, l'équivalence des programmes, sont clairement expliqués dans les Dossiers d'Information et Catalogue des Cours. Quant aux jugements qui sont faits sur la qualité du travail de l'étudiant, ceux-ci doivent être expliqués dans le Dossier d'Information où il est essentiel de faire l'exposé de trois choses, à savoir, les échelles de notation en usage dans l'établissement, les échelles de notation ECTS et, finalement, la façon dont l'établissement procède à la traduction des ses propres notes en notes ECTS. On comprend pourquoi on dit souvent que le Dossier d'Information et Catalogue des Cours ECTS est la véritable clef de voûte de tout le système ECTS.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette présentation, il est important de souligner ce que l'on vient de dire sur les échelles de notation. Cela nous met devant la question du lien entre des multiples échelles de notations locales/nationales en Europe et les échelles de notation ECTS. Cette question est tellement importante que cela mérite une présentation à part. Ceci est d'autant plus vrai que la question ne se limite pas simplement à l'utilisation de l'ECTS comme système de transfert de crédits mais aussi comme système d'accumulation de ces mêmes crédits. La raison est simple. L'utilisation des échelles de notation peut varier tellement d'une matière à l'autre à l'intérieur d'un même établissement que les enseignants dans les diverses matières ont besoin, même à l'intérieur du même établissement d'enseignement supérieur, d'un mécanisme pour aider à la compréhension mutuelle. La discussion à propos de l'utilisation variable des échelles de notation, d'une matière à une autre, est quelque chose que l'on évite souvent. Et cela se comprend puisque cela touche à une question des plus difficiles – **LA QUALITE ET LES ECHELLES PROGRESSIVES DE LA QUALITE**. Or, si nous savons tous, et avec une grande certitude, ce que c'est que la qualité et ses diverses étapes, nous éprouvons tous la plus grande gêne à communiquer avec une vraie précision notre pensée aux autres et surtout, à notre plus grand embarras, à nos propres collègues enseignants. Pourtant plus on a des difficultés, plus on est sûr de soi même[»]. Néanmoins, lorsque nous essayons de construire une table donnant des définitions verbales des divers niveaux de la qualité, nous nous retrouvons ou bien avec des définitions qui sont tellement évidentes qu'elles ne veulent rien dire, ou bien avec des définitions qui sont contestées par nos collègues. Les échelles de notation ECTS sont d'une grande utilité car, étant basées non pas sur un jugement de la qualité pure du travail d'un étudiant mais simplement sur la place de celui-ci par rapport aux autres étudiants reçus dans le même examen que lui, elles nous offrent une certaine mesure **QUANTITATIVE** à côté de l'estimation **QUALITATIVE**. De plus elles nous offrent la possibilité de gommer beaucoup de différences entre professeurs dans leur façon de distribuer les notes et les mentions, ce qui est plus équitable pour les étudiants. C'est pour toutes ces raisons que nous avons dédié une autre présentation aux seules questions touchant les échelles de notation ECTS et de leur utilisation[»].

Au terme de cette présentation, et pour revenir aux crédits ECTS, nous exprimons le grand désir que cette discussion, aussi schématique qu'elle puisse être, aide les collègues à mieux comprendre et à réfléchir sur le travail théorique et pratique qu'ils ont à accomplir. On fera remarquer que lorsqu'il a fallu trancher sur des questions contentieuses, les opinions, qui sont exprimées dans ce travail, sont les nôtres. Elles ne reflètent pas nécessairement celles d'autres personnes et avant tout celles de la Commission Européenne et de l'Association des Universités Européennes.

Richard de Lavigne

Ancien professeur d'Histoire médiévale à l'Université de St Andrews, Ecosse

Conseiller pour l'ECTS et le Supplément au Diplôme auprès de la Commission Européenne et de l'Association des universités européennes

Consultant pour l'Education Supérieure en Europe

Adresse email : rldel@orange.fr

Copyright © Richard de Lavigne, novembre 2003

[»] Ceci fait penser à la boutade de l'écrivain anglais, Hilaire Belloc, à propos des méthodes de certains chercheurs dans le domaine des sciences théoriques et déductives, « Oh let us never, never doubt, What nobody is sure about ! »

[»] Pour recevoir une copie de cette présentation, il faut s'adresser à nous à l'adresse mél indiquée ci-dessus en bas de page.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

TRAVAUX A CONSULTER SUR INTERNET

ECTS, Information Générale

<http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>

ECTS, Guide de l'Utilisateur

<http://www.europa.eu.int/comm/education/socrates.usersg.html>

Bologna Déclaration et Processus

<http://www.unige.ch/eua>

Salamanca

<http://www.salamanca2001.org>

Prague la suite de la réunion et l'utilisation européenne des crédits ECTS

<http://www.opf.fi/publications/trends2/>

Le Processus de Bruges et la Déclaration de Copenhague

Le Processus de Bruges

<http://europa.int/comm/education/bruges/index>

<http://www.brussels-eu.mfa.no/EEA/Education/Bruges+Process>

La Déclaration de Copenhague

http://www.europa.int/comm/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en

Tuning Educational Structures in Europe

<http://www.europa.eu.int/comm/education.tuning.eng.html>

Voir aussi, ci-dessous, les travaux imprimés

Les cadres des crédits et des qualifications

An Introduction to the Scottish Credit and Qualifications Framework. Edité en 2001 avec la révision la plus récente en 2003

<http://qaa.ac.uk/crntwork/nqf/SCQF/SCQF>

Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and N. Ireland. Edité en Novembre 2001

<http://www.nicats.ac.uk/doc/summ/guidelines>

John Konrad, Toward a European Credit Accumulation System for Lifelong Learning, June 2003

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001831.doc>

TRAVAUX IMPRIMES

GONZALEZ, Julia & WAGENAAR, Robert, *Tuning Educational Structures in Europe: Final Report Phase One*, Bilbao & Groningen, 2003.

KING, Bruce, 'Distance Education in Australia', in HARRY, Keith, ed., *Higher Education through Open and Distance Learning*, London & New York, 1999.

MAGER, R F, *Preparing Instructional Objectives*, California, Fearon, 1965.

ROBERTSON, David, (ed.), *Choosing to Change: Extending Access, Choice and Mobility in Higher Education (the Report of the HEQC CAT Development Project)*, HEQC, London, 2 vols., 1994.

ROTHBLATT, S, 'The American Modular System', dans Berdahl R. et al, *Quality and Access in Higher Education*, Society for Research into Higher Education, 1991.