

Espace européen  
de l'enseignement supérieur :  
ECTS et compétences d'un pays à l'autre

mardi 9 mai 2006

- compte-rendu -



# TABLE DES MATIERES

<b>Ouverture .....</b>	<b>4</b>
Michel LUSSAULT <i>Président de l'Amue, Président de l'Université de Tours</i>	
1. La mobilité étudiante .....	4
2. Nécessité d'un référentiel européen des compétences.....	5
<b>Témoignage de trois pays européens .....</b>	<b>6</b>
<b>La Suède : évaluer compétences, crédits et qualité.....</b>	<b>6</b>
Tuula KUOSMANEN <i>Credential evaluator, Agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur</i>	
1. Le système universitaire suédois .....	6
2. Le nouveau programme de reconnaissance des connaissances acquises de l'étudiant .....	7
Kerstin NOREN <i>Vice-présidente de l'Université de Göteborg</i>	
3. Les crédits européens et les impératifs des étudiants.....	10
<b>Échanges avec la salle .....</b>	<b>11</b>
<b>Le Portugal : les compétences, un véritable instrument de gestion du changement .....</b>	<b>13</b>
Estela PEREIRA <i>Professeur à l'Université d'Aveiro</i>	
1. Le processus de Bologne au Portugal : une vraie réforme ?.....	13
Joaquim RAMOS DE CARVALHO <i>Professeur à l'Université de Coimbra</i>	
2. Les compétences : un véritable instrument de gestion du changement.....	16
<b>Échanges avec la salle .....</b>	<b>19</b>
<b>Les Pays-Bas : rien n'est plus permanent que le changement.....</b>	<b>20</b>
Leonard van der HOUT <i>Professeur à l'école supérieure d'Amsterdam (Hogeschool van Amsterdam)</i>	
1. Un choc des cultures mais une nécessité pour l'enseignement supérieur européen ? .....	20
Els van der WERF <i>Professeur à l'école supérieure Hanze de Groningue (Hanzehoschool Groningen)</i>	
2. Les compétences : une façon de décrire ou de structurer l'éducation ? .....	22
<b>Échanges avec la salle .....</b>	<b>25</b>



**Le cadre européen des certifications professionnelles.....26**

**Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie.....26**

Anne-Marie CHARRAUD

*Rapporteur général adjoint, commission nationale de la certification professionnelle*

1. La nécessité d'une transparence des qualifications ..... 26
2. Les processus de Bologne et de Copenhague ..... 26
3. Construction d'un cadre européen de la certification professionnelle ..... 26

**Échanges avec la salle .....29**

**Synthèse de la journée .....30**

Patricia POL

*Vice-présidente aux relations internationales, Université Paris-12 Val de Marne,  
coordinatrice pour la France des Promoteurs de Bologne*

1. Convergence et diversité des systèmes universitaires européens..... 30
2. Développement de l'approche par les compétences ..... 31
3. Ce qu'il reste à faire ..... 31



# Ouverture

**Michel LUSSAULT**

*Président de l'Amue, Président de l'Université de Tours*

Ces journées sont le fruit d'une collaboration entre l'Amue, la conférence des présidents d'Université et le réseau des promoteurs du processus dit de « Bologne » et ont pour objet la promotion du LMD et de « l'esprit de Bologne » dans les universités.

Certes, la question des compétences, dont il sera question dans le séminaire d'aujourd'hui, est une problématique courante pour l'Amue. Cette fois cependant, il s'agit d'inscrire notre réflexion dans une perspective particulière : celle de la mobilité des étudiants et du processus de « Bologne ».

Ce séminaire n'a pas seulement pour objet la promotion du cursus LMD dans les universités françaises. Il importe en effet, par-delà le cadre que constitue le LMD, de ne pas oublier son objectif de fond : la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Il ne s'agit naturellement pas de la seule mise en œuvre, mécanique en quelque sorte, de nouveaux cursus.

Il nous apparaît au contraire nécessaire de mener une véritable réflexion concernant l'évolution des cursus aussi bien que sur l'aide apportée aux étudiants pour s'insérer dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

## **1. La mobilité étudiante**

L'idée-force guidant notre réflexion de fond doit être celle de la mobilité étudiante. Cela a pour corollaire la nécessité d'introduire des éléments d'ajustement des cursus européens afin de rendre cette mobilité non seulement possible mais aussi importante. Il s'agira, par exemple, d'aboutir à ce que tout étudiant en Master ait l'obligation d'effectuer un ou deux semestres de mobilité.

En effet, un des freins à la mobilité - outre les freins de nature économique et sociale, qui continuent d'exister malgré les aides à la mobilité octroyées par les collectivités territoriales et par l'État - réside dans la difficulté d'ajustement des cursus.

Ainsi, trop souvent encore, les étudiants français estiment qu'une année ou un semestre de mobilité constituent une perte plus qu'un gain de temps, car même s'ils considèrent que cette mobilité est intéressante du point de vue de leur ouverture intellectuelle et culturelle, ils continuent de rencontrer d'importants problèmes à leur retour pour la validation des enseignements suivis.

En effet, malgré les nombreux progrès effectués ces dernières années, des difficultés demeurent en raison notamment du fait que les cursus français sont souvent très différents des autres cursus européens, ces différences ne tenant pas seulement au rythme des études, mais aussi à la manière de concevoir la formation.

Or, précisément, c'est la vocation de l'ECTS que les systèmes européens puissent devenir véritablement comparables ou commensurables. La définition même de l'ECTS - l'acquisition vérifiée ou certifiée d'une compétence, transférable d'un système à un autre - suppose en effet qu'il n'y ait pas de compétence singulière au point de ne pouvoir être transférable dans un autre pays.



## 2. Nécessité d'un référentiel européen des compétences

D'où la nécessité pour nous de mener une réflexion tendant à définir les compétences afin qu'elles structurent nos offres de formation. Nous ne disposons, en effet, pas encore d'une véritable déclinaison de nos cursus en termes de compétences. Il conviendra donc de réfléchir à la nature des compétences fondamentales, transférables d'un système à un autre. Un étudiant français devrait, à l'avenir, pouvoir trouver un équivalent à sa formation dans tous les systèmes d'enseignement européen. Il s'agira donc de créer un cadre, un référentiel européen des compétences, niveau par niveau, car si certaines compétences apparaissent parfois comme spécifiquement liées à un système national, il est rare qu'elles ne puissent trouver véritablement aucun équivalent.

Le système français a tendance à privilégier les compétences de savoir, c'est-à-dire les compétences académiques, qui ne sont qu'en apparence transférables, et à négliger les autres compétences, technologiques, instrumentales et comportementales. Il conviendra donc de définir, pour ces compétences-là notamment, un référentiel.

Cela soulève de nombreuses questions.

- Se pose donc tout d'abord celle de la définition du référentiel européen des compétences, domaine où la France, pour dire le moins, n'est pas *leader*.
- Est également soulevée la question de l'évaluation externe et de la certification : comment en effet évaluer une institution de formation ? Comment peut-on certifier qu'un établissement évalué transmet effectivement ces compétences ? Qui les certifie ? Pourquoi ?
- Par ailleurs, comment définir l'offre de formation de chaque université ? Les offres de formations doivent s'appuyer sur les référentiels. Il s'agira donc de procéder à une redéfinition des offres de formation.
- Il conviendra, enfin, de traiter de la question de l'évaluation interne à l'établissement et, aussi bien, de l'évaluation de l'évaluation effectuée par l'établissement. Cette dernière question a longtemps été taboue en France. Elle est cependant fondamentale. Comment évalue-t-on les étudiants afin d'être certain qu'ils maîtrisent les compétences qu'ils doivent acquérir ? Cela conduira inévitablement à débattre de la question, très sensible en France, de la compensation : il y a en effet contradiction entre le système français de compensation et le système ECTS. On sait combien les étudiants français sont attachés au principe la compensation mais il conviendra cependant d'aborder ce problème.

En guise de conclusion, qu'il me soit simplement permis d'indiquer que l'Amue souhaite poursuivre ce travail afin de contribuer à la mise en place de l'espace européen de l'enseignement ainsi qu'à la réflexion sur la formation, l'association et les échanges d'expériences, notre volonté étant de privilégier les discours fondés sur l'expérience bien plutôt que les démarches théoriques.



# Témoignage de trois pays européens

## La Suède : évaluer compétences, crédits et qualité

**Tuula KUOSMANEN**

*Credential evaluator, Agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur*

Mon intervention consistera à tenter de dresser un panorama du système d'enseignement supérieur suédois et du système de crédits et d'évaluation de compétences.

### 1. Le système universitaire suédois

#### 1.1. La réforme du système universitaire suédois

La Suède est un petit pays de neuf millions d'habitants, qui possède cinquante établissements d'enseignement supérieur, relevant pour partie du secteur public et pour partie du secteur privé. Quatorze universités et vingt-deux collèges universitaires sont gérés par l'États. Alors qu'il n'y avait que 16 000 étudiants en 1960, ce chiffre s'élève à 340 000 en 2004. Il y a, en outre, actuellement en Suède 14 000 étudiants étrangers effectuant un échange tandis que 30 000 étudiants suédois séjournent hors de nos frontières.

La législation a imposé en 2005 une réforme du système universitaire suédois, et spécifiquement de la formation universitaire, qui entrera en vigueur à partir du mois de juillet 2007. Cette réforme est le fruit d'un long processus de concertation.

La Suède participe au processus de Bologne depuis le début de l'année 1999. Elle a, en outre, ratifié la convention de Lisbonne en août 2001 et le Supplément au diplôme est, depuis 2003, systématiquement et gratuitement délivré pour tous les diplômes d'enseignement supérieur.

#### 1.2. Le nouveau système d'évaluation de la qualité

Le Gouvernement a mis en place, en 2000, un programme d'évaluation de la qualité et d'audit pour une durée de six ans. Nous arrivons donc au terme de cette sixième année et un nouveau système va être mis en place, qui reposera notamment sur des rapports d'experts internationaux ainsi que sur une évaluation institutionnelle.

Au cours des six dernières années, plus de mille programmes ont été évalués par l'Agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur. Cette agence dispose d'un pouvoir d'avertissement et même de sanction, pouvant se traduire par le retrait du droit de délivrer des diplômes, pour le cas où l'université concernée ne suivrait pas les orientations définies par l'Agence.

La nouvelle structure de l'enseignement supérieur en Suède, telle qu'elle résulte de la réforme de 2005, est désormais la suivante.

Le premier cycle, d'une durée de deux ou trois ans, donne accès au Diplôme universitaire ainsi qu'au Bachelor.

Le second cycle donne accès au Magister et au Master.

Quant au troisième, il donne accès à la Licence, après deux années d'études ou au doctorat, au terme de quatre années.



Il existe de nombreuses passerelles entre ces niveaux, de même qu'entre les différents cursus. L'enseignement supérieur suédois délivre des diplômes généraux, des diplômes professionnels ainsi que des diplômes artistiques.

### **1.3. Le nouveau système de crédits**

Par ailleurs, un nouveau système de crédits, compatible avec l'ECTS, sera introduit en 2007. L'année universitaire, correspondant à 40 semaines de travail à temps plein, se verra attribuer 60 crédits. Ces 40 semaines équivalent, dans le système ECTS, à une année de 1 500 ou 1 800 heures de travail, un crédit ECTS correspondant à 25 à 30 heures de travail.

L'utilisation du système des crédits ne pose pas de problème. Cependant, une difficulté réside dans la comparaison des charges de travail entre les différents cursus, les ingénieurs ayant, par exemple, la réputation de travailler plus que les autres étudiants.

Le nouveau système suédois de crédits ne sera pas dénommé « système ECTS » car la Suède a, en ce domaine, une certaine volonté d'indépendance, mais ce système sera basé sur, et naturellement compatible avec, le système ECTS.

La question se pose naturellement de savoir pourquoi ce nouveau système de crédits a été mis en place.

Notre volonté était évidemment de faciliter la création de programmes conjoints avec d'autres pays et, pour ce faire, de rendre notre système plus flexible.

Il s'agissait également, dans le même ordre d'idée, de rendre l'évaluation du travail des étudiants plus comparable, pour les étudiants suédois étudiant à l'étranger aussi bien que pour les étudiants étrangers effectuant une partie de leurs études en Suède.

## **2. Le nouveau programme de reconnaissance des connaissances acquises de l'étudiant**

Nous avons, par ailleurs, développé un programme de reconnaissance des connaissances acquises : les établissements d'enseignement supérieur doivent définir des objectifs dans toutes les disciplines et pour tous les niveaux, c'est-à-dire exprimer les connaissances que l'étudiant doit avoir acquises au terme du cours afin d'obtenir son diplôme.

### **2.1. Les connaissances attendues de l'étudiant**

Ainsi, conformément aux objectifs définis par le groupe de travail de Bologne, les nouvelles descriptions des diplômes seront fondées sur les connaissances, au sens large, attendues de l'étudiant : il s'agira aussi bien de connaissances livresques que de capacités de compréhension ou de savoir-faire.

Tous les objectifs seront à leur tour déclinés en trois sous-objectifs, définis en partenariat par le Gouvernement, le corps enseignant et les syndicats d'étudiants :

- la capacité à faire la démonstration des connaissances acquises et les facultés de compréhension ;
- la capacité à faire la démonstration de compétences et d'aptitudes ;
- la capacité de jugement et de comportement.

Au niveau du Bachelor, la capacité à faire la démonstration des connaissances acquises et de la faculté de compréhension portera sur les connaissances générales dans le domaine étudié mais



aussi sur les méthodes propres à la discipline, ainsi que sur une spécialité dans cette discipline aussi bien que sur l'état actuel de la recherche dans ce domaine.

Au niveau « Master », cette capacité comprendra la maîtrise de méthodologies spécifiques dans la discipline étudiée ainsi qu'un certain nombre de connaissances spécialisées.

Le processus de travail qui aboutira à la mise en place de ces objectifs sera le fruit de la concertation de plusieurs groupes de travail, incluant notamment la collaboration de spécialistes venant d'établissements d'enseignement supérieur, de deux promoteurs de Bologne ainsi que d'un représentant de l'agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur. Les propositions font l'objet d'une large consultation puisqu'elles ont été soumises à tous les établissements d'enseignement supérieur. Des fonds leur ont été alloués afin qu'ils organisent des séminaires et des voyages de rencontre sur cette question.

Au terme de ce processus, d'une durée de six mois, une décision finale doit intervenir au milieu de l'été, qui sera ensuite entérinée par voie d'ordonnance.

## **Kerstin NOREN**

*Vice-présidente de l'Université de Göteborg*

Qu'il me soit tout d'abord permis de présenter succinctement mon université. Fondée au XIXème siècle, il s'agit de la troisième plus ancienne université de Suède. Elle accueille 50 000 étudiants et couvre toutes les disciplines à l'exception des disciplines technologiques.

S'agissant de la mise en œuvre des réformes structurelles de Bologne dans les universités suédoises, il faut préciser que si, d'un strict point de vue formel, le processus est imposé « d'en haut », depuis le Parlement et le Gouvernement jusqu'aux universités, en revanche, les décisions étatiques tardant à être prises, les universités ont eu le loisir d'expérimenter par elles-mêmes les changements impliqués par le processus de Bologne. De cette façon, elles se préparent pour les réformes qui leur seront imposées par voie réglementaire et législative à compter de l'été 2007.

### **2.2. Formulation des objectifs d'apprentissage : les difficultés rencontrées**

En ce qui concerne les résultats et les compétences de l'apprentissage, il convient de préciser que la description des enseignements par les compétences est imposée aux universités suédoises par la loi depuis 1993, mais uniquement pour les niveaux du Bachelor et du Doctorat. Les universités suédoises ont utilisé, pour mettre en place ce système, les Descripteurs de Dublin. Cependant, en mars dernier, une consultation a été organisée par le gouvernement concernant les descriptions détaillées des compétences correspondant à chaque enseignement, et ce pour les trois niveaux de diplômes de l'Université. Les résultats de cette consultation n'étant connus que depuis quelques jours, le travail de réforme ne commence en fait véritablement que maintenant.

Durant l'été, quatre séminaires nationaux et de nombreux séminaires locaux, portant sur la question de l'approche à adopter concernant l'évaluation des compétences, ont été organisés.

Il nous est notamment apparu que nous nous étions trop focalisés sur les problématiques proprement suédoises et qu'en conséquence une perspective internationale faisait défaut dans notre travail.

Il s'est par ailleurs révélé qu'il existait un certain nombre de problèmes relatifs à la formulation des objectifs d'apprentissage. Les questions suivantes se sont par exemple posées :

- Est-ce que chaque module d'enseignement doit inclure toutes les exigences d'apprentissage correspondant à un niveau de diplôme ? Il nous est, finalement, apparu que non.



- Est-ce que chaque module – il en existe plusieurs milliers – doit être reformulé en termes d'objectifs d'apprentissage ? Nous avons répondu par l'affirmative et en avons conclu à la nécessité de commencer dès maintenant cette réécriture.
- Comment conseiller un étudiant quant à la combinaison de différents cours pour obtenir un diplôme ? Puisqu'on ne peut librement combiner les cours que l'on veut si l'on souhaite obtenir le diplôme, il nous a semblé nécessaire de définir des parcours conseillés afin de guider les étudiants.
- Les connaissances et compétences attendues doivent-elles être formulées comme un seuil à atteindre, comme un niveau moyen ou encore comme le meilleur niveau possible à atteindre ? Il nous a semblé qu'il devait s'agir d'un niveau de seuil à atteindre.
- Faut-il tester toutes les compétences formulées pour un module de cours ? Nous avons répondu par l'affirmative.

Il s'est, par ailleurs, fait jour un certain nombre d'inquiétudes au sein des universités concernant la formulation des objectifs de connaissance. En effet, des formulations trop différentes entre matières, facultés et universités sont de nature à diminuer la mobilité. Cela a suscité une grande agitation au sein des universités.

Un autre problème a résulté du fait que certaines facultés, de même que certaines universités, ont commencé ces formulations voici un an sans être guidées par des recommandations exprimées au niveau national, tandis que d'autres, qui procèdent maintenant à ces formulations, sont au contraire submergées de recommandations et d'informations.

En outre, les étudiants se sentent quelque peu dépassés et exclus de ce processus.

Il convient également d'indiquer que le temps destiné à la recherche pâtit de ces changements lorsqu'il n'y a pas de financement supplémentaire. Certains craignent que cette situation ne perdure en raison de l'important travail que suppose la mise en œuvre de programmes d'échange et de programmes communs. Cependant, les enseignants y sont très favorables.

Par ailleurs, de nombreuses controverses pédagogiques sont apparues s'agissant des objectifs de connaissance et de compétence. Pour certains professeurs en effet, il ne convient pas de définir a priori des objectifs et des résultats attendus au terme d'un enseignement car ces objectifs se développent avec le cours lui-même, au fur et à mesure de son évolution et en concertation avec les étudiants. Pour d'autres professeurs, ce type de raisonnement est tout bonnement absurde. On voit réapparaître, à la faveur de ce débat, l'opposition traditionnelle entre les modernistes et les post-modernistes.

Au sein de mon université, nous tentons de nous en tenir à l'expression anglaise « Learning outcomes and competencies » afin que l'expression suédoise qui sera adoptée l'année prochaine ne détourne l'attention de la nécessité de formuler des objectifs d'apprentissage.

Je tiens aussi à souligner l'importance, cardinale dans le processus de Bologne, de l'amélioration de la qualité de l'enseignement et de l'évaluation de cette qualité. De ce point de vue, le travail simultanément effectué sur tous les modules et tous les programmes apparaît comme une opportunité intéressante pour améliorer cette qualité. L'augmentation du nombre de contacts et d'échanges internationaux va également dans ce sens, si toutefois ces expériences sont prises en considération. Cela n'est en effet pas toujours le cas : j'ai moi-même effectué, voici quelques années, un échange avec la Belgique en tant que *visiting professor* et j'ai pu me rendre compte que mon expérience n'intéressait absolument personne...



### **3. Les crédits européens et les impératifs des étudiants**

Je traiterai enfin, pour conclure, de la question des crédits. Ceux-ci existent depuis les années 1960 en Suède et y sont obligatoires depuis 1977.

La charge de travail hebdomadaire diffère considérablement en fonction des disciplines étudiées, ce qui pose un problème de taille et a fait l'objet de nombreuses discussions au plan national. 30 % des étudiants suédois travaillent en effet à temps plein en plus de leurs études et peuvent donc difficilement supporter le surcroît de travail existant dans certaines disciplines. Cela devra faire l'objet de toute notre attention à l'avenir afin de permettre aux étudiants de pouvoir travailler en poursuivant leurs études. Le système de crédits devra intégrer cette considération.

Les crédits ECTS ont d'abord été considérés comme la simple multiplication par 1,5 des crédits suédois et je gage qu'il n'y aura pas beaucoup de changement sur ce plan-là d'ici l'année prochaine. La flexibilité du système ECTS est très intéressante et nous entendons l'utiliser à partir de notre propre système de crédits qui sera compatible avec lui.



## Échanges avec la salle

### **Claire PEYRATOUT, ENSCI de Limoges**

Je souhaiterais savoir sur quels critères sont fondées les évaluations de l'agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur.

### **Tuula KUOSMANEN, *Credential evaluator*, Agence nationale pour l'enseignement supérieur**

Nous disposons d'une liste de critères correspondant au type d'enseignement, au niveau d'enseignement ainsi qu'à la taille des bibliothèques et à l'importance des équipements.

#### **De la salle**

Pouvez-vous nous expliquer les raisons du système modulaire de cinq semaines en Suède ?

### **Tuula KUOSMANEN, *Credential evaluator*, Agence nationale pour l'enseignement supérieur**

Un « semestre » en Suède correspond à vingt semaines de cours. Un crédit est alloué par semaine de travail. Or un module dure généralement cinq semaines, même si certains peuvent ne durer que quatre semaines. Un thème, divisé en modules, est étudié par semestre.

#### **De la salle**

N'y a-t-il pas une contradiction entre la définition des ECTS en termes de compétences et le calcul des crédits en temps de formation ? La volonté de certifier une compétence ou un apprentissage et la volonté de calculer un temps de présence en cours ne sont-elles pas contradictoires ? Est-il possible d'obtenir des ECTS autrement qu'en suivant les cours ?

### **Tuula KUOSMANEN, *Credential evaluator*, Agence nationale pour l'enseignement supérieur**

Cela pose en effet un problème, qu'il s'agira de surmonter. De même, l'obligation pour certains étudiants de faire des emprunts afin de ne pas travailler à plein temps en raison d'une charge de travail trop importante pose un vrai problème. Cela constitue cependant pour nous une bonne occasion de vérifier leur véritable charge de travail.

#### **De la salle**

Vous serait-il possible de nous donner des exemples de compétences identifiées pour des cursus non professionnels ?

### **Tuula KUOSMANEN, *Credential evaluator*, Agence nationale pour l'enseignement supérieur**

Non, pas pour le moment. Les diplômes généraux sont, pour l'heure, formulés grâce aux Descripteurs de Dublin. Les descriptions de diplômes, plus détaillées, seront données ultérieurement par le ministère.

#### **De la salle**

Existe-t-il un référentiel de compétences, c'est-à-dire une liste avec des intitulés ?

### **Tuula KUOSMANEN, *Credential evaluator*, Agence nationale pour l'enseignement supérieur**

Oui, cette liste, très longue, émane du Gouvernement et nous disposerons prochainement d'une liste pour chaque niveau de diplôme et chaque discipline.

### **Patricia ARNAULT, UFR des sciences fondamentales de l'Université de Poitiers**

Cette approche sur les compétences a-t-elle été faite par groupes disciplinaires et par champs de compétences ?

### **Tuula KUOSMANEN, *Credential evaluator*, Agence nationale pour l'enseignement supérieur**

Il existe une nouvelle autorité en Suède dont l'une des tâches est précisément de soutenir ce type d'opération, entre disciplines et au sein de chaque discipline. Elle a permis de développer les rencontres interdisciplinaires. Nous savons par ailleurs que les Finlandais travaillent sur cette



question depuis l'année dernière et notre méthode de travail est exactement la même que la leur, qui donne des résultats très satisfaisants.

**Patricia POL, Université Paris-12 Val de Marne**

Je précise à cet égard que la prochaine présentation évoquera le programme européen Tuning, qui tend à développer une approche disciplinaire européenne.

**De la salle**

Pouvez-vous nous donner un exemple des Descripteurs que votre gouvernement et les groupes de réflexion institués sur cette question ont proposé d'utiliser ?

**Tuula KUOSMANEN, *Credential evaluator*, Agence nationale pour l'enseignement supérieur**

Portant naturellement sur les connaissances et la compréhension d'un sujet particulier, ils se sont révélés plus faciles à établir pour les diplômes professionnels. S'agissant des diplômes généraux, il s'agit pour l'étudiant d'être capable de comprendre de façon générale sa discipline, d'en connaître globalement les sujets et de pouvoir utiliser certaines méthodes. Je n'ai cependant pas d'exemple concret à vous fournir. La tâche est, il faut le reconnaître, difficile.



# **Le Portugal : les compétences, un véritable instrument de gestion du changement**

Philippe CHARIGNON cite, en guise d'introduction et pour présenter les intervenants portugais, un proverbe universitaire portugais : « la rénovation des universités s'apparente à celle des cimetières : pour l'entreprendre, mieux vaut ne pas compter sur ses occupants ! »

## **Estela PEREIRA**

*Professeur à l'Université d'Aveiro*

### **1. Le processus de Bologne au Portugal : une vraie réforme ?**

Je commencerai mon intervention en traitant succinctement du système d'enseignement supérieur portugais.

Il convient, au sein de celui-ci, de distinguer deux secteurs, le secteur public et le secteur privé, ce dernier se développant depuis le début des années 90. Le secteur public comprend quatorze universités et quinze instituts polytechniques, généralement indépendants des universités et dont la vocation est plutôt professionnalisante. Le secteur privé comprend dix universités et plusieurs dizaines d'instituts.

En ce qui concerne l'état d'avancement du processus de Bologne au Portugal, celui-ci évolue, du point de vue de la réglementation, très lentement.

Ainsi, en 1999 le Conseil des Recteurs a proposé l'adoption de l'ECTS, mais ce n'est qu'en février 2005 que le décret concernant l'ECTS et le Supplément au Diplôme a été pris. Les anciens crédits nationaux, qui ne tenaient compte que des heures de cours et non de la charge de travail, ont donc désormais disparu au profit des crédits ECTS.

Enfin, en juillet 2005, la loi sur les cycles a été adoptée. Le premier cycle correspond désormais à un total de 180 à 240 ECTS, le second cycle de 90 à 120 ECTS.

#### **1.1. Les difficultés de mise en œuvre du processus de Bologne**

Un certain nombre de problèmes sont naturellement apparus :

- La difficulté à convertir les heures de cours en crédits ECTS ;
- Des craintes de réduction du financement de la part du ministère, spécialement pour le deuxième cycle ;
- Des difficultés tenant à la définition du profil des programmes courts à l'Université, en opposition avec le secteur polytechnique qui offre des programmes de trois ans, donnant une solide formation et des débouchés certains sur le marché du travail ; en outre, ces programmes courts ont pu conduire à faire craindre une diminution du nombre de professeurs ;
- Enfin l'absence de définition claire de la durée des cycles, chaque université pouvant en décider indépendamment des autres.

#### **1.2. Les opportunités offertes par la réforme**

Pendant de remarquables opportunités sont également offertes par cette réforme.



Ainsi depuis 1974, le système portugais d'enseignement supérieur est devenu très décentralisé : chaque université peut définir le programme de formation qu'elle souhaite de sorte qu'il existe une multitude programmes longs. La mise en œuvre du processus de Bologne offre l'opportunité de rationaliser quelque peu l'offre de programmes.

L'opportunité nous est également offerte d'adapter l'enseignement aux nouvelles méthodologies.

Enfin, il nous sera sans doute possible de réduire l'échec et l'abandon scolaire, qui étaient importants en raison de l'existence de cycles de quatre et cinq ans.

### **1.3. Les changements introduits dans les cycles universitaires**

La loi adoptée en juillet 2005 par l'assemblée de la République introduit un certain nombre de changements concernant les cycles universitaires.

- Le premier cycle a désormais une durée de trois ans pour les instituts polytechniques et de trois à quatre ans pour l'Université ; dans ce dernier cas, il débouche sur l'obtention de la *licenciatura* « licence ».
- Le second cycle dure un an et demi ou deux ans et donne lieu à l'obtention du *mestrado* (Master).
- Enfin, le doctorat est obtenu au terme d'un troisième cycle d'une durée de trois à quatre ans.

En outre, il est fait usage du Cadre de Qualifications européen pour la définition des objectifs de formation des trois cycles. Il apparaît maintenant nécessaire de définir les compétences spécifiques correspondant à chaque formation ainsi que la charge de travail, incluant les heures de cours aussi bien que les heures de travail individuel, de chaque enseignement. Chaque université doit expliquer la façon dont elle calcule la charge de travail. Ces mesures sont censées conduire à une ouverture plus importante de nos universités par la reconnaissance des acquis que la mise en œuvre de ce système doit permettre.

En ce qui concerne les crédits et le Supplément au Diplôme, un décret a été pris en février 2005, qui ne fait que mettre en œuvre les recommandations de la Commission européenne concernant l'allocation des crédits, la présentation de la brochure d'information ainsi que les documents concernant la mobilité et l'échelle des classifications ECTS.

S'agissant de la réforme des cursus à l'université d'Aveiro, les crédits ECTS ont été introduits dès 1989 pour le programme de Chimie et, en 1995, ils ont été appliqués à tous les programmes de l'Université pour la mobilité.

### **1.4. Les changements introduits dans les programmes d'études**

Jusqu'en 1999, au moment de la déclaration de Bologne, la participation des professeurs à cette réforme était assez faible et se limitait aux coordinateurs ECTS et aux directeurs de programmes. Il a alors fallu repenser les programmes d'études afin de les rendre plus conformes à l'esprit de Bologne. Ce processus s'est déroulé de 1999 à 2001 et a connu quatre étapes :

- La définition des compétences générales des diplômes par l'Université ;
- La définition des compétences par domaine scientifique ;
- La définition du profil des programmes ;
- La définition des unités d'enseignement.



Ce processus a cependant rencontré des résistances importantes de la part des professeurs : ceux-ci ont en général mis des difficultés pour changer leur cours, bien qu'ils aient adhéré de manière globale à l'esprit de la réforme...

Pour la définition des compétences générales, un représentant par domaine scientifique a été nommé par le Recteur.

S'agissant des compétences propres à chaque domaine scientifique, un représentant a été désigné dans chaque département.

Pour les compétences par programme d'études, il a été nommé un directeur de programme.

Enfin, en ce qui concerne la définition des unités, elle relève d'une commission pédagogique et scientifique.

Si l'on prend l'exemple des compétences générales, celles-ci comprennent une dimension cognitive, une dimension communicationnelle et une dimension comportementale.

- En ce qui concerne la dimension cognitive, les compétences que doit acquérir l'étudiant tiendront à la maîtrise de certains concepts, à la résolution de problèmes ou encore à la capacité d'établir une liaison entre la théorie et la pratique, domaine dans lequel nos universités sont un peu faibles.
- S'agissant de la dimension communicationnelle des compétences, les compétences évaluées seront celles de la maîtrise de l'expression orale et écrite ainsi que des NTIC.
- Enfin, en ce qui concerne la dimension comportementale, seront appréciées parmi d'autres la capacité à travailler en équipe ou encore la responsabilité des étudiants.

Il me semble important que quelques compétences générales soient enseignées par l'exemple : respect des dates de remise des devoirs aussi bien que des dates de retour des copies d'examen et des notes, ponctualité, respect des autres... Les enseignants doivent favoriser des méthodologies actives plutôt que des méthodologies répétitives valorisant la mémoire, même si certaines des compétences générales doivent être enseignées formellement (langues étrangères ou informatique).

En ce qui concerne l'organisation pédagogique de l'Université, les cours relèvent de la responsabilité des départements, mais il y a des cours communs à différents programmes d'études. Au cours de chaque semestre, quatre ou cinq cours doivent nécessairement être suivis, le nombre d'heures de cours ne devant pas dépasser 22, ou éventuellement 24 heures par semaine, contre plus de 30 heures par le passé.

### **1.5. La mise en œuvre du système de crédits ECTS**

S'agissant des crédits, leur estimation a résulté d'une évaluation de la charge de travail de l'étudiant en prenant en compte les objectifs de formation de chaque unité d'enseignement. Cependant pour parvenir à un total de 30 crédits par semestre, il a fallu établir des programmes d'études relativement rigides.

Une enquête a été réalisée, de manière anonyme, auprès des étudiants afin d'établir le temps qu'ils consacrent à chaque cours, en tenant compte du nombre d'heures d'études par semaine en dehors des cours et de la proportion de ce temps consacré à chacun des cours.

Nombre de professeurs ont cependant considéré que ces questionnaires étaient inutiles en raison notamment des différences de capacités des étudiants. Ils ont permis cependant de déterminer, quand le nombre de répondants est supérieur à 50, que les réponses se concentrent autour d'une valeur bien définie. Un questionnaire a par ailleurs été distribué aux professeurs afin qu'ils donnent



leur propre estimation du temps nécessaire aux différentes activités demandées aux étudiants et les résultats des deux questionnaires ont été comparés.

### **1.6. Conclusion**

En guise de conclusion, indiquons simplement que le processus de Bologne a permis le développement d'un travail collectif aussi bien sur la définition de la structure des programmes que des objectifs et du contenu de chaque cours. Le travail effectué a permis de surmonter en partie les difficultés liées à l'exigence traditionnelle d'autonomie des professeurs et il apparaît qu'ils sont de moins en moins nombreux à être radicalement réfractaires au processus de Bologne. Les discussions concernant l'allocation des crédits ont en outre permis d'instaurer un dialogue sur les méthodologies d'enseignement et d'apprentissage.

Cependant, malgré ces réalisations, ce processus est lent et le travail en cours est encore loin d'avoir abouti.

**Joaquim RAMOS DE CARVALHO**

*Professeur à l'Université de Coimbra*

## **2. Les compétences : un véritable instrument de gestion du changement**

Je serais tenté de dire, paraphrasant un mot célèbre du Président Mao, qu'il en va de la réforme des universités comme de la bicyclette : si elle n'avance pas, elle tombe... Mon approche de cette question se voudra donc résolument pragmatique.

Il s'agit en fait, à mon sens, simplement de gérer le changement, de faire en sorte que les réformes fonctionnent et s'enracinent, la difficulté principale résidant dans la nécessité de « garder le cap », selon une expression française.

### **2.1. L'exemple de l'Université de Coimbra**

Je tiens à souligner que l'Université de Coimbra a précocement et volontairement participé à ce processus, spécialement la faculté de lettres et au sein de celle-ci tout particulièrement la faculté d'Histoire.

Notre participation à ce processus a été motivée par la grande crise que connaissent les humanités au Portugal. L'utilisation du projet Tuning – dont la vocation est de mettre en place des définitions des cursus en fonction des compétences – nous a semblé de nature à nous permettre de sortir de l'impasse de la définition des programmes.

J'insiste sur le fait que le processus s'est effectué, si l'on peut dire, « de bas en haut » : la réforme a d'abord exclusivement concerné la faculté d'Histoire, puis l'expérience s'est étendue à l'ensemble de l'université, a ensuite été reprise par le rectorat, avant d'être définitivement adoptée au niveau national.

### **2.2. Profil et compétences**

Lorsque l'on entend traiter de la question des compétences, il importe d'évoquer les problèmes de la manière la plus concrète possible.

Il convient de distinguer le profil et les compétences : le profil, ou profilage, concerne un besoin identifié et un potentiel déterminé. Le profilage du diplôme induit le choix des compétences développées dans un programme particulier.



Prenons l'exemple du profil du cursus d'Histoire. Il suppose l'acquisition d'un haut niveau de compréhension critique du présent et notamment la capacité à distinguer les tendances de long terme des épiphénomènes. Il convient également pour l'étudiant d'avoir une importante compréhension de la diversité humaine par une large prise en compte du passé et du présent, ainsi qu'une conscience aiguë du sentiment d'appartenance à une communauté spécifique et de la nécessité d'en préserver l'héritage matériel et conceptuel. Enfin, une capacité de structurer clairement et de maîtriser l'expression, écrite comme orale, est également indispensable.

### **2.3. Réalisation d'une « cartographie » des compétences**

On constate, au sein de ce cursus, l'importance considérable accordée aux compétences génériques. Il est, à nos yeux, fondamental que les compétences du diplôme soient aisément lisibles par les employeurs.

Nous avons en effet deux axes qui guident notre action en ce qui concerne les programmes et les compétences : ceux-ci doivent d'une part être compréhensibles par les employeurs et d'autre part être aisément reconnaissables par les universitaires.

La question s'est par ailleurs posée de la façon dont il conviendrait de décider de la manière dont les cours doivent participer à l'acquisition des compétences, compte tenu de leur importance relative.

Il s'agit de « cartographier » les compétences dans les enseignements, c'est-à-dire d'assortir les compétences au niveau des enseignements aux compétences attendues dans les programmes. La « cartographie » doit conserver le poids relatif des compétences en termes de charge de travail conformément à la définition du programme, permettre une certaine liberté dans le choix des cours et être facilement compréhensible par les étudiants comme par le personnel.

Sur la façon dont il convient de « cartographier », le principe retenu a été celui selon lequel chaque enseignement contribue à l'acquisition d'une seule compétence générale, tandis que chaque compétence générale est développée dans plusieurs enseignements. Il est par ailleurs possible d'établir un graphique indiquant l'importance relative de chaque compétence.

Plusieurs cours contribuant à l'acquisition d'une compétence générale, il est en conséquence loisible à l'étudiant, dans une certaine mesure, de choisir lui-même son programme, afin d'acquérir une compétence déterminée.

S'agissant des compétences génériques, il importe de remarquer qu'il s'agit des méthodes d'enseignement mises en œuvre, non des disciplines : ces compétences ne sont pas rattachées au sujet de l'enseignement.

Il nous apparaît nécessaire de mettre en œuvre une stratégie visant à amener les professeurs à identifier les compétences génériques qu'ils souhaitent promouvoir dans leurs enseignements. Il s'agit de déterminer quelles sont les compétences génériques que le professeur souhaite développer dans son cours et quelle méthode il entend mettre en œuvre pour évaluer l'acquisition de ces compétences.

C'est ce que nous avons dénommé l'« approche contractuelle » : les compétences génériques doivent être incluses dans la description de chacun des enseignements, ce qui rend public l'engagement des enseignants, induit une certaine responsabilité de leur part et permet, ce faisant, un certain « pilotage » de l'acquisition des compétences.

Dans la pratique, ces compétences seront la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à confronter des informations complexes et contradictoires, la qualité de l'expression écrite et orale, la capacité à établir un planning et à gérer un projet, ainsi que la faculté de prendre des initiatives et de travailler en groupe.



En ce qui concerne la stratégie de développement en interne, elle est définie avec la participation des étudiants, qu'il s'agisse des principes, des procédures ou des responsabilités. Les résultats sont ensuite diffusés à l'intérieur de l'établissement.

#### **2.4. Conclusion**

En guise de conclusion, j'indiquerai que le programme européen de qualité a été mis en œuvre depuis trois ans et qu'il nous est difficile, pour reprendre l'expression que j'utilisais au début de cette intervention, de « garder le cap » : l'enthousiasme et l'énergie du début de la mise en œuvre du programme tendent à disparaître avec le temps. En outre, le roulement des gestionnaires de programme, qui ne restent jamais en place plus de deux ou trois ans, conduit à une perte des savoir-faire aussi bien qu'à une certaine discontinuité de notre action.

Je tiens à souligner l'importance de procéder pragmatiquement et graduellement, plutôt que de former de grands desseins abstraits et irréalisables.



## Échanges avec la salle

### De la salle

Quelle a été l'attitude des étudiants à l'égard de la mise en œuvre de cette réforme ? Ont-ils résisté au changement ou l'ont-ils accompagné ?

### **Estela PEREIRA, Professeur à l'Université d'Aveiro**

Dans mon université, les étudiants ont manifesté un vif intérêt pour la réforme. Notre crainte était bien plutôt que les professeurs ne soient pas à la hauteur des espoirs des étudiants, en raison notamment d'un certain archaïsme de leurs méthodes pédagogiques. Nous entretenons cependant l'espoir que l'enthousiasme manifesté par certains professeurs les amènera à changer quelques-unes de leurs approches.

### **Joaquim RAMOS de CARVALHO, Professeur à l'Université de Coimbra**

Je regrette de dire que dans mon université, l'enthousiasme des étudiants a été moins évident. Certains d'entre eux sont nettement partisans de la réforme, mais beaucoup en revanche sont très critiques à l'égard du processus de Bologne, pour des raisons essentiellement politiques et idéologiques. Cependant si l'on rencontre, dans chaque discipline, des étudiants désireux de participer aux réformes, il reste mal aisé d'introduire celles-ci en raison de l'importante force de blocage des étudiants.

### De la salle

Comment les étudiants en Histoire de l'Université de Coimbra se sont-ils mobilisés pour que la réforme soit mise en œuvre ?

### **Joaquim RAMOS de CARVALHO, Professeur à l'Université de Coimbra**

L'établissement d'une liste des compétences n'a pas été une création *ex nihilo*. Elle provient, pour partie, de certaines pratiques antérieures et n'a donc pas été conçue comme une rupture mais plutôt comme une conceptualisation et une généralisation d'un certain nombre de pratiques existantes.

### **Nicole QUETIN, Université Evry-Val d'Essonne**

En France, depuis 1997, le principe de l'évaluation des enseignants par les étudiants est inscrit dans les textes. Les enseignants ont cependant du mal à l'accepter. Qu'en est-il au Portugal ?

### **Estela PEREIRA, Professeur à l'Université d'Aveiro**

Nous disposons d'une agence d'évaluation depuis les années 90 et cette évaluation est devenue courante dans un certain nombre d'universités. Dans mon université, elle est effectuée systématiquement depuis cette année. Plusieurs questions se posent cependant en ce qui la concerne. Quelles peuvent en être les conséquences ? Faut-il les donner aux professeurs ? Certaines universités vont même jusqu'à rendre publics leurs résultats. Il faut en tout cas reconnaître que le principe de l'évaluation des enseignants continue à rencontrer beaucoup de résistances et qu'il est en conséquence malaisé à introduire.

### **Joaquim RAMOS de CARVALHO, Professeur à l'Université de Coimbra**

Dans le département d'Histoire, nous avons commencé à procéder régulièrement à ces évaluations car elles participent à notre stratégie de qualité.



# Les Pays-Bas : rien n'est plus permanent que le changement

**Leonard van der HOUT**

*Professeur à l'école supérieure d'Amsterdam (Hogeschool van Amsterdam)*

## **1. Un choc des cultures mais une nécessité pour l'enseignement supérieur européen ?**

C'est à l'occasion d'un voyage au Mexique, au cours duquel j'ai rencontré Patricia Pol, qui était déjà Promoteur de Bologne, que je suis moi-même devenu un Promoteur de Bologne. J'ai, par la suite, découvert que ce processus n'était pas seulement politique mais aussi culturel.

Mon intervention portera donc sur le « choc des cultures » que constitue l'ensemble du processus de Bologne au sein de l'Europe, puisqu'il s'agit de réaliser un espace européen de l'enseignement. C'est en quelque sorte la raison de ma présence ici puisque je suis, précisément, gestionnaire des relations internationales de la Hogeschool d'Amsterdam.

### **1.1. Le système universitaire néerlandais**

Je me propose, dans un premier temps, de faire un point sur le système universitaire néerlandais.

Il s'agit d'un système binaire, accueillant plus de 500 000 étudiants, qui comprend d'une part des universités de recherche, qui sont au nombre de 14 et regroupent plus de 180 000 étudiants, et d'autre part des universités d'enseignement professionnel, qui sont au nombre de 84 et accueillent environ 350 000 étudiants.

### **1.2. La mise en œuvre du système ECTS aux Pays-Bas**

La question se pose ensuite assez naturellement de savoir pourquoi nous avons mis en place le système ECTS. Notre souhait était que les étudiants ayant un diplôme aux Pays Bas puissent se rendre en France pour y acquérir une licence, puis - pourquoi pas ? - un Master en Grande-Bretagne ou en Espagne. Il était donc important pour nous qu'il y ait reconnaissance et possibilité d'accumulation des crédits.

Le système ECTS regroupe en réalité plusieurs éléments : les crédits mais aussi la certification, le Supplément au Diplôme, le label ECTS et finalement l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Il me paraît important de relever que si un crédit correspond à 25 ou 30 heures de cours, pour 60 crédits la différence de charge de travail peut représenter plusieurs semaines. En outre, le système néerlandais d'enseignement supérieur comprenant deux systèmes, il existe deux licences différentes et les Bachelor et Master ne sont pas affectés du même nombre de crédits : le Bachelor va de 180 à 240 crédits tandis que le Master correspond à une plage de 60 à 120 crédits.

Pourquoi avons-nous opté pour le système ECTS ?

Nous avons véritablement commencé à utiliser ce système en 1995 et nous en sommes maintenant, depuis 2004, à l'adoption du système de l'accumulation. Le processus est lent à mettre en oeuvre mais nous enregistrons des avancées certaines.

Il s'agit pour nous de tendre à une reconnaissance plus grande des diplômes et donc à une mobilité plus importante de nos étudiants.

Or on constate qu'en Europe, il existe des différences substantielles en matière d'enseignement supérieur, qui tiennent à des raisons historiques et culturelles : certains pays privilégient le nombre



d'heures de présence en cours tandis que d'autres insistent au contraire plutôt sur la charge de travail, celle-ci pouvant être très importante dans certains pays ; en outre, l'échelle des diplômes aussi bien que les programmes varient considérablement d'un pays à l'autre.

Le projet Tuning tend à rendre les systèmes d'enseignement supérieur européen plus transparents.

Les crédits ECTS rendent-ils comptent plutôt d'une charge de travail ou davantage d'un nombre heures de présence en cours ? On sait combien il est difficile de calculer la charge de travail. Si l'on se réfère au discours de certains professeurs, une référence intéressante pourrait être le nombre de livres à lire.

En outre, dans certains pays, la charge de travail est beaucoup plus lourde que dans d'autres, ce qui rend les échanges difficiles.

De plus, l'absence de programme fixe dans les différentes matières rend hétérogènes les connaissances enseignées. J'ai à l'esprit l'exemple de collègues allemands, qui devaient enseigner 18 heures par semaine sans que leur soit imposé l'enseignement d'un programme particulier.

Se pose également la question des échelles de notation et de la difficulté de les comparer, de les harmoniser.

D'où l'importance particulière du projet Tuning, qui traduit une volonté de rapprochement, une tentative pour faire en sorte que les systèmes d'éducation des différents pays convergent.

L'ECTS est, en outre, en plein développement : nous sommes en train de passer d'un système de transfert à un système cumulatif en même temps que nous nous efforçons de mesurer et de comparer les charges de travail.

L'approche par les compétences est tout à fait nouvelle.

Le fait d'allouer 60 crédits par an ne règle nullement la question, très difficile, de la notation, qui se superpose à l'attribution, ou à la non attribution, des crédits. Ainsi par exemple, je vous sou mets la difficile question que m'a posée un collègue belge : une note de 4/10 doit-elle être considérée comme un F ou comme un Fx aux Pays-Bas ? Pour ma part, je dirais qu'il s'agit d'un F, mais c'est tout à fait discutable et il est mal aisé de dégager un critère véritablement indiscutable à ce sujet.

La mise en œuvre du processus de Bologne a débuté en 2002 par l'introduction de la structure BAMA, puis la mise en œuvre des crédits ECTS, entre 2002 et 2004, et enfin le Supplément au Diplôme en 2005 ainsi que la mise en place du programme Erasmus Mundus. Nous espérons que ce processus débouchera sur la possibilité de faire des diplômes communs dans un avenir proche.

Au Pays-Bas, 28 heures de cours correspondent à un crédit, ce qui signifie que l'obtention des 60 crédits d'une année universitaire suppose d'avoir suivi 1 680 heures de cours, ce qui ne va pas sans poser problème quand on sait que de nombreux étudiants travaillent en parallèle de leurs études.

### **1.3. Le choc des cultures**

Ainsi constate-t-on que le système ECTS introduit bien un choc de cultures, aussi bien en ce qui concerne la façon de penser la charge de travail, l'évaluation ou encore l'apprentissage tout au long de la vie. Les clés de la réussite de ce système apparaissent multiples et tiennent aux questions du Supplément au Diplôme, de l'accumulation, des compétences, de la formation tout au long de la vie... A ce sujet, je tiens à souligner que le fait qu'il n'existe qu'un seul Supplément au Diplôme en Europe est déjà en soi un motif de satisfaction.

Notre propos est en effet de développer un seul système permettant de passer avec succès du système d'enseignement supérieur élitiste du XIXème siècle à un système de masse.



## 1.4. Conclusion

En conclusion, et s'agissant de l'ensemble du système ECTS, je dirais simplement qu'un certain nombre d'objectifs ont déjà été réalisés, qu'il en reste encore beaucoup à atteindre et que les problèmes auxquels nous sommes confrontés trouveront sans doute une solution mais qu'il nous faudra, pour ce faire, nous armer de patience.

Il nous faudra également tenir compte des réactions des étudiants à ces changements. Prenons l'exemple de la licence, qui s'obtient désormais au terme de trois ans d'étude. On peut s'interroger sur la réaction que vont avoir les étudiants face à ce changement. Vont-ils accepter de faire un an de plus d'études ou se diriger directement vers le marché du travail ? C'est difficile à dire pour l'heure et l'on ne peut réellement anticiper ces réactions.

Le Label ECTS est important pour l'avenir, car il renforcera la transparence de l'enseignement et des programmes et il devra être mis en œuvre par les établissements si ceux-ci souhaitent obtenir des subventions de Bruxelles.

## Els van der WERF

*Professeur à l'école supérieure Hanze de Groningue (Hanzehoschool Groningen)*

## 2. Les compétences : une façon de décrire ou de structurer l'éducation ?

Mon intervention n'aura pas pour objet les crédits ECTS, mais plutôt le ou les sens du terme « compétences » dans l'enseignement supérieur.

Le but du processus de Bologne est de développer un système permettant une lisibilité et une comparabilité accrues des diplômes, notre propos n'étant pas simplement de changer leur nom mais d'instaurer une véritable transparence permettant d'apprécier leur valeur. En outre, les diplômes doivent être définis en termes de charge de travail, de niveau de connaissances et de compétences et de profils.

### 2.1. Définition des connaissances acquises : les Descripteurs de Dublin

En ce qui concerne le terme de « compétences », les questions qui se posent tout d'abord sont les suivantes : qui les définit ? Quelle liste de compétences va-t-on choisir ?

Les Descripteurs de Dublin, qui établissent un certain nombre de qualifications générales à acquérir pour chacun des trois cycles, ont été acceptés de façon assez générale.

Dans le cadre européen des qualifications, on a choisi de décrire les compétences à partir de huit niveaux.

La question qui s'est dès lors naturellement posée est celle du lien qui existe entre les niveaux du cadre européen et ceux des Descripteurs de Dublin. Les Descripteurs de Dublin devraient, semble-t-il, correspondre aux niveaux cinq, six, sept et huit des niveaux du cadre européen mais il existe des difficultés à s'accorder sur ce sujet.

La question est, on le voit, d'une grande complexité et c'est pourquoi il conviendrait de ne pas en changer sans cesse les règles.

S'agissant de l'enseignement supérieur, les Descripteurs de Dublin me paraissent plus pertinents et plus concis et donc plus simples d'utilisation.

Ils introduisent une distinction entre les différents cycles et une différenciation entre les connaissances et leur application.



Ils prennent en compte la formation professionnelle continue, qui, selon les vœux exprimés récemment par la Commission européenne, a vocation à « emprisonner les gens jusqu'à leur mort dans un processus d'apprentissage »...

Les Descripteurs de Dublin ont été acceptés par la NVAO (l'Organisation d'Accréditation néerlandaise), et s'il n'y a pas encore d'obligation de définir les diplômes en termes de compétences, en revanche les descriptions des formations en termes de compétences gagnent en importance. Aussi la tendance est-elle bien à la définition des compétences en termes d'apprentissage.

Le projet Tuning est à cet égard important puisqu'il instaure une méthodologie de compréhension et de comparaison des cursus en même temps qu'il distingue les connaissances des compétences.

Les connaissances acquises correspondent à ce que l'apprenant est censé savoir au terme du cours. Chaque module doit apporter des connaissances et le contenu de chaque enseignement doit indiquer ce qu'il sera attendu des étudiants en termes de connaissances.

Les compétences correspondent à une combinaison plus dynamique de connaissances, de compréhension et de capacités. Acquérir des compétences est bien l'objectif des études.

Or une compétence est acquise à travers divers enseignements, divers modules, tandis que dans chacun d'eux on développe et acquiert plusieurs compétences.

Définir avec précision les compétences est malaisé. Une réflexion sur cette question nécessite d'avoir une vision orientée sur la production, le résultat, contrairement aux conceptions qui prévalent encore dans certaines cultures académiques. Il arrive en effet encore fréquemment que ce soit le professeur qui détermine seul ce qu'il entend enseigner à ses étudiants. Avec un système d'enseignement fondé sur les compétences, on se focalise sur ce que les étudiants vont et doivent retenir de l'enseignement. En ce qui concerne l'histoire, la philosophie, la psychologie et les sciences humaines en général, il apparaît particulièrement difficile de s'exprimer en termes de compétences, mais pas totalement impossible. Cela nécessiterait cependant une refonte complète des systèmes de diplôme.

## **2.2. Les impacts du processus de Bologne sur le système universitaire néerlandais**

Dans le système néerlandais, l'enseignement professionnel supérieur prépare les étudiants à un certain nombre de métiers définis en relation étroite avec le marché du travail. En outre, les profils professionnels et les différents diplômes font l'objet d'un accord à l'échelon national et, par un accord de même type, 70 % du programme des universités est le même dans l'ensemble du pays.

Ce système est cependant en train de changer sous l'influence du processus de Bologne : les profils professionnels sont en train d'être redéfinis et traduits en termes de domaines de compétences. Le processus de Bologne tend en effet à orienter l'enseignement en fonction des différentes tâches exigées par certaines professions : il s'agit d'apprendre à appliquer ses connaissances et compétences dans une situation professionnelle.

Il existe cependant un débat parmi les employeurs au sujet des compétences : pour certains, l'enseignement ne serait pas assez précis, insuffisamment professionnalisant donc, tandis que d'autres préfèrent embaucher des généralistes, qu'ils entendent former au gré des besoins de la société et n'ont pas nécessairement besoin de disposer de spécialistes opérationnels immédiatement.

Il s'agit, quoi qu'il en soit, d'assigner aux étudiants des tâches à accomplir et de les voir mettre en œuvre des compétences complexes.

La question qui se pose, dès lors, est de savoir ce qu'il faut faire pour parvenir à cet objectif. Il est nécessaire d'analyser les tâches professionnelles, de décrire le niveau et les étapes que doivent suivre les étudiants, de définir les connaissances qui doivent être possédées au début ou acquises au cours de l'enseignement.



On me fera cependant sans doute remarquer que ça ne s'applique pas à la philosophie ou aux autres sciences humaines. Néanmoins il peut être demandé à l'étudiant de savoir établir une bibliographie ou de collecter et interpréter les données pertinentes. On peut donc pour ces disciplines aussi établir des liens avec les Descripteurs de Dublin.

En conclusion, je serais tenté de souligner que le processus de Bologne est très utile même si sa dimension européenne m'apparaît, paradoxalement, très sous-estimée, puisqu'il a pour vocation ultime rien moins que de préparer les étudiants à devenir de véritables citoyens européens en même temps qu'à s'orienter sur le marché du travail européen.



## Échanges avec la salle

### De la salle

Comment calcule-t-on le volume d'heures de travail des étudiants pour un crédit et comment le transposer d'un pays à l'autre ?

### Leonard van der HOUT, Professeur à la Hogeschool d'Amsterdam

Aux Pays-Bas, cette méthode est déterminée par voie législative : il a été convenu qu'une année correspondait à 1 680 heures.

### Els van der WERF, Professeur à l'Université Hanze de Groningue

Cette méthode est la même que celle qui prévaut pour les contrats de travail, dans lesquels un nombre d'heures annuel de travail est établi. Ce système donne globalement satisfaction.

### De la salle

Un étudiant qui a fait un Master en université professionnelle aux Pays-Bas peut-il ensuite rejoindre une université généraliste ?

### Leonard van der HOUT, Professeur à la Hogeschool d'Amsterdam

Oui, c'est possible, même si cela nécessite un certain nombre de démarches.

J'ai à mon tour une question à vous poser concernant l'ECTS : pensez-vous que cette réforme va pouvoir être introduite en France ? Si oui, combien de temps la France va-t-elle mettre à parvenir à instaurer le système ECTS ?

### Patricia ARNAULT, UFR des sciences fondamentales de l'Université de Poitiers

Je me propose de tenter d'apporter des éléments de réponse à cette question. Certes, les Français n'aiment pas le changement et les crédits ECTS, dont la mise en œuvre suppose une modélisation des formations et suscite de grandes difficultés. A l'Université de Poitiers, nous avons proposé de faire une modélisation en collaboration avec d'autres universités. Cela ne va pas sans d'importantes difficultés, qui tiennent pour partie à la coexistence de plusieurs systèmes, celui de Dublin n'étant que l'un d'entre eux.

Nous traversons une période difficile en raison d'un changement profond de nos offres de formation.



# Le cadre européen des certifications professionnelles

## Vers un cadre européen des certifications professionnelles pour la formation tout au long de la vie

**Anne-Marie CHARRAUD**

*Rapporteur général adjoint, commission nationale de la certification professionnelle*

Je souhaiterais centrer mon propos sur le cadre dans lequel l'Union européenne nous demande d'inscrire nos principes en matière de « qualification » - ce que nous avons traduit en français par « certification ».

### **1. La nécessité d'une transparence des qualifications**

Il importe, dans un premier temps, de définir le champ de la certification professionnelle dans le contexte français par rapport à l'approche européenne : il s'agit d'un ensemble de diplômes, titres ou certificats intégrant également les certifications à vocation professionnelle délivrées par les établissements d'enseignement supérieur aussi bien que des diplômes universitaires de type « LMD ». La démarche appelée « transparence des qualifications » s'est engagée parallèlement au processus de Bologne avec pour objet de donner aux titulaires des diplômes une certaine visibilité sur le marché du travail et de la formation mais aussi d'offrir une certaine lisibilité des acquis évalués et attestés par la certification aux employeurs et aux formateurs. Cette double vocation de la certification professionnelle nous paraît fondamentale.

### **2. Les processus de Bologne et de Copenhague**

En fait, on assiste actuellement à la rencontre de deux processus de lisibilité distincts : celui de Bologne d'une part, donc, et celui du processus de Copenhague d'autre part. Cette initiative a pris naissance après un rapport conjoint du Conseil des Ministres et de la Commission européenne sur la mise en œuvre du programme « Education et Formation 2010 » fixant l'objectif « d'un cadre européen de qualifications s'appuyant sur des cadres nationaux ». Ce dernier processus s'inscrit dans la stratégie de Lisbonne de développement de l'emploi et de l'employabilité des personnes, c'est-à-dire des qualifications, et de maintien de ces qualifications tout au long de la vie.

### **3. Construction d'un cadre européen de la certification professionnelle**

#### **3.1. Prise en compte des cadres nationaux existants**

Il est important de noter que l'idée retenue, conformément au principe de subsidiarité, est de s'appuyer sur les cadres nationaux existants et non d'en inventer de nouveaux. Chaque État membre de l'Union européenne a son propre système éducatif et il ne s'agit pas pour nous de les harmoniser, mais bien plutôt, à partir des cadres nationaux, de faire évoluer la communication entre les systèmes ou processus de qualification et entre autres celui de l'enseignement supérieur.



C'est précisément le but poursuivi par la mise en place du cadre européen de la certification professionnelle, qui est un système permettant de comparer les certifications – terme comprenant, pour le contexte français, les diplômes, les titres ou les certificats enregistrés au Répertoire National des Certifications Professionnelles – délivrées dans les différents États européens grâce à un point de référence neutre, un méta-cadre, basé sur les résultats de l'apprentissage.

Ce cadre, qui a fait l'objet d'une consultation au second semestre 2005 en vue d'une Recommandation prévue pour la fin de l'année 2006, tend à établir huit niveaux de référence communs concernant les résultats de l'apprentissage mais aussi à instaurer des principes communs en matière de qualité de formation et de validation des acquis de l'expérience au niveau de l'ensemble des États membres.

### **3.2. Une mise en place fondée sur le volontariat**

Il importe de souligner que le principe qui préside à la mise en place de ce cadre relève du volontariat. Cependant, peu de pays n'étaient pas volontaires et on a pu, au contraire constater un engagement très fort tant de la part des institutions que des partenaires sociaux dans la démarche. Il est peu courant de noter dans ce champ une participation aussi active de la part des représentants du monde du travail.

### **3.3. Un système basé sur la reconnaissance des acquis**

Dans le contexte français en conformité avec les préconisations européennes, c'est sur les résultats d'apprentissage que se base la construction des référentiels des certifications. Il convient de souligner un point important à ce sujet : ce sont les résultats de l'apprentissage qui nous importent et non ses modalités. C'est sur l'acquis que porte l'attention, quelle que soit la forme de l'apprentissage, que celui-ci soit formel, informel, ou non formel. Dans ce domaine, je tiens à indiquer, par parenthèse, que la France est plus avancée que les autres États européens dans les démarches de prise en compte des apprentissages non formels et informels.

Une grille de huit niveaux proposée par la Commission permet de positionner nos certifications sur une même échelle en permettant simplement une lisibilité accrue des acquis sans créer de système d'équivalence avec en perspective la mise en place de transferts de crédits d'un système à l'autre.

L'approche de la France, depuis 2002, traduit une véritable « révolution culturelle », puisque, tandis qu'auparavant on parlait de diplômes en termes de sanctions de formation, nous nous efforçons désormais de penser les diplômes (ou certifications) en termes de résultats de formation quelle qu'en soit la modalité.

Le principe actuel de la certification implique que toute certification est accessible aussi bien après une formation initiale, continue ou en alternance, que dans le cadre d'une validation des acquis de l'expérience.

### **3.4. Articulation du cadre français avec le cadre européen**

Les certifications reconnues comme des indicateurs de qualifications sont enregistrées dans le Répertoire National des Certifications professionnelles (RNCP) et classées par niveau et domaine de formation. Il existe à cet égard, en France, une particularité : la certification n'est pas uniquement positionnée en fonction du niveau mais également en fonction des domaines d'étude.

L'enregistrement d'une certification dans le RNCP implique une consultation tripartite comprenant l'État, les employeurs et les salariés. Les trois registres de certifications sont les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État sous la responsabilité d'un ministère, les certificats de qualification professionnelle, délivrés par les branches et les titres délivrés par des ministères n'ayant pas d'instances tripartites, des établissements publics ou consulaires ou privés.



La question se pose de savoir comment le cadre français s'articule avec le cadre européen et on notera plusieurs éléments contribuant à cette articulation :

1 - Le cadre français offre une lisibilité des certifications reconnues comme des indicateurs de qualification en termes de niveaux, selon trois nomenclatures distinctes, en termes de domaines, selon une nomenclature spécifique (Nomenclature des spécialités de formation –NSF), et en termes de résultats d'apprentissage. Ces trois éléments constituent le socle de base des supports de lisibilité proposés par la France afin de positionner nos certifications françaises par rapport au cadre commun européen.

2 - Pour faciliter cette lecture, le cadre français a, de plus, certains points communs avec des supports européens, comme le Supplément au Diplôme ou le Supplément descriptif au Certificat. En effet, dans le Répertoire français figurent les mêmes informations que celles que l'on trouve dans ces supports européens : des informations sur les intitulés, le niveau d'étude ou encore les bases légales.

3 - Des instances spécifiques coordonnent les politiques nationales, régionales et sectorielles autour du développement de la formation professionnelle tout au long de la vie, de l'orientation et de l'information, et enfin de la validation des acquis de l'expérience.

Il demeure cependant un certain nombre de difficultés à articuler le cadre français et le cadre européen. En effet, les grilles de niveaux françaises concernent des repères collectifs et non des « qualifications individuelles » : l'une d'entre elles porte sur une hiérarchie en cinq niveaux mettant l'accent sur les savoirs généraux ; une autre porte sur le positionnement en cinq niveaux d'un ensemble de capacités et de compétences par rapport au processus de travail ; une autre encore porte sur une référence à des conventions collectives comportant des niveaux de classification variables selon les branches. Nous n'avons pas de lecture de niveau isolée du principe de secteur : évoquer un niveau universel pose encore problème en France. Il est difficile de trouver des démarches identiques dans un domaine disciplinaire et dans un domaine sectoriel professionnel définis.

Dans le processus de Bologne, nous avons raisonné sur un ensemble et non sur les qualifications ou les certifications de compétences individuelles. Il est important d'identifier ce que l'on entend classer. Or l'objet à classer de ce système n'est pas clair : s'agit-il d'individus ou de diplômes correspondant à des références collectives ? En France, la réponse est claire : ce sont nos diplômes. Mais visiblement ce n'est pas le cas pour tous les pays .

Une autre question importante se pose : quelle correspondance établir entre les niveaux de l'enseignement supérieur et les certifications professionnelles, si l'on se situe sur une parité d'estime entre les « savoirs académiques » et les compétences professionnelles ?

Il convient enfin de relever que tous les acteurs impliqués dans le processus d'apprentissage ne se sont pas encore approprié cette démarche et que les constructions des certifications demeurent très hétérogènes dans leurs contenus comme dans leurs structurations. Cela rend le principe de transfert de crédits difficile à mettre en place. Il faut, en outre, être particulièrement vigilant sur les terminologies et leurs définitions. Le consensus sur certains termes ou certaines expressions, telles « compétences », « qualifications », « résultats d'apprentissage » ou « résultats de formation », est suspect !



## Échanges avec la salle

### De la salle

Quelle différence faites-vous entre apprentissage non formel et apprentissage informel ?

### **Anne-Marie CHARRAUD, Rapporteur général adjoint, commission nationale de la certification professionnelle**

L'apprentissage non formel s'oppose à l'apprentissage formel tandis que l'apprentissage informel a lieu en dehors de tout processus d'apprentissage qui aurait pu être formalisé. Ainsi en France, l'apprentissage formel s'inscrit dans une formation organisée dans un cadre d'enseignement ; l'apprentissage non formel a lieu au cours de stages ou de contrats en alternance n'ayant pas fait l'objet de définition des attentes ; l'apprentissage informel correspond à ce que l'on apprend par soi-même au sein de l'entreprise ou encore dans le cadre associatif, etc.

### De la salle

Ces considérations m'apparaissent hautement théoriques et fort éloignées des préoccupations des personnes de terrain. Vous évoquez une recommandation qui doit intervenir à la fin de l'année 2006. Est-ce à dire qu'il faut attendre la fin de l'année avant de commencer à travailler véritablement ?

Qu'est-ce que le Supplément Descriptif au diplôme ?

Concernant les modalités d'apprentissage, certes l'acquis est fondamental, mais alors qu'advient-il du statut de l'enseignant-chercheur ?

### **Anne-Marie CHARRAUD, Rapporteur général adjoint, commission nationale de la certification professionnelle**

Une Recommandation au niveau Européen n'est pas une obligation comme pourrait l'être une « Directive ». La Recommandation de la Commission européenne, qui doit intervenir à la fin de l'année 2006, n'est qu'une orientation suggérée à chaque Etat-membre qui est bien sûr supposé, indépendamment de cette recommandation, développer ses propres orientations. Cela prendra du temps, et nécessitera la mobilisation des institutions de chaque Etat.

En ce qui concerne le Supplément Descriptif au certificat ou au diplôme, on se situe dans le dispositif appelé « Europass » dont la vocation est de donner davantage de lisibilité aux certifications détenues par des individus dans une perspective de mobilité sociale, géographique ou économique.



## Synthèse de la journée

### Patricia POL

*Vice-présidente aux relations internationales, Université Paris-12 Val de Marne, coordinatrice pour la France des Promoteurs de Bologne*

Michel Lussault rappelait, dans son ouverture, les objectifs assignés à cette journée : il s'agissait de rappeler les questions qui se posent et de tenter de les préciser : peut-on s'orienter vers la définition d'un corpus européen des compétences, comment s'interroger sur les évaluations des établissements aussi bien que sur la certification des diplômes, quelle offre de formation redéfinir et comment favoriser la mobilité ?

### 1. Convergence et diversité des systèmes universitaires européens

Deux tendances principales semblent se faire jour au terme de cette journée.

- D'une part, malgré une grande diversité de contextes, les convergences sont manifestement de plus en plus marquées dans l'espace européen, ce qui tend à prouver que le processus de Bologne est plutôt un succès.
- D'autre part, il apparaît qu'à travers des concepts très dépendants de conceptions nationales variées, d'où il résulte d'ailleurs une terminologie difficile à traduire, les notions de « culture des compétences » et de « culture qualité » tendent à s'imposer et conduisent à de nouvelles manières de penser et de construire l'offre de formation.

Les convergences apparaissent en effet, dans un contexte riche en diversité, de plus en plus marquées aussi bien s'agissant des structures universitaires que de l'organisation des cursus et des approches mises en place.

S'agissant des structures universitaires, cette diversité et cette convergence apparaissent de façon évidente.

- Les Pays-Bas font la distinction entre l'université de recherche et l'université de la formation professionnelle.
- La Suède, pour sa part, établit une distinction entre universités et collèges universitaires et établissements publics et privés.
- Le Portugal connaît également cette distinction et y superpose celle des universités et des instituts polytechniques.
- Quant à la France, si ses universités relèvent toutes du secteur public, ses grandes écoles et ses écoles spécialisées peuvent être publiques ou privées.

Cette diversité et cette convergence apparaissent également dans l'organisation des cursus universitaires en trois cycles.

Le nombre de crédits affectés à chacun des niveaux varie quelque peu mais fait l'objet d'un débat commun de même que la mise en place de diplômes « professionnels » et de diplômes « généraux » sanctionnant chacun de ces cycles. Rappelons que le niveau L/Bachelor correspond maintenant dans toute l'Europe à une échelle de crédits comprise entre 180 et 240, le niveau M entre 60, 90 et 120 crédits pour se situer au total à 300 crédits.



## **2. Développement de l'approche par les compétences**

On observe en outre l'adoption d'approches évolutives afin de mettre en place les priorités du processus de Bologne : certaines initiatives sont prises par les universités elles-mêmes, suivant une logique dite de « bottom up », l'utilisation du système ECTS se répand, ainsi que la description des résultats de formation et des compétences (en Suède depuis 1993) aussi bien que l'évaluation des formations par des agences nationales.

D'importants efforts ont par ailleurs été déployés pour parvenir à des réformes structurelles négociées qui intègrent la description des diplômes en termes de compétences et/ou de résultats de formation, ce que le Conseil européen de Bergen, en 2005, a considéré comme une priorité (voir le cas du Portugal) avec la réforme de 2005).

L'approche par les compétences apparaît en effet comme une préoccupation centrale pour les années à venir aux plans international, européen, national, même si leur mise en œuvre progresse encore lentement.

## **3. Ce qu'il reste à faire**

Il convient, d'abord, de souligner l'importance du rôle de la compétition qui s'exerce au plan international. En conséquence il nous faudra améliorer la qualité des formations universitaires et professionnelles afin de préparer les futurs cadres à devenir mobiles sur le marché international du travail.

### **3.1. Au niveau européen**

Au plan européen, l'EQF (European Qualifications Framework) est appelé à jouer un rôle central, puisqu'il permettra de mettre en place un système transparent, lisible et comparable des différents niveaux de diplômes (Bachelor/Licence, Master et Doctorat) pour favoriser la qualité dans la formation professionnelle, assurer la reconnaissance académique et professionnelle.

### **3.2. Au niveau national**

Au plan national enfin, des réformes universitaires, privilégiant une approche par les résultats et la charge de travail des étudiants, devront être mises en œuvre afin que les crédits européens permettent la validation d'une compétence transférable et accumulable.

### **3.3. Nécessité de cadres de références européens**

Pour ce faire, des cadres de référence européens, définis dans le cadre du processus de Bologne, doivent être mis en place et partir des Descripteurs de Dublin validés à Bergen en mai 2005. Des programmes européens, tels que le projet Tuning, peuvent donner des exemples disciplinaires riches d'expériences. L'exemple de l'enseignement de l'Histoire à l'Université de Coimbra est à cet égard significatif.

Cependant, la mise en œuvre de ces réformes progresse lentement. Ainsi par exemple au Portugal, la redéfinition des programmes d'études a débuté en 1999 mais ne sera généralisée qu'à partir de 2007. Il est en effet difficile de définir les compétences générales requises des diplômés, les compétences requises par domaine scientifique, ainsi que les profils des programmes et des unités d'enseignement.

A l'échelon national, certaines décisions ont été prises concernant les profils nationaux et les compétences des diplômés par niveau et par discipline (exemple du Portugal). En outre, des formations et sessions d'informations ont été mises en place afin de diffuser la « culture de la



compétence » et de permettre une plus grande familiarisation avec ses outils. Les promoteurs de Bologne en Suède ont en effet joué ce rôle.

### **3.4. Une meilleure implication des équipes administratives, de direction, des enseignants et des étudiants dans la mise en place des réformes**

Cela suppose une importante implication des équipes de direction et la mise en œuvre de « démarches qualité » et d'auto-évaluations ainsi qu'une forte motivation des équipes enseignantes et administratives, car comme l'indiquait Joaquim Ramos de Carvalho « garder le cap après la réforme est très difficile ».

Il apparaît enfin fondamental que les étudiants soient davantage impliqués dans la mise en œuvre de ces importants changements. L'ensemble de ces évolutions suppose sans doute l'organisation de séminaires de formation, généraux et/ou disciplinaires, avec des spécialistes, qu'ils soient universitaires ou employeurs. Il faut en effet noter que les exemples proposés ont tous très peu fait état de négociation avec les employeurs, dont le rôle dans la définition des compétences n'est pourtant pas à sous estimer.

En guise de conclusion, indiquons simplement que les processus de changement sont longs et très progressifs et que la tâche qu'il reste à accomplir demeure considérable, malgré l'incontestable apport des différentes expériences européennes mises en œuvre jusqu'à maintenant. Alors que Christine Musselin, Directrice de recherche au CNRS, soulignait que « Chacun cherche son LMD », le temps ne serait-il pas aussi venu en France de réfléchir à un « au-delà » du LMD ?

Au terme de cette journée, une évidence semble s'imposer, contrairement à ce que laissait entendre le proverbe portugais cité par Philippe Charignon en introduction des interventions de nos collègues portugais : l'université « bouge » et les universitaires sont bien vivants !