

Tuning

Tuning
Educational
Structures
in Europe

Contribution
des
Universités
au Processus
de Bologne

Une
introduction



Education and Culture DG

Socrates – Tempus

Contribution des
Universités au
Processus de Bologne
Une introduction

Contribution des
Universités au
Processus de Bologne
Une introduction

Édité par Julia González et Robert Wagenaar

Tuning, pour une convergence des structures éducatives en Europe

Le nom *Tuning* a été choisi pour refléter l'idée que le but des universités n'est pas d'uniformiser leurs programmes diplômants ou tout cursus européen normatif ou définitif, mais simplement de définir des points de référence et de convergence, ainsi qu'une compréhension commune. Dès le début, le projet Tuning s'est attaché à la protection de la riche diversité de l'enseignement européen et ne cherche nullement à limiter l'indépendance des experts académiques et des spécialistes disciplinaires, ou à amoindrir l'autorité universitaire à un niveau local et national.

Le projet Tuning est soutenu par la Commission européenne dans le cadre des programmes Socrates et Tempus (du Conseil d'administration de l'éducation et de la culture)

Cette publication ne reflète que les opinions des auteurs, et la Commission européenne ne peut pas être tenue responsable de l'usage qui peut être fait des informations présentées.

© Tuning Project

Bien que toutes les données présentées dans le cadre du projet Tuning soient la propriété de ses participants officiels, d'autres établissements d'enseignement supérieur sont libres de les analyser et de les utiliser après publication, à condition que la source des informations soit mentionnée.

Il est interdit de reproduire, conserver ou transmettre toute partie de cette publication, y compris le dessin de couverture, sous quelque forme (enregistrement ou photocopie) ou par quelque moyen que ce soit, électronique, chimique, mécanique, optique, sans autorisation préalable de l'éditeur.

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - 48080 Bilbao
e-mail: @deusto.es

ISBN: 978-84-9830-650-7

Table des matières

1. Introduction	9
2. Méthodologie de Tuning	13
3. Compétences dans le processus d'enseignement et d'apprentissage	25
4. L'ECTS, la charge de travail de l'étudiant et les acquis de l'apprentissage	57
4.0. Introduction	57
4.1. Structures éducatives, acquis de l'apprentissage, charge de travail et calcul des crédits ECTS	59
4.2. Charge de travail de l'étudiant, méthodes d'enseignement et acquis de l'apprentissage : l'approche de Tuning	86
5. Approches de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation dans les programmes diplômants basés sur les compétences	95
6. Amélioration de la qualité au niveau du programme : l'approche de Tuning	125
7. Glossaire des termes utilisés par Tuning	151

1. Introduction

Conduit par le milieu universitaire, le projet Tuning a pour but d'offrir une approche concrète pour la mise en œuvre du processus de Bologne au niveau des établissements d'enseignement supérieur et des différentes disciplines. Son approche consiste en une méthodologie visant à (re)concevoir, à développer, à mettre en œuvre et à évaluer les programmes d'études pour chacun des cycles de Bologne. On peut la considérer comme valable à l'échelle mondiale du fait que plusieurs continents l'ont testée et l'ont trouvée féconde.

En outre, il sert de plate-forme au développement des points de référence au niveau des disciplines. Ceux-ci sont pertinents pour la transparence, la comparabilité et la compatibilité des programmes d'études. Les points de référence sont exprimés en termes d'acquis de l'apprentissage et de compétences. Les acquis de l'apprentissage sont la formulation de ce que l'apprenant est censé savoir, comprendre et être capable de mettre en œuvre au terme d'une expérience d'apprentissage. Selon Tuning, les acquis de l'apprentissage s'expriment en termes de *niveau de compétence* devant être atteint par l'apprenant. Les compétences sont une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et méta-cognitives, du savoir et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques, et des valeurs éthiques. Favoriser le développement de ces compétences est l'objet de tous les programmes éducatifs, qui se construisent sur un patrimoine de *savoir et de compréhension* séculaire. Les compétences sont développées dans toutes les unités d'enseignement/modules et évaluées à différentes étapes d'un programme. Certaines compétences sont relatives à des matières (spécifiques à un domaine de formation), d'autres sont génériques (communes à tout programme diplômant). D'ordinaire, le développement des compétences se fait d'une manière intégrée et cyclique d'un bout à l'autre du programme. Pour parvenir à une comparabilité des niveaux d'apprentissage, les groupes thématiques de Tuning ont développé des descripteurs (de niveau) de cycle qui sont également exprimés en termes de compétences.

Selon Tuning, l'introduction d'un système de trois cycles implique le changement d'une approche jusqu'alors centrée sur l'enseignant pour une approche orientée vers l'étudiant. C'est l'étudiant qui doit être préparé dans les meilleures conditions possibles à son rôle futur dans la société. En ce sens, Tuning a élaboré un processus de consultation au

niveau européen comprenant des employeurs, des diplômés et des enseignants dans le but d'identifier les compétences les plus importantes à former ou à développer dans un programme diplômant. Les résultats de cette consultation apparaissent dans l'ensemble des points de référence – compétences génériques et spécifiques à une matière – identifiés par discipline.

En plus de se préoccuper de la mise en place d'un système de trois cycles, Tuning a porté son attention sur l'utilisation au niveau européen de l'ECTS (pour « European Credit Transfer and Accumulation System », système européen de transfert et d'accumulation de crédits), système fondé sur la charge de travail de l'étudiant. Selon Tuning, l'ECTS n'est pas simplement un système destiné à faciliter la mobilité des étudiants à travers l'Europe par l'accumulation et le transfert des crédits ; il peut également faciliter la conception et le développement des programmes, en particulier en ce qui concerne la coordination et la rationalisation de ce qui est demandé aux étudiants par les unités d'enseignement concurrentes. En d'autres termes, l'ECTS permet de planifier la manière d'utiliser au mieux le temps de l'étudiant pour que les objectifs du processus d'enseignement soient atteints, plutôt que de considérer le temps des enseignants comme une contrainte et le temps des étudiants comme essentiellement illimité. Selon l'approche de Tuning, les crédits ne peuvent être attribués que lorsque les acquis de l'apprentissage ont été atteints.

L'approche fondée sur les acquis de l'apprentissage et les compétences pourrait également impliquer des changements quant aux méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation utilisées dans un programme. Tuning a identifié des approches et des meilleures pratiques pour former les compétences génériques et à celles spécifiques à une matière.

Enfin, Tuning a attiré l'attention sur le rôle de la qualité dans le processus de conception et de réforme, de développement et de mise en œuvre des programmes d'études. Il a développé une approche visant l'amélioration de la qualité, qui implique tous les maillons de la chaîne pédagogique, ainsi qu'un certain nombre d'outils, et a identifié les exemples de bonnes pratiques pouvant aider les établissements à améliorer la qualité de leurs programmes d'études.

Lancé en 2000 et bénéficiant d'un fort soutien financier et moral de la Commission européenne, le projet Tuning englobe aujourd'hui la grande majorité des pays signataires de la déclaration de Bologne.

Le travail de Tuning est pleinement reconnu par tous les pays et les principaux acteurs impliqués dans le processus de Bologne. En septembre 2003, à la conférence de Berlin faisant suite à celle de Bologne, s'est dégagé le rôle central dans ce processus des programmes diplômants. Le cadre conceptuel du Communiqué de Berlin est en complète cohérence avec l'approche de Tuning. Preuve en est le langage utilisé quand les ministres ont convenu que des diplômés devraient être décrits en termes de charge de travail, de niveau, d'acquis de l'apprentissage, de compétences et de profil.

Suite à la conférence de Berlin, le groupe de Bologne a pris l'initiative de développer un cadre global pour les certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*) (*EQF for HE*) qui, tant au niveau du concept que du langage, est en plein accord avec l'approche de Tuning. Ce cadre a été adopté en mai 2005 à la conférence de Bergen faisant suite à celle de Bologne. L'EQF pour l'enseignement supérieur s'est servi à la fois des résultats de Joint Quality Initiative (JQI) et de ceux de Tuning. Le JQI (Initiative conjointe en faveur de la qualité), groupe informel d'experts en matière d'enseignement supérieur, a établi un ensemble de critères pour une distinction large et généraliste des différents cycles. Ces critères sont généralement connus sous le nom de «*descripteurs de Dublin*». Dès le départ, le JQI et Tuning ont été considérés comme complémentaires. Le JQI se concentre sur la comparabilité des cycles en termes de généralité, tandis que Tuning cherche à décrire des programmes diplômants de cycles au niveau des matières. L'un des objectifs importants de chacune de ces trois initiatives (EQF, JQI et Tuning) est de conférer davantage de transparence à l'enseignement supérieur européen. À cet égard, l'EQF constitue un pas important grâce à ses conseils pour la construction de cadres nationaux de certifications fondés sur les acquis de l'apprentissage et les compétences, ainsi que sur les crédits. On peut également observer un parallèle entre l'EQF et Tuning quant à l'importance à donner à l'ouverture et au maintien d'un dialogue entre l'enseignement supérieur et la société, ainsi qu'à la valeur de la consultation – en ce qui concerne l'enseignement supérieur en général, dans le cas de l'EQF ; les profils de diplômés, dans celui de Tuning.

Au cours de l'été 2006, la Commission européenne a mis en place un cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie (EQF-LLL) visant à englober tous les types d'apprentissage en un cadre unique. Bien que les deux concepts sur lesquels reposent l'EQF diffèrent (enseignement supérieur et apprentissage tout au long de la vie),

ils restent parfaitement cohérents avec l'approche de Tuning. Comme dans les deux autres initiatives, la variante de l'apprentissage tout au long de la vie est fondée sur le développement du niveau des compétences. Suivant la perspective de Tuning, les deux initiatives ont leur valeur et leur rôle à jouer dans le développement ultérieur d'un espace d'enseignement européen homogène.

Cette brochure contient les documents généraux principaux élaborés par le projet Tuning. Ils synthétisent le consensus auquel sont parvenus ses membres quant aux points mentionnés précédemment. Tous les chapitres ont fait l'objet d'une publication antérieure et exhaustive dans les volumes Tuning 1 et Tuning 2. On peut les trouver sur le site Web de Tuning. Pour les besoins de cette brochure, les contributions ont été revues et actualisées.

D'autres brochures spécifiques ont été produites pour chacune des matières considérées par Tuning. Chacune d'elles contient une description générale d'une matière en fonction des points de référence identifiés durant le processus de Tuning. Elles se concentrent en particulier sur les deux premiers cycles du système de trois cycles de Bologne (licence, master et doctorat). On trouvera des informations plus détaillées au sujet du troisième cycle, en général et au niveau des matières, dans le premier volume du Journal de Tuning.

Nous espérons et croyons que le matériel contenu dans cette brochure se révélera d'une grande utilité pour tous les établissements d'enseignement supérieur désirant mettre en oeuvre le processus de Bologne, et qu'il les aidera à trouver et à utiliser les outils les plus appropriés pour adapter ou créer des programmes d'enseignement destinés à répondre aux besoins de la société d'aujourd'hui.

Le Comité de Direction de Tuning

Décembre 2006

2. Méthodologie de Tuning

La devise de Tuning :

Faire converger les structures et les programmes éducatifs sur la base de la diversité et de l'autonomie

Dans le cadre du projet Tuning, une méthodologie a été élaborée pour la compréhension et la comparabilité des cursus. Cinq lignes d'action ont été distinguées pour organiser les réflexions à l'intérieur de chaque discipline :

- 1) les compétences génériques ou aptitudes transférables ;
- 2) les compétences spécifiques à une discipline ;
- 3) le rôle de l'ECTS en tant que système d'accumulation ;
- 4) les approches à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation ;
- 5) le rôle de l'amélioration de la qualité dans le processus éducatif (mettant en valeur des systèmes basés sur une culture de la qualité interne à l'institution).

La première phase du projet s'est concentrée sur les trois premières lignes d'action. La deuxième phase (2003-2004) s'est attachée à la quatrième et à la cinquième ligne. La troisième phase a porté sur le troisième cycle (doctorat), ainsi que sur le développement de stratégies visant à mettre en place une approche pratique de Tuning dans les établissements d'enseignement supérieur en général et dans les disciplines en particulier.

Chaque ligne a été développée selon un processus prédéfini dont le point de départ était des informations sur l'état actuel du savoir au niveau européen. Ces informations ont été ensuite soumises à la réflexion et examinées par des équipes d'experts dans les neuf disciplines qui sont désormais concernées. C'est le travail de ces équipes, validé par les réseaux européens respectifs, qui a fourni une compréhension, un contexte et des conclusions pouvant être considérés comme valides à l'échelon européen. Ces cinq lignes d'approche dans leur ensemble permettent aux universités de faire *converger* leurs cursus sans perdre de leur autonomie, et en même temps de stimuler leur capacité à innover.

Modèle de Tuning

Tuning a de même développé un modèle pour la conception, la mise en œuvre et l'apport de cursus proposés au sein d'un établissement, ou, conjointement, par deux ou plusieurs établissements. Les principales étapes dans le processus d'élaboration d'un programme d'études, qu'il soit local ou qu'il s'agisse d'un programme intégré (international) ou d'un diplôme conjoint, sont les suivantes :

1. Remplir les conditions de base :

—Pour tous les programmes d'études :

- Le besoin social du programme au niveau régional/national/européen a-t-il été identifié ? Ceci s'est-il fait sur la base d'une consultation des parties prenantes : employeurs, professionnels et corps professionnels ?
- Du point de vue de l'université, le programme est-il d'un intérêt suffisant ? Des points de référence communs ont-ils été identifiés ?
- Les ressources nécessaires au programme sont-elles disponibles au sein, ou, s'il y a lieu, à l'extérieur, du ou des établissement(s) (partenaire(s)) concernés ?

—Pour les programmes diplômants internationaux proposés par plus d'un établissement :

- Y a-t-il engagement des institutions concernées ? Sur quelle base : un accord (officiel) ou une alliance stratégique ?
- La garantie que le programme soit légalement reconnu dans les différents pays est-elle suffisante ?
- Y a-t-il accord sur la durée du programme à concevoir en termes d'ECTS basés sur la charge de travail de l'étudiant ?

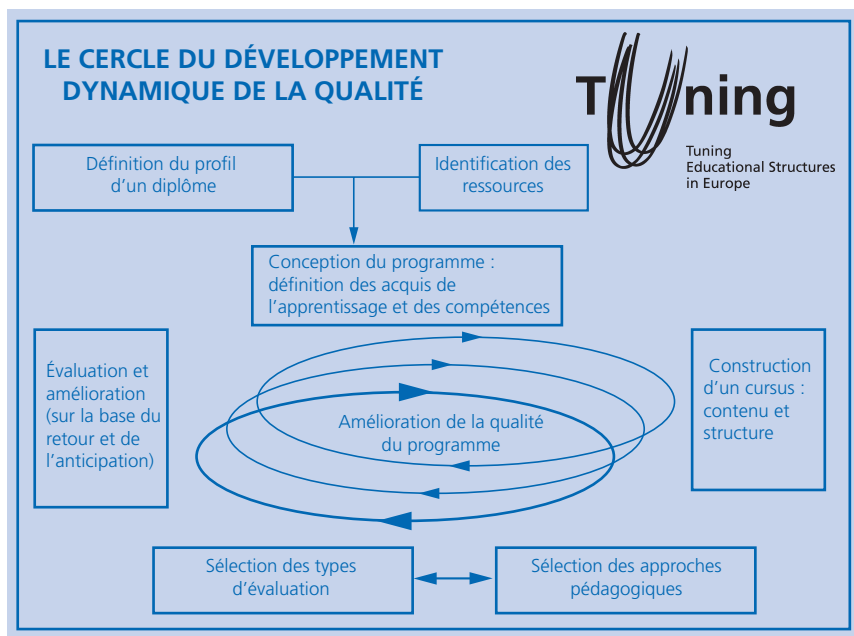
2. Définition du profil d'un diplôme.

3. Description des objectifs du programme ainsi que des acquis de l'apprentissage (en termes de connaissances, de compréhension, d'aptitudes et de capacités) à atteindre.

4. Identification des compétences génériques et spécifiques à une matière devant être acquises au sein du programme.

5. Traduction dans le cursus : contenu (thèmes à enseigner) et structure (modules/unités d'enseignement et crédits).
6. Traduction en unités et activités pédagogiques pour atteindre les acquis de l'apprentissage définis précédemment.
7. Décision sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage (types de méthodes, techniques et formats), et sur les méthodes d'évaluation (lorsqu'il y a lieu, développement de matériel didactique).
8. Développement d'un système d'évaluation visant à une amélioration constante de sa qualité.

Ce processus est illustré par l'organigramme suivant :



Ce modèle est basé sur l'hypothèse que les programmes peuvent et doivent être améliorés non seulement par la base du retour, mais également sur celle de l'anticipation des développements de la société et du domaine académique concerné.

ECTS

L'une des principales innovations de Tuning a été d'établir un lien entre les acquis de l'apprentissage, les compétences et les crédits ECTS basés sur la charge de travail de l'étudiant. Dans le cadre de Tuning 1, il a été nécessaire de développer un nouveau concept pour l'ECTS. Ce concept implique le changement du système de transfert de crédits en système d'accumulation dans lequel les crédits n'ont plus une valeur relative, mais au contraire une valeur absolue, et sont reliés aux acquis de l'apprentissage. Dans ce nouveau système, l'attribution de crédits dépend de l'obtention complète des acquis de l'apprentissage attendus pour une unité ou un module. La philosophie ainsi que ses caractéristiques apparaissent dans l'article *Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits* (Structures éducatives, acquis de l'apprentissage, charge de travail et calcul des crédits ECTS) qui a servi de base au nouveau Guide de l'utilisateur de l'ECTS édité par la Commission européenne en été 2004 ¹.

Acquis de l'apprentissage et compétences

L'introduction d'un système à deux ou trois cycles nécessite de revoir tous les programmes d'études existants qui ne sont pas basés sur ce concept de cycles. En pratique, ces programmes doivent être remodelés puisque dans ce système, chaque cycle devient une entité en soi. Les deux premiers cycles doivent non seulement donner accès au cycle suivant, mais également au marché du travail. Ceci montre la pertinence de l'utilisation du concept de compétence comme base pour les acquis de la formation.

Tuning sépare les acquis de l'apprentissage et les compétences pour distinguer les divers rôles des principaux acteurs concernés, c'est-à-dire les enseignants et les étudiants/apprenants. Les acquis de l'apprentissage attendus à l'issue d'un processus de formation sont formulés par l'équipe enseignante (à laquelle s'adjoignent de préférence des représentants d'étudiants) en s'appuyant sur des données fournies par les parties-prenantes internes et externes. Les compétences sont obtenues ou développées par les étudiants/apprenants pendant leur formation. En d'autres termes :

- Les acquis de l'apprentissage sont spécifiés et formulés d'après ce que l'apprenant est supposé savoir, comprendre et/ou pouvoir démontrer au terme de sa formation. Ils peuvent renvoyer à un seul cours, ou à un module ou encore à une période d'études, comme par exemple, à

¹ Guide de l'utilisateur de l'ECTS: http://europa.eu.int/comm/education/socrates_ects.html.

un programme de premier, deuxième ou troisième cycle. Les acquis de l'apprentissage fixent les conditions d'attribution des crédits.

- Les compétences représentent une combinaison dynamique de connaissances, de compréhension, d'aptitudes et de capacités. Promouvoir les compétences est l'objectif des programmes pédagogiques qui les développent au travers des cours et les évaluent à différentes étapes.

Les compétences peuvent être soit spécifiques à une matière, soit génériques. Même si Tuning reconnaît pleinement l'importance de l'accumulation et du développement des connaissances et des aptitudes spécifiques à une discipline comme base de programmes diplômants, il souligne également le fait que du temps et de l'attention devraient être consacrés au développement des compétences génériques ou aptitudes transférables. Ces dernières sont de plus en plus pertinentes pour une bonne préparation des étudiants à leur rôle futur dans la société en termes d'employabilité et de citoyenneté.

Tuning distingue trois types de compétences génériques :

- compétences instrumentales : capacités cognitives, capacités méthodologiques, capacités technologiques et capacités linguistiques ;
- compétences relationnelles : capacités individuelles telles que les aptitudes sociales (interaction et coopération sociales) ;
- compétences systémiques : capacités et aptitudes liées à des systèmes entiers (associant la compréhension, la sensibilité et le savoir ; exigeant une acquisition antérieure de compétences instrumentales et relationnelles).

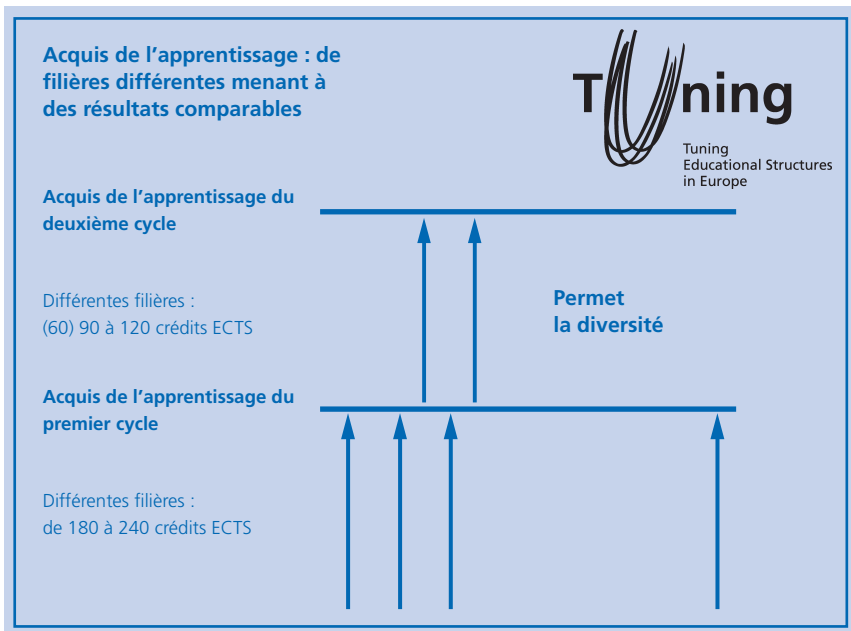
Dans le cadre de Tuning 1, une consultation à grande échelle a été organisée avec des diplômés, des employeurs et des universitaires afin d'identifier les compétences génériques les plus importantes pour chacun des domaines universitaires impliqués. Bien que le groupe des compétences génériques les plus appropriées ait légèrement varié entre les différentes disciplines, on note, pour la plupart des compétences, une similitude saisissante entre les domaines. Pour tous ces domaines, des compétences académiques typiques ont été identifiées comme les plus importantes, telles la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à apprendre et à résoudre des problèmes. Chez les diplômés et les employeurs, dont la concordance a été remarquable, on relève d'autres compétences génériques également jugées très importantes pour l'emploi, comme le capacité de mettre en pratique le savoir, la capacité de s'adapter à de nouvelles situations, le souci de la qualité, la capacité à utiliser l'information, la capacité à travailler de

manière autonome et également en équipe, la capacité d'organisation et de planification, une maîtrise de la communication orale et écrite dans sa langue maternelle, ainsi que des aptitudes relationnelles. Les diplômés et employeurs ont également convenu que certaines des compétences mentionnées ci-dessus étaient plus utiles et plus développées que d'autres. Ils ont attiré l'attention sur le fait que davantage d'attention devrait être accordée à un nombre spécifique de compétences génériques dans le but de mieux préparer les étudiants à leur futur travail. Les résultats de cette consultation sont examinés dans le chapitre suivant.

Dans le cadre du projet Tuning, ainsi que pour un nombre croissant de réseaux thématiques concentrés sur un domaine d'études, des compétences spécifiques ont été identifiées dans neuf disciplines : la gestion, la chimie, les sciences de l'éducation, les études européennes, l'histoire, les sciences de la terre, les mathématiques, les études d'infirmerie et la physique. Ces groupes de compétences font l'objet de brochures annexes préparées par les groupes thématiques du projet. Les approches des groupes divergeaient en raison des différences de structure des disciplines ; néanmoins, tous ont suivi une procédure similaire pour atteindre leurs résultats. La discussion, la création d'un savoir réciproque et le recensement des différentes manières d'apprendre et d'enseigner une matière dans les divers pays, ont permis de faire avancer les idées, et un consensus a été établi sur ce qui constitue le noyau vital de chaque discipline. Les documents qui en résultent doivent être entendus comme des documents de travail, sujets à élaboration et changements ultérieurs.

Dans Tuning, les compétences sont décrites comme des points de référence pour la conception et l'évaluation des cursus. Ce ne sont pas des consignes rigides, mais au contraire ils permettent la flexibilité et l'autonomie dans la construction des cours, et en même temps, ils fournissent un langage commun pour en décrire les objectifs.

L'utilisation des acquis de l'apprentissage permet une bien meilleure flexibilité que dans le cas des programmes traditionnels, car ils montrent que des voies différentes peuvent mener à des résultats comparables, résultats qui peuvent être beaucoup plus facilement reconnus comme faisant partie d'un autre programme ou comme critère de passage au cycle suivant. Leur utilisation respecte entièrement l'autonomie d'autres institutions aussi bien que celle d'autres cultures éducatives. Par conséquent, cette approche ouvre le champ à la diversité, non seulement dans un cadre global, européen, national ou institutionnel, mais également dans le contexte d'un seul programme. Ce concept est résumé dans l'organigramme suivant :



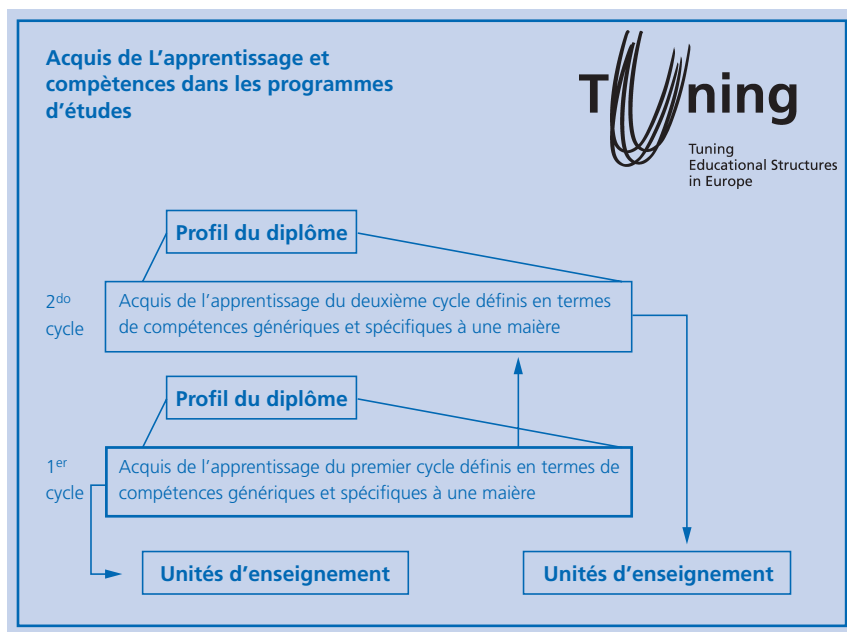
L'étudiant au centre de son apprentissage

L'utilisation des acquis de l'apprentissage et des compétences est nécessaire pour que les programmes d'études et leurs unités d'enseignement/modules soient orientés vers les résultats et centrés sur l'étudiant. Cette approche demande à ce que les connaissances et les aptitudes clefs dont un étudiant doit faire preuve durant l'apprentissage déterminent le contenu du programme d'études. Les acquis de l'apprentissage et les compétences se concentrent à la fois sur les exigences de la discipline et sur celles de la société en termes de préparation à la citoyenneté et à l'employabilité. De nos jours encore, un grand nombre de programmes d'études sont centrés sur les enseignants, ce qui, dans la pratique, signifie qu'ils sont orientés vers le contenu académique. Ils reflètent souvent à la fois les domaines d'intérêt et l'expertise des enseignants. De fait, on en arrive à des programmes composés d'unités plutôt flottantes dont l'équilibre et l'efficacité pourraient être remises en question. Tuning reconnaît l'importance d'exploiter l'expertise des universitaires, mais cet aspect ne devrait pas dominer un programme.

Dans un programme d'études basé sur les acquis, l'accent est mis sur le profil du diplôme ou de la certification. Ce profil est déterminé par l'équipe

pédagogique et sanctionné par les autorités responsables. Le profil devrait être basé sur un besoin identifié et reconnu par la société – en pratique, les parties prenantes internes, c’est-à-dire les universitaires, ainsi que celles externes tels les employeurs (entreprises), les diplômés et les organismes professionnels. Tous ont leur place pour décider quelles compétences, génériques et spécifiques à une matière, doivent être mises en valeur et dans quelle mesure. Bien que chaque profil de programme soit unique et basé sur les jugements et les décisions du corps enseignant, ce dernier doit prendre en compte les caractéristiques spécifiques considérées comme les plus importantes dans une matière quelconque. En d’autres termes : c’est ce qui fait qu’un programme d’études spécifique (scientifiques ou commerciales) soit reconnu en tant que tel. Dans le cadre de Tuning, des groupes de responsables pédagogiques ont défini ces ensembles de caractéristiques pour leur propre discipline. C’est ce qu’on appelle des Modèles, ou Synthèse des acquis contenant les indications synthétiques au sein d’un format commun, qui sont fondés sur des documents plus étendus.

Dans un système de cycles, chaque cycle devrait avoir sa propre série d’acquis de l’apprentissage formulés en termes de compétences. C’est ce qu’illustre l’organigramme suivant :



Comme il a été dit précédemment, les acquis de l'apprentissage sont formulés à la fois au niveau du programme et au niveau des unités d'enseignement/modules individuels. Les acquis de l'apprentissage de chaque unité s'ajoutent à ceux du programme. La situation vis-à-vis des compétences à acquérir est plus ou moins comparable. Les compétences sont développées d'une manière progressive, ce qui signifie qu'elles sont formées au sein d'un certain nombre d'unités d'enseignement/modules à différentes étapes du programme. Pendant la phase d'élaboration du programme, il faut décider dans quelles unités une compétence particulière doit être construite. Selon la taille d'une unité ou d'un module, Tuning recommande de ne pas inclure plus de six à huit compétences dans les acquis de l'apprentissage pour cette unité. Bien que certaines compétences puissent être construites implicitement dans un programme, seules les compétences pouvant effectivement être évaluées devraient être mentionnées explicitement. L'organigramme suivant montre une approche possible de répartition des compétences dans les unités d'enseignement/modules.

Comme il a été montré ci-dessus, pour Tuning, un programme d'études n'est pas l'accumulation d'un certain nombre d'unités vaguement reliées entre elles, mais doit être considéré comme une entité en soi ; ce qui

Acquis de L'apprentissage et compétences dans les programmes d'études



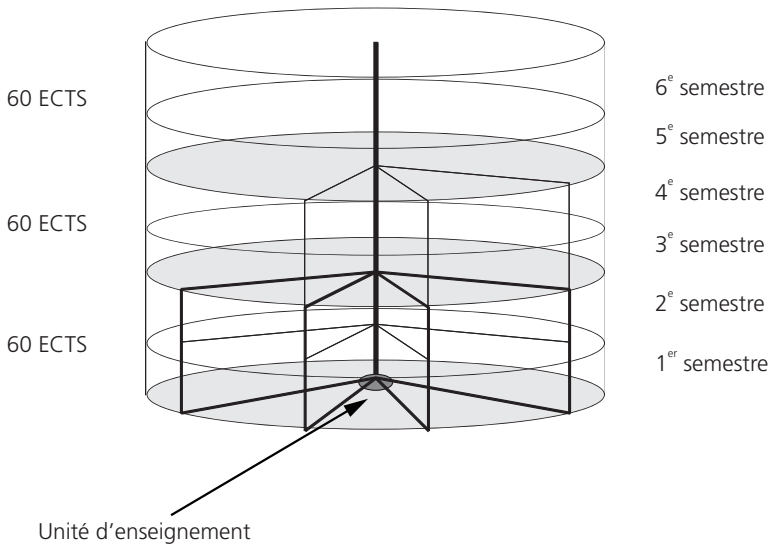
Exemple

Unités d'enseignement/ acquis de l'apprentissage	Compétence									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Unité 1		X			X					
Unité 2	X			X			X			
Unité 3		X				X			X	
Unité 4	X		X							X

X = Cette compétence est développée et évaluée, et citée dans les acquis de l'apprentissage de cette unité

demande une approche plus holistique. Dans un programme d'études centré sur l'étudiant et orienté vers les acquis, toutes les unités sont, d'une manière ou d'une autre, reliées entre elles. Ceci s'applique non seulement aux unités/modules qui constituent tout ou partie du noyau même du programme, mais également aux options, dont celles électives. Dans un programme bien conçu, ces derniers devraient renforcer le profil du programme.

Pour Tuning, un programme d'études est une sorte de gros gâteau composé de différents niveaux dans lesquels toutes les tranches sont reliées entre elles, horizontalement ou verticalement. Autrement dit, les acquis de l'apprentissage de chaque unité ou module s'ajoutent à la totalité des acquis de l'apprentissage et au développement du niveau des compétences, considération étant prise des acquis à atteindre dans d'autres unités. C'est ce qu'illustre schématiquement l'organigramme suivant :



Le modèle suppose une progression quant à l'obtention des acquis exprimés en termes de compétences. Chaque unité d'enseignement/module a son rôle dans l'ensemble du cursus qui est divisé en trois périodes

de 60 crédits elles-mêmes subdivisées en deux autres périodes. C'est la forme la plus traditionnelle d'un programme : semestre par semestre. Cependant, ce modèle indique également que d'autres options sont possibles. Par exemple, un étudiant peut étudier une partie d'un programme en profondeur, en choisissant, si toutefois les pré-requis de cette unité le permettent, deux unités (ou tranches) verticalement. On peut imaginer qu'un étudiant en langue se concentrera en premier lieu sur l'acquisition de cette langue, puis se spécialisera en littérature ou en linguistique, bien que l'ordre officiel du programme puisse être différent. Il montre également que les autres unités, suivies avec succès dans un autre contexte, peuvent s'intégrer au programme d'études sur la base d'une reconnaissance préalable. Ceci pourrait être particulièrement pertinent dans un contexte lié à l'apprentissage tout au long de la vie et dans des programmes plus flexibles.

L'un des principaux objectifs du processus de Bologne est d'améliorer la comparabilité et la compatibilité des programmes d'études et des périodes d'apprentissage. Cet objectif est fortement promu par l'utilisation du concept des niveaux, des acquis de l'apprentissage, des compétences et des crédits ECTS. Une autre manière de conforter cet objectif est de baser les programmes d'études sur des unités/modules de taille égale. La modularisation des formations améliorera la transparence et en même temps facilitera la mobilité et la reconnaissance. Elle peut également aider à améliorer la faisabilité de l'étude au sein des programmes, offrant un outil pour équilibrer la charge de travail de l'étudiant au cours des différentes phases du programme.

Niveaux

L'utilisation des cycles induit automatiquement le concept de niveaux. On peut différencier les niveaux pour un cycle et les niveaux au sein d'un cycle. Pour chacun de ces niveaux, on peut utiliser des indicateurs : les descripteurs de niveau. Dans le cadre du processus de Bologne, un groupe d'experts, la Joint Quality Initiative, a développé des ensembles de descripteurs généraux pour chaque cycle : les descripteurs de Dublin. Ces descripteurs de cycle ont été approuvés par les ministres de l'éducation européens dans le cadre de l'EQF. Les approches de Tuning et du JQI sont tout à fait compatibles et complémentaires.

Puisque, dans la pratique, les descripteurs de cycle sont des descripteurs de niveau identifiant le niveau d'un cycle, Tuning a suggéré de les nom-

mer descripteurs de niveau de cycle afin de les différencier des descripteurs intermédiaires ou de sous-niveaux. Tuning les a créés au niveau du programme pour le premier et deuxième cycle et pour chacune des disciplines incluses dans le projet. La possibilité de développer des descripteurs de sous-niveaux a également été mise en discussion, mais sans qu'une décision n'ait été prise. On peut imaginer, par exemple, que les sous-niveaux suivants puissent être distingués au sein des programmes de premier cycle : de base ou fondamental, intermédiaire et avancé. Pour un programme de deuxième cycle, une distinction pourrait être faite entre les sous-niveaux : avancé et spécialisé.

Préparé par Julia González et Robert Wagenaar

3. Compétences dans le processus d'enseignement et d'apprentissage

Introduction

Selon Tuning, le développement des compétences dans les programmes pédagogiques va contribuer de manière significative à l'ouverture d'un espace européen commun *de travail et de réflexion* à propos du nouveau paradigme éducatif, l'exigence de qualité, l'amélioration de l'employabilité et de la citoyenneté, ainsi que la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur.

La focalisation sur les compétences permet de rendre les diplômes plus facilement lisibles et compatibles, encourageant ainsi la transparence dans l'enseignement européen. Le projet Tuning considère que les diplômes sont comparables et compatibles si les acquis de l'apprentissage, ainsi que les profils académiques et professionnels, sont également comparables.

La comparabilité n'est pas l'homogénéité et, en ce qui concerne les profils universitaires et professionnels, il est clair que la diversité n'est pas un désavantage, mais un atout. La définition des profils professionnels se fait en fonction des besoins et des demandes de la société et de leur diversité. Dès lors, une consultation impliquant des groupes sociaux s'impose, et les demandes des corps professionnels, tant au niveau local, national qu'international (en accord avec les objectifs du diplôme) doivent être prises en compte. C'est dans ce contexte que les consultations prennent toute leur importance. Ces consultations peuvent être faites de manières très variées avec, comme objectif, la recherche de la forme et du fond les plus appropriés. Cet article présente les résultats des consultations faites par Tuning en tant qu'outil de réflexion pour recueillir les informations les plus récentes sur les besoins de la société.

Il est à noter que les profils sont tant professionnels qu'académiques. Concernant les établissements, les diplômes sont censés satisfaire aux exigences de la communauté universitaire au niveau national et international. Recherchant un langage commun pour exprimer ces profils, Tuning considère que le langage des compétences peut être utile pour exprimer la comparabilité en termes de performance des diplômés. Il peut également exprimer les points de référence communs pour les différentes matières, of-

frant ainsi un cadre de référence non prescriptif pour la communauté universitaire (dans le cas présent, la Communauté universitaire européenne) dans un langage qui peut être compris par les groupes sociaux européens, les corps professionnels et toute autre partie prenante de la société.

La consultation se révèle d'autant plus nécessaire que nous sommes dans une « société de la connaissance » qui, d'évidence, est aussi une « société d'apprentissage ». Cette idée est intimement liée à la compréhension de l'éducation dans son sens le plus large : le continuum de l'apprentissage tout au long de la vie, où l'individu a besoin de compétences pour pouvoir manier les connaissances, pour les mettre à jour, pour choisir ce qui est approprié à un contexte particulier, pour apprendre de manière permanente, pour comprendre ce qui a été appris de manière à l'adapter à des situations neuves et au changement rapide.

La variété des contextes et leur changement rendent nécessaire un contrôle constant de l'état de la demande sociale en matière de profils professionnels et académiques. Ce constat souligne le besoin d'une *consultation* ainsi que d'une *révision constante des informations validant leur adéquation*. En outre, l'expression des compétences, n'émanant pas de l'enseignement supérieur, peut être considérée comme plus adéquate à la consultation et au dialogue entrepris avec des groupes non universitaires. Ceci contribue à la réflexion nécessaire au développement de nouveaux diplômes, et à l'élaboration de systèmes d'actualisation permanents pour les diplômes déjà existants.

Ainsi, dans la réflexion sur *les profils académiques et professionnels*, les compétences apparaissent comme un élément important, propre à guider le choix de connaissances appropriées à des fins particulières. Elles donnent une capacité intégratrice à choisir ce qui est approprié à partir d'une large gamme de possibilités.

L'importance donnée à l'acquisition d'une compétence ou d'un ensemble de compétences par l'apprenant influe également sur la transparence dans *la définition des objectifs* établie pour une formation particulière, en ajoutant des indicateurs aux possibilités d'évaluation plus grandes, tout en augmentant la *dynamique* de ces objectifs en prenant en compte les nouveaux besoins de la société et, en définitive, en relation directe avec l'emploi. Cette commutation indique de manière générale un changement dans *l'approche* aux activités liées à l'enseignement, au matériel pédagogique et à une grande variété de situations éducatives, puisqu'elle encourage l'implication systématique de l'apprenant à la pré-

paration personnelle et collective des questions pertinentes, des présentations, des retours faits de manière organisée, etc.

Le questionnaire

La consultation sur les aptitudes transférables ou compétences génériques a été conduite au moyen d'un questionnaire.

Les objectifs

Les objectifs du questionnaire sont les suivants :

- entamer une discussion commune sur les domaines de compétences au niveau européen, basée sur la consultation de groupes extérieurs au milieu universitaire (diplômés et employeurs) ainsi que sur une base universitaire plus large (des représentants de Tuning venant de chacune des matières impliquées, ainsi que d'autres personnes extérieures au projet) ;
- recueillir des informations mises à jour en vue d'une réflexion sur les tendances possibles et le degré de variété et d'évolution dans toute l'Europe ;
- prendre l'expérience et la réalité comme point de départ afin de mettre en place des niveaux de diversité ou de contenu commun entre les différents pays, et d'entamer le débat à partir de questions spécifiques exprimées dans un langage concret ;
- viser la réflexion et la discussion sur trois niveaux différents : le *niveau institutionnel* (la base et le premier à avoir été traité), le *niveau des disciplines* (un point de référence pour les établissements d'enseignement supérieur) et le *niveau global* (un second point de référence lié à la situation au niveau européen).

Le contenu du questionnaire

Définition des compétences

Plusieurs termes : capacité, attribut, habilité, compétence sont souvent employés de manière interchangeable, et, jusqu'à un certain point, voient leur signification se chevaucher. Ils se rapportent tous à la personne et à ce qu'elle est en mesure de réaliser. Mais ils ont également des sens plus spécifiques.

Le terme aptitude est probablement celui qui est le plus fréquemment employé, dans le sens d'être capable, apte. Il est souvent employé au pluriel et parfois avec une signification plus restreinte que celle de compétences. C'est la raison pour laquelle Tuning a choisi le mot « compétences ». Cependant, les deux formules « aptitudes transférables » et « compétences génériques » peuvent être considérées comme ayant le même sens. Elles se rapportent aux compétences qui sont communes et peuvent être identifiées à un certain niveau dans différents programmes diplômants.

Dans Tuning, le concept de compétences tente de suivre une approche intégrée, analysant les capacités par le biais d'une association dynamique d'attributs qui, réunis, permettent une performance atteinte ou partiellement atteinte dans le cadre d'un processus pédagogique plus global. Dans la première ligne, il faut comprendre le mot « compétences » comme portant l'idée de *sachant et comprenant* (les connaissances d'un domaine académique, la capacité à savoir et à comprendre), de *sachant agir* (l'application pratique et opérationnelle des connaissances à certaines situations), de *sachant être* (valeurs en tant qu'éléments constitutifs de la manière de percevoir et de vivre avec autrui et dans un contexte social). Les compétences représentent une association d'attributs (en ce qui concerne les connaissances et leur application, attitudes, aptitudes et responsabilités) qui décrivent le niveau ou le degré auquel une personne est capable de les acquérir.

Dans ce contexte, une compétence ou un ensemble de compétences signifient qu'une personne utilise une certaine capacité ou aptitude dans une tâche qu'elle peut démontrer être capable d'accomplir de manière à ce que l'évaluation du niveau des acquis soit possible. Des compétences peuvent être évaluées et développées. Ce qui signifie que, normalement, une personne ne possède pas une compétence ou n'en manque pas en termes absolus, mais en dispose à un degré variable, de sorte que les compétences peuvent être placées sur un continuum et être développées par la pratique et l'éducation.

Tuning s'est concentré sur deux ensembles différents de compétences. Tout d'abord, celles *relatives à une matière*, qui sont essentielles à tout niveau et sont étroitement liées aux connaissances spécifiques d'un domaine de formation. Elles font référence aux compétences spécifiques à une matière universitaire. Celles-ci confèrent identité et cohérence aux programmes diplômants spécifiques. Ensuite, Tuning a essayé d'identifier des attributs partagés qui pourraient être appliqués de

manière générale à tout degré et que des groupes sociaux spécifiques considèrent comme importants (en l'occurrence, d'anciens diplômés et les employeurs), telles la capacité à apprendre, la capacité d'analyse et de synthèse, etc. qui sont communes à la plupart voire à la totalité des diplômés. Dans une société en mouvance où la demande tend sans cesse à être reformulée, ces compétences génériques prennent également une grande importance dans la mesure où elles peuvent accroître les perspectives d'emploi.

Dans la conception et la réforme des programmes éducatifs, l'université doit absolument prendre en compte les besoins évolutifs de la société aussi bien que les perspectives d'emploi d'aujourd'hui et de demain. Si ces compétences génériques doivent être contrebalancées par des compétences spécifiques à une matière, elles restent cependant d'une importance capitale pour le développement des formations et des diplômés.

Cet article traite des compétences génériques, puisque les compétences spécifiques à une matière ont été analysées selon des approches différentes pour chaque matière par les groupes de spécialistes compétents. Il explique la manière dont la consultation a été mise en œuvre en tant qu'exercice de réflexion collective vis-à-vis de l'importance accordée par les différents groupes sociaux à chacun des points examinés et sur l'évaluation de la performance des universités dans leur accomplissement.

Dans ce contexte, deux études par questionnaire ont été effectuées. Toutes deux ont tenté d'identifier les compétences *génériques* et la valeur que leur accordaient, d'une part les diplômés et les employeurs, dans le premier questionnaire, d'autre part, les universitaires, dans la première partie du deuxième questionnaire.

Bien sûr, la liste des compétences identifiées et pouvant être sujettes à réflexion est vaste. Le choix du nombre de critères à inclure dans un questionnaire est toujours partial et discutable, et les différentes classifications le sont tout autant. Afin de préparer *le questionnaire pour diplômés et les employeurs*, un examen de plus de vingt études a été effectué dans le domaine *des compétences génériques*. 85 compétences ont été identifiées et énumérées, et ont été jugées pertinentes par les établissements d'enseignement supérieur ou les entreprises. Ces critères ont été classés en trois catégories : instrumental, relationnel et systémique. Ce qui suit a été développé comme classification de travail :

- *Compétences instrumentales* : qui ont une fonction instrumentale. Elles comprennent :
 - *les aptitudes cognitives*, capacité à comprendre et à manier idées et pensées ;
 - *les capacités méthodologiques* à gérer l'environnement : l'organisation du temps et des stratégies d'apprentissage, la prise de décisions ou la résolution des problèmes ;
 - *les aptitudes technologiques* liées à l'utilisation des dispositifs technologiques, à l'informatique et à la gestion d'informations ;
 - *les aptitudes linguistiques* telles que la communication orale et écrite, ou la connaissance d'une deuxième langue.

- *Compétences relationnelles* : aptitudes personnelles telles que la capacité à exprimer ses propres sentiments, la capacité à critiquer et à s'autocritiquer. *Aptitudes sociales* liées aux aptitudes relationnelles, ou au travail d'équipe, ou à l'expression de l'engagement social ou éthique. Celles-ci aident à faciliter les processus d'interaction sociale et de coopération.

- *Compétences systémiques* : ces aptitudes et capacités concernent des *systèmes entiers*. Elles impliquent la conjugaison de la compréhension, de la sensibilité et des connaissances qui permet d'appréhender la manière dont les parties d'un ensemble sont liées et se connectent entre elles. Ces capacités comprennent l'aptitude à planifier des évolutions de manière à apporter des améliorations dans chaque système et à en concevoir de nouveaux. Les compétences systémiques demandent à la base l'acquisition préalable de compétences instrumentales et relationnelles.

La répartition des compétences citées dans les sources consultées (sans prendre en compte la fréquence des répétitions d'une même compétence), basée sur la typologie mentionnée ci-dessus, se présentait comme suit :

- Compétences instrumentales (38%).
- Compétences relationnelles (41%).
- Compétences systémiques (21%).

En examinant la fréquence et en tentant d'amalgamer des concepts apparentés, le pourcentage se modifie :

- Compétences instrumentales (46%).
- Compétences relationnelles (22%).
- Compétences systémiques (32%).

Il est intéressant de noter que sur les trois ensembles de compétences, ce sont les compétences relationnelles qui ont présenté le pourcentage le plus élevé (41%). Cependant, du fait de leur grande diversité et du manque de définitions claires, ce pourcentage a chuté à 22% après analyse par fréquence. Les compétences instrumentales semblaient être bien délimitées et répétées à travers un grand nombre d'approches différentes ; par exemple, la compétence technologique (dans le sens de l'usage d'un ordinateur) ou la compétence linguistique (communication orale et écrite).

D'autre part, on note une grande dispersion des compétences relationnelles. Elles font référence aux aspects personnels (concept de soi, confiance en soi, locus de contrôle, etc.) ou relationnels aussi divers que l'affirmation, la communication, le « face à face », l'engagement social, etc.

Ainsi, une ébauche du premier questionnaire pour diplômés et employeurs a été préparée. Cette première ébauche a tenté, à partir des trois groupes, de proposer une représentation équilibrée des compétences : instrumentale, relationnel et systémique. Le questionnaire provisoire a été examiné lors de la première réunion de Tuning, suite à laquelle quelques points ont été changés. Certains groupes ont également ajouté des compétences se rapportant plus directement à leur domaine d'expertise (mathématiques, histoire ou sciences de l'éducation).

Ces suggestions ont été incorporées et le questionnaire définitif a été préparé. Dans les questionnaires pour diplômés et employeurs, une série de variables d'identification jugée importante pour l'étude a également été incorporée.

Les questionnaires définitifs comprenaient les 30 compétences suivantes :

—*Compétences instrumentales* :

- capacités d'analyse et de synthèse ;
- capacité d'organisation et de planification ;
- connaissances de base ;
- connaissances fondamentales de la profession ;
- communication orale et écrite dans la langue maternelle ;
- connaissance d'une deuxième langue ;
- aptitudes élémentaires en informatique ;
- capacité à utiliser l'information (aptitude à l'extraction et à l'analyse d'informations provenant de sources différentes) ;

- résolution des problèmes ;
- prise de décision.

—*Compétences relationnelles* :

- capacités à critiquer et à s'autocritiquer ;
- travail d'équipe ;
- aptitudes relationnelles ;
- aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire ;
- capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines ;
- appréciation de la diversité et de la multiculturalité ;
- aptitude à travailler dans un contexte international ;
- engagement éthique.

—*Compétences systémiques* :

- capacités à mettre les connaissances en pratique ;
- aptitudes à la recherche ;
- capacités à apprendre ;
- capacités à s'adapter à de nouvelles situations ;
- capacités à produire de nouvelles idées (créativité) ;
- capacités de leadership ;
- compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays ;
- capacités à travailler de manière autonome ;
- conception et gestion de projets ;
- esprit d'initiative et capacité à entreprendre ;
- souci de la qualité ;
- volonté de réussir.

D'autres compétences dignes d'intérêt auraient pu être prises en compte, comme « l'aptitude pédagogique » qui aurait pu fournir une perspective pertinente par rapport à un secteur important de l'emploi, mais aurait pu perturber le système du fait, justement, de sa spécificité. Les réponses des employeurs auraient pu également être influencées par l'utilisation du mot « avancé » plutôt que « de base » ou « fondamental » en ce qui concerne le savoir ou les connaissances de la profession.

Les questionnaires ont été traduits par les membres de Tuning en 11 langues officielles de l'UE. Chaque université a envoyé des questionnaires à leurs diplômés et employeurs qui les leur ont retournés. Par la suite, ils ont été traités à l'université de Deusto.

Chaque université a reçu son propre dossier par e-mail, ainsi que les graphiques pour chaque matière et l'ensemble des matières. D'un commun accord et pour des raisons de confidentialité, aucun graphique ou analyse relatif aux universités individuelles n'a été effectué au niveau central de Tuning. Chaque université était censée faire l'analyse et la réflexion institutionnelles au niveau local et les soumettre au groupe régional. De même, chaque établissement pouvait comparer ses propres données avec les résultats globaux et ceux liés aux matières spécifiques afin d'en tirer ses propres conclusions et de développer ses propres stratégies institutionnelles.

Procédure

La *procédure* par laquelle les chargés de mission des universités participantes ont procédé à la sélection des différents échantillons s'est présentée comme suit :

—Questionnaire pour les diplômés :

- Chaque université participant à l'étude devait sélectionner un échantillon de *150 diplômés*.
- Les diplômés sélectionnés devaient avoir obtenu un diplôme au cours *des 3 à 5 dernières années*.
- Ce critère dépendait *du nombre de diplômés* à avoir obtenu un diplôme durant cette période, aussi bien que de leurs destinations professionnelles.
- S'il y avait peu de diplômés par année, l'échantillon inclurait ceux qui avaient obtenu un diplôme au cours des 5 dernières années. S'il y en avait un grand nombre, l'échantillon serait limité à ceux qui avaient été diplômés au cours des 3 dernières années. Dans les quelques cas où il n'y avait pas assez de diplômés de l'établissement participant, des diplômés provenant d'autres établissements similaires du même pays étaient pris en compte.
- Relativement aux destinations professionnelles (étant donné que l'étude s'intéressait davantage aux diplômés qui exerçaient déjà une activité professionnelle) : dans le cas où les diplômés étaient rapidement entrés

dans le monde du travail, l'échantillon pouvait prendre en compte ceux ayant reçu leur diplôme au cours des 3 dernières années. Autrement, lorsque les diplômés avaient mis davantage de temps pour entrer dans le monde du travail, il était recommandé de sélectionner l'échantillon à partir de ceux ayant reçu un diplôme au cours des 5 dernières années.

- Il n'y avait pas de critère particulier pour la sélection des 150 diplômés, cependant il était recommandé, dans le cas où il existait une *association d'anciens* ayant un fichier d'adresses à jour, que la sélection soit faite par ladite association.
- L'université correspondante a envoyé les questionnaires à ses diplômés accompagnés d'une lettre de présentation du questionnaire qu'il leur était demandé de renvoyer dans un délai de 10 jours.
- Le questionnaire et la lettre de présentation ont été envoyés avec une enveloppe pré-adressée et timbrée pour le renvoi du questionnaire.

—Questionnaire pour les employeurs :

- Chaque université participant à l'étude devrait sélectionner un échantillon de 30 *employeurs*.
- Le critère de sélection était basé sur des organismes qui employaient les diplômés de l'université concernée, et/ou des organismes qui, bien qu'il n'y ait pas eu de preuves qu'elles employaient les diplômés de l'université, semblaient être des lieux de travail susceptibles d'avoir un intérêt pour lesdits diplômés. Cela étant, les universités étaient libres de choisir tout employeur qu'elles jugeaient convenable. Un contrôle plus strict vis-à-vis du choix de ces différents types d'employeurs a été proposé afin d'obtenir des résultats plus représentatifs, mais cela aurait imposé un cadre fixe à une réalité faite de diversité.
- L'université concernée a envoyé les questionnaires aux employeurs accompagnés d'une lettre de présentation du questionnaire qu'il leur était demandé de renvoyer dans un délai de 10 jours.
- Le questionnaire et la lettre de présentation ont été envoyés avec une enveloppe pré-adressée et timbrée pour le renvoi du questionnaire.

—Questionnaire pour les universitaires :

- Chaque université participante a été invitée à recueillir des informations sur un minimum de 15 universitaires faisant partie de son secteur.
- Chaque université a envoyé aux universitaires un questionnaire par courrier électronique qu'ils ont été invités à retourner dans un délai de sept jours.

Type de réponse demandée

Les questionnaires portaient sur deux types de réponse :

1. Importance/niveau des acquis.
2. Classement des cinq compétences considérées comme étant les plus importantes. Pour chacune des trente compétences, les répondants ont été invités à indiquer :
 - *l'importance qu'ils accordaient* à la compétence pour le travail dans leur profession ;
 - *le niveau des acquis* qu'ils ont estimé avoir atteint suite à leur programme diplômant.

Pour ce faire, les répondants ont été invités à utiliser une échelle allant de 1 (aucun) à 4 (fort).

L'intérêt de présenter ces deux aspects (importance et niveau des acquis) était de positionner leur établissement en fonction des trente compétences arrangées selon quatre catégories. C'est ce qui est représenté dans le diagramme suivant :

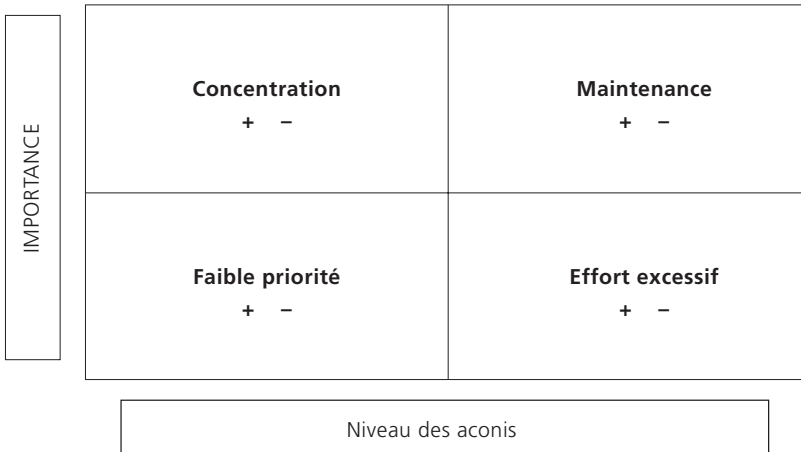


Diagramme 1. AIR (Martilla and James, 1997)

- *Concentration* : c'est-à-dire, les compétences considérées comme très importantes, mais dans lesquelles le niveau des acquis a été bas.
- *Faible priorité* : c'est-à-dire, les compétences considérées comme moins importantes et dont le niveau des acquis a été bas.
- *Effort excessif* : c'est-à-dire, les compétences considérées comme moins importantes, mais dont le niveau des acquis a été élevé.
- *Maintenance* : c'est-à-dire, les compétences considérées comme importantes et dont le niveau des acquis a été élevé.

Le diagramme prend toute son importance dans le fait qu'il peut être une aide à la réflexion et à la discussion au niveau institutionnel en révélant les points faibles et les points forts pouvant aider à établir une politique (une question de choix pour l'établissement) ; pour renforcer les parties plus faibles ou même pour consolider les points forts. Ce qui était capital était de développer un système de consultation avec l'environnement, et également de pouvoir créer des systèmes qui puissent aider à développer des stratégies communes au niveau européen.

Classement : les deux groupes (diplômés et employeurs) ont été invités en outre à classer les cinq compétences qu'ils considéraient comme les plus importantes.

Généralement, lorsqu'on invite des personnes à évaluer l'importance de différents aspects de la vie, on obtient une estimation tendant à la hausse. La tendance est de donner une importance aux choses pouvant raisonnablement être considérées comme importantes, mais sans qu'une réelle distinction soit faite entre elles. Comme il n'était pas impossible que cela se produise dans le cas présent, il a semblé plus opportun de demander aux répondants de choisir les cinq compétences les plus importantes et de les classer par ordre d'importance. Ces deux informations, importance et classement, ont semblé plus adaptées au travail.

Le questionnaire envoyé aux *universitaires* a été divisé en deux parties. La première était liée *aux compétences génériques*. L'objectif était d'obtenir une troisième perspective sur des compétences à comparer avec celles des diplômés et des employeurs. Le contenu a été basé sur les résultats obtenus dans l'étude effectuée auprès des diplômés et des employeurs.

Ces informations ont révélé une très grande concordance entre diplômés et employeurs sur les 11 compétences considérées comme les plus importantes par les deux groupes. Ces 11 compétences ont été incluses dans le questionnaire envoyé aux universitaires, ainsi que 6 autres compétences également considérées comme très importantes par les diplômés et les employeurs. Les universitaires ont été invités à classer ces 17 compétences par ordre d'importance à leur sens.

La deuxième partie du questionnaire traitait *des compétences relatives à une matière*. L'objectif était de trouver, auprès d'un plus grand groupe d'universitaires des secteurs concernés, la première réponse au travail effectué par chacun des groupes des experts de Tuning qui essayaient d'identifier des compétences relatives à des matières et de les relier avec ou le premier ou le deuxième cycle d'études dans leur domaine particulier.

Les membres de Tuning ont été parfaitement conscients de la difficulté de cette tâche. De même qu'ils ont parfaitement compris que ce qui était en jeu, c'était le développement des points de référence qui, entendus uniquement en tant que tels et inscrits dans un cadre dynamique, pourraient être d'une importance capitale dans le développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Le contenu de la deuxième partie du questionnaire des universitaires a été préparé par les groupes de travail des experts de Tuning dans les différentes matières. Bien que le questionnaire pour chacune d'elles ait été différent, la manière de répondre a été identique. Les répondants ont été invités, pour chacune des compétences, à estimer, à leur sens, son niveau d'importance à la fois dans le premier et le deuxième cycle.

Comme il a été expliqué précédemment, le but des deux questionnaires était d'entamer une réflexion commune, aussi son accomplissement principal doit être considéré comme un déclencheur de réflexion et de débat. Il est également important de noter que les processus ont été conçus avec, comme fondement de discussion commune, la réflexion que chacun des participants de Tuning a apportée au groupe à partir de son propre établissement qui présentait le meilleur contexte pour l'interprétation des résultats du questionnaire. Cet objectif a eu des conséquences sur le type et la forme des données recueillies.

Participants au questionnaire

101 départements universitaires parmi les 105 participant au Projet Tuning ont pris part à la consultation². Le choix des universités dans le Projet Tuning, où l'intérêt, les dimensions du pays et les critères de la conférence des recteurs locaux ont eu chacun leur place, s'est révélé très complexe.

Pour en tirer le maximum de sens, les données devaient, en premier lieu, être analysées au niveau de l'établissement. De plus, les deux indicateurs semblaient différents dans ce contexte. Tandis qu'au niveau institutionnel, surtout au niveau des diplômés, les acquis semblent être particulièrement importants, ils peuvent être considérés davantage comme une perception au niveau des employeurs ou quand elle se rapporte aux données globales. En ce qui concerne *l'importance*, on peut considérer qu'elle reflète l'importance qu'ils ont attachée à un point particulier quant à son rapport au travail ou au développement.

En ce qui concerne les diplômés, les employeurs et les universitaires, sept matières ont été prises en compte dans la consultation : commerce, sciences de l'éducation, sciences de la terre, histoire, mathématiques, physique et chimie.

Pour chacune de ces matières, le nombre d'universités invitées à participer est le suivant :

- commerce : 15 universités, dont 14 ont participé ;
- géologie : 14 universités, toutes ayant participé ;
- mathématiques : 15 universités, dont 13 ont participé ;
- physique : 14 universités, toutes ayant participé ;
- éducation : 15 universités, dont 14 ont participé ;
- chimie : 15 universités, dont 14 ont participé.

Les *données* relatives à l'échantillon participant à l'étude sont présentées ci-dessous.

² Pour le questionnaire des universitaires, le réseau thématique d'histoire (ClioHnet) a également participé. Dans certains cas très limités, les universitaires ou les diplômés d'autres établissements offrant des diplômes similaires ont également été consultés.

Tableau 1

	Diplômés		Employeurs		Universitaires	
	N	%	N	%	N	%
Commerce	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Géologie	656	12,7	138	14,6	145	14,5
Histoire	800	15,4	149	15,8	221	22,1
Mathématiques	662	12,8	122	12,9	122	12,2
Physique	635	12,3	85	9,0	121	12,1
Sciences de l'éducation	897	17,3	201	21,3	134	13,4
Chimie	612	11,8	96	10,2	102	10,2
Total	5183	100,0	944	100,0	998	100,0

Bien que l'intention de la consultation ait été d'entamer un dialogue commun avec les groupes sociaux et que les débats internes au niveau des établissements et au niveau des matières pourraient être considérés comme les résultats les plus importants, le travail précieux de 101 universités et le volume des données recueillies (5 183 questionnaires provenant des diplômés, 944 des employeurs et 998 des universitaires) méritent qu'on tente de les traiter en vue d'une réflexion ultérieure.

Méthodologie

L'échantillon s'est conçu en grappe, du fait que les répondants formaient des grappes au sein des universités. Par conséquent, les hypothèses liées à un échantillonnage aléatoire simple peuvent ne pas être valides du fait que les répondants n'étaient pas strictement indépendants les uns des autres. De même, les universités ont révélé un effet de grappe au niveau du pays.

La conception en grappe est largement répandue dans le domaine de la recherche et ne représente pas en soi une source de biais. L'échantillonnage en grappe influe sur l'erreur d'échantillonnage de l'étude de toute estimation produite. L'erreur d'échantillonnage est augmentée en fonction des différences dans les points mesurés parmi les grappes.

Basé sur les données, l'effet de cette conception dû à l'échantillonnage en grappe peut être estimé par corrélation d'intragrappes : la corrélation élevée d'intragrappes indique que les différences parmi les grappes sont grandes, et

augmente donc l'erreur d'échantillonnage de l'ensemble. Il convient de noter que la basse corrélation d'intragrappes dans tout point, proche de zéro, indique qu'un échantillon aléatoire simple aurait produit des résultats similaires.

En relation avec les résultats du questionnaire portant sur les compétences génériques, les estimations et procédures d'échantillonnage aléatoire simple ont été évitées dans l'analyse univariable ou multivariable. Toutes les estimations et conclusions prennent en compte la nature en grappe des données au niveau à la fois de l'université et du pays par une modélisation multicritères.

Cette approche a été jugée la plus adaptée car les modèles multicritères prennent en compte la structure en grappe des données (c.-à-d. ne suppose pas que les observations soient indépendantes comme dans l'échantillonnage aléatoire simple). Ces modèles ont été largement utilisés sur des données éducatives du fait de leur structure en grappe.

En même temps, la modélisation multicritères permet de modéliser simultanément les différences de niveau de l'individu et de la grappe, fournissant des estimations acceptables des erreurs types et rendant pertinente n'importe quelle inférence aussi bien au niveau de l'individu qu'à celui de la grappe.

Dans ce contexte, les grappes ne sont pas considérées comme un nombre fixe de catégories d'une variable explicative (c.-à-d. la liste des universités choisies comme un nombre fixe de catégories), mais on considère que la grappe sélectionnée appartient à une population de grappes. En même temps, les estimations sont meilleures au niveau individuel pour des groupes comportant peu d'observations.

Trois types de variables différents ont été analysés :

- Points portant sur l'importance : 30 compétences évaluées selon leur importance par les répondants (diplômés et employeurs).
- Points portant sur les acquis : 30 compétences évaluées selon les acquis (diplômés et employeurs).
- Classement : en fonction du classement des cinq compétences les plus importantes selon les diplômés et les employeurs, une nouvelle variable a été créée pour chaque compétence. Pour chaque répondant, cinq points ont été attribués à la compétence correspondante s'il s'agissait de la première choisie, quatre si elle était la deuxième, etc. jusqu'à un point pour la dernière. Si la compétence n'était pas choisie par le répondant, aucun point ne lui était attribué. Pour les universitaires, qui

ont dû classer une liste plus longue de dix-sept compétences prélevées des trente précédentes évaluées par les diplômés et les employeurs, le classement a été créé suivant une transformation similaire appliquée à une échelle de dix-sept points : dix-sept pour la compétence choisie en premier, seize pour la deuxième, etc.

Résultats

Diplômés

Les corrélations intragrupes ont indiqué dans quelle mesure les universités étaient différentes les unes des autres et l'effet des observations en grappes sur les erreurs d'échantillonnage. La corrélation intragroupe la plus élevée était celle de *Connaissance d'une deuxième langue* à la fois en importance (0,2979) et en acquis (0,2817). Les deux suivantes étaient *les Aptitudes élémentaires en informatique* (acquis 0,2413) et *Engagement éthique* (importance (0,1853). De la liste des critères concernant l'importance, on relève que 21 sur 30 d'entre eux ont montré des corrélations intragrupes inférieures à 0,1 et de celle concernant les acquis, la proportion était de 10 sur 30. Les résultats ont semblé cohérents : l'évaluation qu'ont fait les diplômés des universités a semblé être davantage en termes d'acquis que d'importance.

Des moyennes pour tous les critères ont été calculées en prenant en compte la corrélation intragroupe à laquelle sont appliqués des modèles multicritères pour chaque critère sans variable explicative et en permettant une interception aléatoire pour chaque niveau. À ce stade, trois niveaux ont été considérés : le pays, l'université et le répondant final. Par conséquent, l'interception dans le modèle a produit la moyenne pour chaque critère avec des évaluations acceptables au niveau de l'erreur d'échantillonnage pour chaque estimation.

Employeurs

Une analyse semblable a été réalisée pour les données recueillies chez les employeurs. La modélisation multicritères a montré que, comparaison faite avec les diplômés, l'effet pays – employeurs d'un même pays – a semblé plus fort que l'effet université – employeurs d'une même université dans le processus de collecte des données – comme l'on s'y serait attendu. Des moyennes pour tous les critères ont été de nouveau calculées à l'aide de modèles multicritères comme précédemment.

Comparaison entre diplômés et employeurs

Les estimations de l'importance chez les diplômés et employeurs ont été comparées de nouveau à l'aide de la modélisation multicritères en ajoutant un paramètre au modèle représentant la différence entre les deux groupes. On relève pour treize critères une différence significative ($< 0,05$). La plus grande différence correspondait à l'« Engagement éthique » chez les employeurs qui lui donnent plus d'importance que les diplômés.

Il est intéressant de noter que chez les employeurs l'évaluation des « Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire » est plus importante que chez les diplômés, tandis que pour les « Capacités à travailler de manière autonome », on assiste à l'effet inverse, les diplômés les considérant comme plus importantes que les employeurs. Ces résultats sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2
Différences vis-à-vis des critères concernant l'importance.
Employeurs par rapport aux diplômés

Label	Description		Différence Employeurs vs. diplômés	%
imp28	Engagement éthique	Employeurs supérieurs aux diplômés	0,3372	0,00%
imp20	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire		0,1463	0,00%
imp27	Esprit d'initiative et capacité à entreprendre		0,0979	0,07%
imp17	Travail d'équipe		0,0957	0,04%
imp29	Souci de la qualité		0,0838	0,11%
imp25	Capacité à travailler de manière autonome	Diplômés supérieurs aux employeurs	-0,1591	0,00%
imp8	Aptitudes élémentaires en informatique		-0,1559	0,00%
imp9	Aptitudes à la recherche		-0,1104	0,09%
imp3	Capacité d'organisation et de planification		-0,0900	0,04%
imp5	Connaissances fondamentales de la profession		-0,0822	0,62%
imp11	Capacité à utiliser l'information		-0,0739	0,35%
imp15	Résolution des problèmes		-0,0554	1,80%
imp16	Prise de décision		-0,0552	3,51%

En comparant les classements des critères concernant l'importance obtenus de chaque groupe, on observe quelques modèles intéressants. On obtient cette comparaison en regroupant les tableaux 2 et 6 comme le montre le tableau 3.

Tableau 3
Classement des critères selon l'importance Employeurs
par rapport aux diplômés

Diplômés		Employeurs	
Label	Description	Label	Description
imp1	Capacités d'analyse et de synthèse	imp10	Capacités à apprendre
imp15	Résolution des problèmes	imp2	Capacités d'appliquer les connaissances
imp10	Capacité à apprendre	imp1	Capacités d'analyse et de synthèse
imp25	Capacité à travailler de manière autonome	imp15	Résolution des problèmes
imp11	Capacité à utiliser l'information	imp29	Souci de la qualité
imp2	Capacités à mettre les connaissances en pratique	imp17	Travail d'équipe
imp8	Aptitudes élémentaires en Informatique	imp13	Capacité à s'adapter à de nouvelles situations
imp13	Capacité à s'adapter à de nouvelles situations	imp11	Capacité à utiliser l'information
imp18	Aptitudes relationnelles	imp18	Aptitudes relationnelles
imp3	Capacité d'organisation et de planification	imp14	Capacités à produire de nouvelles idées (créativité)
imp29	Souci de la qualité	imp6	Communication orale et écrite
imp6	Communication orale et écrite	imp25	Capacités à travailler de manière Autonome
imp30	Volonté de réussir	imp3	Capacité d'organisation et de planification
imp17	Travail d'équipe	imp30	Volonté de réussir
imp16	Prise de décision	imp16	Prise de décision
imp14	Capacités à produire de nouvelles idées (créativité)	imp12	Capacités à critiquer et à s'autocritiquer

Diplômés		Employeurs	
Label	Description	Label	Description
imp12	Capacités à critiquer et à s'autocritiquer	imp8	Aptitudes élémentaires en informatique
imp21	Capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines	imp20	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire
imp5	Connaissances fondamentales de la profession	imp27	Esprit d'initiative et capacité à entreprendre
imp4	Connaissances de base	imp21	Capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines
imp20	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire	imp4	Connaissances de base
imp27	Esprit d'initiative et capacité à entreprendre	imp28	Engagement éthique
imp26	Conception et gestion de projet	imp5	Connaissances fondamentales de la profession
imp7	Connaissance d'une deuxième langue	imp26	Conception et gestion de projets
imp9	Aptitudes à la recherche	imp19	Capacités de leadership
imp23	Aptitudes à travailler dans un contexte international	imp7	Connaissance d'une deuxième langue
imp19	Capacités de leadership	imp23	Aptitudes à travailler dans un contexte international
imp28	Engagement éthique	imp22	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité
imp22	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité	imp9	Aptitudes à la recherche
imp24	Compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays	imp24	Compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays

La corrélation entre les deux classements est forte (*corrélation de Spearman* = 0.899) et met en évidence des regroupements identiques aux deux extrémités du classement. Pour créer un classement unique, des groupes de critères ont été identifiés à la fois pour les employeurs et pour les diplômés, de telle sorte qu'à l'intérieur de chaque groupe il n'y ait pas de différence significative des critères pris deux à deux notés selon leur importance. Dix groupes ont ainsi été créés pour les employeurs et sept pour les diplômés.

À chaque critère on affecte ensuite le rang moyen du groupe auquel il appartient, puis la moyenne est recalculée en combinant le rang moyen de la liste des diplômés et celui de la liste des employeurs. Cette procédure crée un classement à 18 niveaux pour lequel certaines des variables sont regroupées (table 4) ce qui est peut-être une manière plus adaptée de présenter les résultats finaux permettant la comparaison de ces groupes.

Tableau 4
Classement combiné. Diplômés et employeurs

Label	Description	Classement combiné
imp1	Capacités d'analyse et de synthèse	1
imp10	Capacités à apprendre	
imp15	Résolution des problèmes	
imp2	Capacités à mettre les connaissances en pratique	2
imp13	Capacités à s'adapter à de nouvelles situations	3
imp29	Souci de la qualité	
imp11	Capacité à utiliser l'information	4
imp25	Aptitude à travailler de manière autonome	
imp17	Travail d'équipe	5
imp3	Capacité d'organisation et de planification	6
imp6	Communication orale et écrite dans la langue maternelle	
imp18	Aptitudes relationnelles	
imp30	Volonté de réussir	
imp14	Capacités à produire de nouvelles idées (créativité)	7
imp8	Aptitudes élémentaires en informatique	8
imp16	Prise de décision	9
imp12	Capacités à critiquer et à s'autocritiquer	10
imp20	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire	11
imp27	Esprit d'initiative et capacité à entreprendre	

Label	Description	Classement combiné
imp4	Connaissances de base	12
imp5	Connaissances fondamentales de la Profession	
imp21	Capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines	
imp28	Engagement éthique	13
imp7	Connaissance d'une deuxième langue	14
imp26	Conception et gestion de projets	
imp9	Aptitudes à la recherche	15
imp19	Capacités de leadership	
imp23	Aptitudes à travailler dans un contexte international	16
imp22	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité	17
imp24	Compréhension des cultures et des coutumes d'autres Pays	18

Universitaires

Les universitaires ont été invités à classer dix-sept critères dans la liste des trente proposée aux diplômés et aux employeurs. Quelques uns d'entre eux ont signalé la difficulté à différencier certains critères qui leur ont semblé d'importance égale. Ordonner plutôt que mesurer dans ce contexte est contestable et la difficulté a été bien comprise. C'est souvent le cas lorsqu'une longue liste de variables doit être classée, mais il est clair, ceci étant posé, que tous les universitaires ont eu à faire face à la même difficulté – donc certains classements ont été faits plus ou moins au hasard à l'intérieur de sous-groupes spécifiques : regroupements qui devraient se retrouver dans le classement final.

Une note a été créée pour chaque critère. Dix-sept points lui étaient attribués s'il était classé en première place, seize s'il était classé à la deuxième et ainsi de suite. Ce qui a permis de calculer une note moyenne et d'appliquer la modélisation précédente. C'est ce qu'illustre le tableau 5 où les critères apparaissent par ordre décroissant créant donc un nouveau classement.

Tableau 5
Universitaires

Label	Description	Moyenne	Err. Types	Groupes de critères
imp4	Connaissances de base	12,87	0,1906	1
imp1	Capacités d'analyse et de synthèse	12,70	0,3168	
imp10	Capacités à apprendre	12,23	0,2313	2
imp14	Capacités à produire de nouvelles idées (créativité)	11,47	0,1907	3
imp2	Capacités d'appliquer les connaissances	11,00	0,3266	
imp12	Capacités à critiquer et à s'autocritiquer	10,14	0,3035	4
imp13	Capacités à s'adapter à de nouvelles situations	9,88	0,2894	
imp5	Connaissances fondamentales de la profession	9,01	0,3685	
imp6	Communication orale et écrite dans la langue maternelle	8,81	0,2821	5
imp20	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire	8,51	0,1829	
imp9	Aptitudes à la recherche	7,67	0,3107	6
imp16	Prise de décision	7,25	0,2389	7
imp28	Engagement éthique	7,01	0,2844	
imp18	Aptitudes relationnelles	7,00	0,3124	
imp7	Connaissance d'une deuxième langue	6,90	0,3239	
imp8	Aptitudes élémentaires en informatique	5,64	0,1816	8
imp22	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité	5,30	0,2681	

Pour comparer le classement des universitaires aux autres, les treize critères absents de la liste des universitaires ont été retirés des classements des diplômés, des employeurs et de celui combiné des diplômés et employeurs, puis tous les classements ont été reconstruits à l'aide des dix-sept positions retenues. Le résultat se trouve dans le tableau 6.

Tableau 6
Classements

Label	Description	Univer- sitaires	Diplômés	Employeurs	DIPL. & EMPL.
imp1	Capacités d'analyse et de synthèse	2	1	3	1
imp2	Capacités d'appliquer les connaissances	5	3	2	3
imp4	Connaissances de base	1	12	12	12
imp5	Connaissances fondamentales de la profession	8	11	14	13
imp6	Communication orale et écrite dans la langue maternelle	9	7	7	5
imp7	Connaissance d'une deuxième langue	15	14	15	15
imp8	Aptitudes élémentaires en informatique	16	4	10	8
imp9	Aptitudes à la recherche	11	15	17	16
imp10	Capacités à apprendre	3	2	1	2
imp12	Capacités à critiquer et à s'autocritiquer	6	10	9	10
imp13	Capacités à s'adapter à de nouvelles situations	7	5	4	4
imp14	Capacités à produire de nouvelles idées (créativité)	4	9	6	7
imp16	Prise de décision	12	8	8	9
imp18	Aptitudes relationnelles	14	6	5	6
imp20	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire	10	13	11	11
imp22	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité	17	17	16	17
imp28	Engagement éthique	13	16	13	14

La différence la plus frappante est que les universitaires ont classé les « Connaissances de base » en première position (bien qu'il doive être rappelé qu'elles ne montraient aucune différence significative par rapport à la compétence classée en deuxième position : « Capacités d'analyse et de synthèse »), tandis que diplômés et employeurs les ont classées en douzième position.

Les corrélations de Spearman sont présentées dans le tableau 7 qui montre que les classements des employeurs et des diplômés présentaient davantage de similitude entre eux qu'avec celui des universitaires. Comparaison faite avec les diplômés : la plupart des différences pertinentes étaient : « Aptitudes élémentaires en informatique » (quatrième position chez les diplômés et seizième chez les universitaires) et « Aptitudes relationnelles » (sixième chez les diplômés et quatorzième chez les universitaires). Comparaison faite avec les employeurs : la différence la plus frappante était encore les « Aptitudes relationnelles » (cinquième chez les employeurs et quatorzième chez les universitaires).

Tableau 7
Corrélations de Spearman

Universitaires	1			
Diplômés	0.45588	1		
Employeurs	0.54902	0.89951	1	
Diplômés et employeurs	0.55147	0.95098	0.97304	1

L'effet pays

La modélisation multicritères permet l'évaluation de ce que l'on peut considérer comme l'effet pays, à savoir, la mesure de l'effet du pays d'origine sur les réponses. Cet effet a été mesuré à partir de la valeur de l'importance de chacun des trente critères donnée par les diplômés. L'effet pays a été divisé en trois groupes : effet important (il y a des différences importantes entre les pays), effet moyen (les différences sont plus faibles) et aucun effet (tous les pays semblent être à égalité). Cette classification est l'objet du tableau suivant.

Tableau 8
Effet pays

Label	Description	
imp7	Connaissance d'une deuxième langue	FORT
imp25	Capacités à travailler de manière autonome	
imp30	Volonté de réussir	
imp2	Capacités d'appliquer les connaissances	
imp29	Souci de la qualité	
imp27	Esprit d'initiative et capacité à entreprendre	
imp20	Aptitudes à travailler dans une équipe interdisciplinaire	
imp9	Aptitudes à la recherche	MOYEN
imp4	Connaissances de base	
imp14	Capacités à produire de nouvelles idées (créativité)	
imp28	Engagement éthique	
imp26	Conception et gestion de projets	
imp22	Appréciation de la diversité et de la multiculturalité	
imp13	Capacités à s'adapter à de nouvelles situations	
imp12	Capacités à critiquer et à s'autocritiquer	
imp5	Connaissances fondamentales de la profession	SANS EFFET
imp19	Capacités de leadership	
imp17	Travail d'équipe	
imp16	Prise de décision	
imp18	Aptitudes relationnelles	
imp21	Capacités à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines	
imp15	Résolution des problèmes	
imp10	Capacités à apprendre	
imp1	Capacités d'analyse et de synthèse	
imp6	Communication orale et écrite en la langue maternelle	
imp11	Aptitudes à utiliser l'information	
imp23	Aptitudes à travailler dans un contexte international	
imp3	Capacité d'organisation et de planification	
imp8	Aptitudes élémentaires en informatique	
imp24	Compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays	

Quelques conclusions et questions en suspens

L'un des objectifs initiaux du projet Tuning était de susciter le débat et la réflexion sur les compétences *au niveau européen* à partir d'une *perspective universitaire* et d'une *approche disciplinaire*, ouvrant ainsi *une voie nouvelle*. Ce niveau de réflexion et la prise en compte des compétences dans la définition et le développement des diplômes universitaires en Europe varient selon les traditions et les systèmes éducatifs.

Il est important de noter que dans Tuning les compétences sont toujours liées aux connaissances car elles ne peuvent se développer hors de l'approfondissement d'un champ ou d'une discipline. Dans ce contexte, et à partir du travail et des réflexions entrepris par les membres de Tuning, un certain nombre de conclusions peuvent être tirées, quand bien même des questions importantes restent ouvertes pour un traitement futur.

1. Sur la pertinence de l'utilisation des compétences :

- Le développement des compétences s'intègre bien au *paradigme de la formation centrée principalement sur l'étudiant*. Ceci souligne le fait que le point de mire est l'étudiant/apprenant, et introduit ainsi dans la discussion la nécessaire évolution du rôle de l'enseignant qui, dès lors, serait davantage un rôle d'accompagnement, guidant l'apprentissage vers la réalisation d'objectifs spécifiques bien définis. Ce qui modifie également l'approche aux activités pédagogiques et à l'organisation de l'apprentissage axée sur ce que l'étudiant/apprenant doit acquérir. Cette introduction des compétences modifie l'évaluation qui se déplace de ce qui est exposé vers ce qui est obtenu et vers l'analyse des processus et des contextes. Cependant, la manière dont les compétences devraient être mises en œuvre, réalisées et évaluées, et les conséquences de ce changement, tant au niveau personnel qu'au niveau des structures universitaires européennes, aurait exigé davantage de réflexion et de discussion.
- *La définition des profils universitaires et professionnels* au niveau des diplômes est étroitement liée à l'identification et au développement des compétences et à leur acquisition. Pour atteindre ce but, le travail d'universitaires isolés ne suffit pas ; il faut une approche transversale pendant tout le déroulement de la formation.
- *La transparence et la qualité* dans les profils universitaires et professionnels sont des atouts majeurs pour l'employabilité et la citoyenneté. Le souci collectif de la qualité et de la cohérence devrait être une

priorité pour les établissements européens. La définition des profils universitaires et professionnels et le développement des compétences requises contribuent à la qualité en termes de priorité et de transparence, d'objectif, de méthodes et de résultats. Dans ce contexte, l'utilisation du langage des compétences au niveau du Supplément au diplôme serait une étape qualitative sur les deux fronts.

- L'utilisation des compétences (incluant les connaissances) et *l'accent mis sur les acquis ajoutent une autre dimension importante* pour contrebalancer le poids mis sur la durée des programmes d'études. C'est particulièrement pertinent pour l'apprentissage tout au long de la vie.
 - Au niveau de la création de *l'espace européen de l'enseignement supérieur*, la réflexion, la discussion et les efforts communs pour définir des compétences par discipline en tant que points de référence dynamiques pourraient être d'une importance décisive dans le développement de diplômes facilement lisibles et comparables et pour améliorer la mobilité des étudiants, et particulièrement des diplômés et des professionnels.
2. À propos de la pratique *de la consultation des groupes sociaux* avant l'élaboration ou la reformulation des programmes, les membres de Tuning ont observé des différences de niveau parmi les universités européennes. Ils observent également une différence importante dans les méthodes utilisées pour cette consultation. À cet égard, les membres de Tuning s'accordent sur le fait que cette pratique est capitale et devrait être encouragée de la manière la plus adaptée possible dans chaque cas.
- Dans le cas de Tuning, les groupes consultés étaient pertinents : *diplômés, employeurs, et universitaires*. Bien entendu, d'autres groupes auraient pu également être consultés.
 - Les membres de Tuning s'accordent également sur le fait que la *réflexion commune des universités en fonction des données les plus récentes* est importante dans le développement de diplômes adaptés. Ils reconnaissent que les étudiants ont besoin et réclament des qualifications qu'ils puissent utiliser sans problèmes pour leurs études et leur carrière partout en Europe. Ces demandes ne reflètent pas seulement ce que les groupes sociaux et professionnels locaux valorisent et attendent de leurs programmes, mais également la perspective des grandes tendances qui se manifestent au niveau européen.

3. Il est important de se rappeler que *les compétences relatives à une matière sont très importantes* dans l'identification des diplômes, ainsi que dans la comparabilité et la définition du premier, deuxième et troisième cycle des diplômes. Ces compétences ont été analysées une par une par les groupes thématiques. L'identification et le débat portant sur un ensemble de compétences relatives à une matière pour le premier et deuxième cycle pourraient être considérés comme l'une des contributions les plus importantes du projet au développement des points de référence européens.

4. *Pour les compétences génériques* au sein d'une société en pleine évolution où les profils professionnels doivent être bien définis tout en conservant une dimension d'ouverture aux évolutions et à l'adaptation, on peut identifier quelques messages de diplômés et employeurs adressés aux universités européennes :

— À propos de l'importance donnée à différentes compétences, ces messages se sont révélés cruciaux :

- L'un des résultats les plus frappants du questionnaire a été le degré de corrélation très élevé entre les avis des diplômés et des employeurs quant à l'importance et à l'ordonnement des différentes compétences. Ces deux groupes considèrent que les compétences les plus importantes à développer sont : les capacités d'analyse et de synthèse, les capacités à apprendre, la résolution des problèmes, les capacités à mettre les connaissances en pratique, les capacités à s'adapter à de nouvelles situations, le souci de la qualité, les aptitudes à utiliser l'information, les capacités à travailler de manière autonome et à travailler en équipe.
- À l'autre extrémité de l'échelle (les compétences les moins importantes), on aperçoit : la compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays, l'appréciation de la diversité et de multiculturalité, l'aptitude à travailler dans un contexte international, les capacités de leadership, les aptitudes à la recherche, la conception et la gestion de projets, et la connaissance d'une deuxième langue. L'un des résultats les plus frappants était la concentration des compétences « internationales » en termes d'importance mineure qui se retrouvaient dans la partie inférieure du classement. Il n'est pas impossible qu'il s'agisse de questions naissantes dont l'importance se révélera dans un futur proche.
- Le classement des diplômés et des employeurs a également révélé un niveau élevé de coïncidence avec celui des *universitaires*. À quelques exceptions près :

- La première exception est le rang des *Connaissances de base* qui, chez les diplômés et les employeurs, occupent la 12^e place sur 18, contre la première pour les universitaires. On notera que les réponses aux questions comportant le mot *base* peuvent dépendre de l'interprétation donnée à ce mot, réponses qui pourraient changer si l'on incluait des questions se rapportant aux connaissances *avancées*.
 - La deuxième grande différence concernait les *Aptitudes élémentaires en informatique* qui variaient selon les groupes, étant jugées plus importantes par les diplômés, moins par les employeurs et moins encore par les universitaires.
 - La troisième différence concerne les *Aptitudes relationnelles* jugées beaucoup plus importantes par les diplômés et les employeurs (niveau 6) que par les universitaires chez qui elles occupent une position nettement inférieure. En règle générale, la note attribuée à toutes les aptitudes relationnelles a été plus basse chez les universitaires que chez les diplômés et les employeurs. La majorité des compétences apparues en haut de l'échelle, en termes à la fois d'importance et d'acquis, étaient instrumentales et systémiques.
- Quant à *l'acquis* des compétences que les universités ont jugé devoir être développées au niveau le plus haut, de nouveau la corrélation est élevée entre les employeurs et les diplômés. Cependant, à cet égard, il n'a été fait référence qu'à l'avis des *diplômés* car on considère que ceux-ci devraient en avoir une appréhension plus exacte pour une université donnée.
- Chez les diplômés, les critères au sommet de l'échelle, étaient : capacités à apprendre, connaissances de base, capacité à travailler de manière autonome, capacités d'analyse et de synthèse, aptitudes à utiliser l'information, aptitudes à la recherche, résolution des problèmes, souci de la qualité et volonté de réussir. Six de ces critères ont coïncidé avec ceux que les diplômés et les employeurs ont jugé importants et placés en tête. Les autres critères reflètent les tâches que les universités accomplissent traditionnellement depuis des siècles.
 - En examinant le bas de l'échelle, on relève les compétences suivantes : capacités de leadership, compréhension des cultures et des coutumes d'autres pays, connaissance d'une deuxième langue, capacité à communiquer avec des spécialistes dans d'autres domaines, capacités à travailler dans un contexte international, et

capacités à travailler dans une équipe interdisciplinaire. Il est assez remarquable que ces compétences se trouvent toutes proches du bas du tableau dans le classement selon l'importance, et on retrouve à nouveau un degré élevé de cohérence.

Enfin, en ce qui concerne la différence de classification et de l'impact par *pays*, on relève 13 critères où il n'y en avait aucune. Parmi ceux-ci, trois étaient des compétences au haut de l'échelle et deux situées tout en bas. Sept critères ont montré un effet pays important. Ils semblent se rapporter aux traditions éducatives et aux valeurs culturelles.

Toujours est-il que, pour les compétences génériques, plusieurs questions restent en suspens. Parmi celles-ci : y a-t-il un noyau de compétences génériques pouvant être identifiées comme essentielles à chaque niveau ? Combien d'entre elles pourraient être développées dans un diplôme ? Le choix des compétences devrait-il être basé sur les différents cursus ou être défini par des choix ou des arbitrages institutionnels ? Qui devrait s'en charger ? Quelles sont les meilleures méthodes pour les développer au niveau des cursus ? Quelles sont les possibilités d'évolution dans l'intervalle des cinq années nécessaires pour l'obtention du diplôme ? Y a-t-il des compétences génériques qui se rattachent aux besoins émergents, et montrent l'importance de regarder vers le futur et d'anticiper les développements, etc ?

D'autres *questions en suspens* nécessitent une étude et une réflexion ultérieures. Elles se rapportent au potentiel d'emploi pour les diplômés, aux différences entre niveau d'importance et niveau d'acquisition exigeant une étude plus détaillée et plus proche du niveau institutionnel, aux besoins émergents de la société, aux demandes futures, et à l'inévitable évolution des modes d'apprentissage dans des contextes de plus en plus variés.

Ce ne sont que certaines conclusions relevant d'une réflexion commune au niveau européen sur le potentiel des compétences dans la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et dans l'amélioration de l'enseignement supérieur dans son ensemble.

Préparé par Aurelio Villa, Julia González, Elena Auzmendi, M. José Beza-nilla et Jon Paul Laka.

4. L'ECTS, la charge de travail de l'étudiant et les acquis de l'apprentissage

4.0 Introduction

Dans un système d'accumulation et de transfert, les crédits et les acquis de l'apprentissage, exprimés en termes de compétences, sont inséparables. Ils sont les deux faces d'une même pièce. Tandis que les crédits expriment le volume de travail de l'apprentissage, les acquis de l'apprentissage expriment le contenu de cet apprentissage. Des crédits ne sont attribués que lorsque les acquis de l'apprentissage sont obtenus par l'apprenant. Cependant, en général, il n'y a pas un rapport univoque entre crédits et acquis. Le temps requis pour l'apprenant moyen ou l'étudiant type pour atteindre les acquis de l'apprentissage est déterminé non seulement par le volume des connaissances et des compétences à enseigner et à être apprises, mais également par le contexte dans lequel s'inscrit le processus pédagogique. La culture d'apprentissage d'un pays, l'établissement, l'organisation de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation aussi bien que les qualités et le niveau des étudiants sont des éléments décisifs quant au temps dont l'étudiant moyen aura besoin pour atteindre ses acquis. Le temps requis pour l'étudiant dans le contexte donné et exprimé en termes de charge de travail, décide du nombre de crédits. Il indique en même temps que les acquis de l'apprentissage sont en pratique limités par le nombre de crédits disponibles pour une unité dans le cadre d'un programme d'études. En d'autres termes : les acquis de l'apprentissage et les crédits devraient s'équilibrer. À cet égard, le calcul des crédits est d'une importance capitale. Tuning offre une approche et donne des exemples de bonnes pratiques sur la manière dont ce calcul peut se faire.

Pour illustrer le rapport complexe entre crédits et acquis, voici un exemple tiré du Common European Framework of References for Languages. Dans ce Cadre européen commun de référence pour les langues, on distingue différents niveaux allant de A1 (de base) à C2 (proche de la langue maternelle). Ces niveaux sont décrits en acquis exprimés en termes de compétences. Tuning établit que pour les différents groupes d'appre-

nants la charge de travail (et donc le nombre de crédits requis) différera pour que le même niveau d'une compétence soit atteint. Un étudiant français type pourrait avoir besoin de 30 crédits ECTS pour obtenir le niveau C1 en espagnol, alors qu'un étudiant néerlandais type devrait en accumuler 60 pour atteindre le même niveau. Cette différence s'explique par le fait que les conditions et le contexte de départ pour les deux étudiants sont différents : pour un étudiant néerlandais, il sera plus facile d'apprendre une autre langue germanique, tandis que pour un étudiant français il sera plus facile d'apprendre une autre langue latine. Comme il a été indiqué précédemment, l'efficacité des filières d'apprentissage et d'enseignement pourrait également influencer sur le montant de crédits demandés pour atteindre un ensemble d'acquis. En d'autres termes, l'exemple montre qu'il n'est pas possible de dire d'une manière arbitraire que les acquis de l'apprentissage en C1 équivalent à un montant x de crédits pour tous les apprenants quel que soit leur contexte. Le nombre x sera différent pour chaque pays et pourrait différer d'un établissement à un autre, selon l'efficacité du processus de formation.

Tuning différencie les acquis de l'apprentissage et les compétences. Cette distinction est faite pour mettre en évidence les différents rôles des enseignants et des étudiants ou des apprenants. Les acquis de l'apprentissage sont formulés par le personnel au niveau d'un programme d'études aussi bien que d'un programme unique ou des unités d'apprentissage. Les compétences sont acquises par l'apprenant. Le niveau des compétences acquises peut être plus bas ou plus élevé que celui déterminé par les acquis. Il est exprimé par une note. Les compétences ne sont pas liées à une seule unité, mais sont développées pendant tout le processus de formation d'un programme d'études.

Dans la pratique, deux types d'acquis sont utilisés : ceux dits de « seuil », qui déterminent le niveau de passage, et ceux dits « attendus ». Ces derniers expriment ce que le corps enseignant attend de l'apprenant type en termes de niveau des compétences à atteindre. Tuning avoue une préférence pour le concept des acquis de l'apprentissage attendus du fait qu'il semble mieux s'adapter – du moins, actuellement – à la culture pédagogique de la grande majorité des pays européens.

4.1 Structures éducatives, acquis de l'apprentissage, charge de travail et calcul des crédits ECTS

Introduction

Cet article vise à offrir une meilleure idée du lien entre les structures éducatives, la charge de travail, les crédits et les acquis de l'apprentissage. En premier lieu, il faut souligner qu'en règle générale la conception et la mise en œuvre d'un parcours de formation menant à un diplôme reconnu sont fonction d'un certain nombre d'éléments, dont :

- a) l'ensemble spécifique des acquis de l'apprentissage « attendus » ;
- b) le nombre total de crédits requis et leur répartition sur les différentes activités entrant dans la certification (telles que les unités d'enseignement/apprentissage ; le travail de thèse, l'examen global, etc.) ;
- c) le contenu académique réel offert aux étudiants ;
- d) les méthodologies et les traditions pédagogiques propres à chaque établissement.

Cet article se concentre sur le concept et le rôle des crédits, et essaie de mettre en évidence leurs liens avec les acquis et d'autres facteurs cités. En effet, le processus de convergence exige une définition précise des concepts liés aux crédits, aux objectifs/buts de l'apprentissage et aux acquis de l'apprentissage. Il est nécessaire dès lors d'aboutir à une meilleure clarté et connaissance en ce qui concerne les points suivants :

1. Le rôle des crédits.
2. L'affectation des crédits aux cours.
3. La conception globale des cursus dans leur ensemble.
4. Les crédits et les niveaux.
5. Le calcul des crédits en termes de charge de travail.
6. La comparaison de la durée des années universitaires en Europe.
7. La relation entre la charge de travail, les méthodes d'enseignement et les acquis de l'apprentissage.

Il va sans dire que tous les thèmes mentionnés sont liés entre eux.

Il faut également souligner que l'enseignement supérieur a considérablement changé au cours de la seconde moitié du siècle dernier. Une approche davantage orientée vers le social a graduellement remplacé celle de Humboldt. Les formes d'instruction conçues pour une élite numériquement limitée se sont développées en systèmes d'éducation de masse. En même temps, le lien traditionnel et nécessaire entre l'enseignement universitaire et la recherche a été mis en question. Au cours des dernières décennies, l'éducation a suivi la tendance générale vers l'internationalisation. Plus que jamais, les étudiants sont convaincus qu'il est dans leur intérêt de poursuivre leurs études, au moins partiellement, à l'étranger. La mobilité internationale d'une partie de la main-d'œuvre est devenue une réalité. Du fait de l'augmentation du pourcentage de la population pourvue de diplômes universitaires et de la flexibilité des modèles d'emploi et de carrière, il est évident que la tendance actuelle à entremêler études universitaires et travail va probablement augmenter. De plus, l'accent mis sur le développement professionnel continu, engageant toutes les parties prenantes des universités et pratiquement toutes les disciplines, deviendra de plus en plus important. Les demandes évolutives du marché éducatif font qu'il faut réfléchir sur la manière dont le développement professionnel continu, dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, peut s'intégrer à un cadre de certification évolutif. Un système de crédits pour ce type d'études et d'acquis, qui peut être largement reconnu dans le contexte d'une main-d'œuvre mobile et qui aboutira à des certifications reconnues, sera exigé. L'ECTS offre un véhicule qui, comme il a été indiqué précédemment, est déjà largement compris et accepté, et se révélera en outre adaptable aux nouveaux besoins.

ECTS : Système européen de transfert et d'accumulation de crédits

1. Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits

Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) a été développé au cours des treize dernières années, et constitue aujourd'hui la base la plus utilisée pour mesurer la charge de travail de l'étudiant dans l'enseignement supérieur européen. D'autres systèmes de crédits sont fondés sur divers critères tels que l'importance d'une matière ou le nombre

d'heures de cours dans un programme ; les crédits ECTS ne décrivent que la charge de travail de l'étudiant en fonction du temps utilisé pour achever un programme ou une unité d'enseignement/module. Il s'agit d'une approche à l'apprentissage et à l'enseignement européens qui place l'étudiant au cœur du processus éducatif.

À l'origine, l'ECTS a été testé et perfectionné en tant que système *de transfert* afin de permettre aux universités de différents pays européens de décrire la quantité de travail académique nécessaire à l'étudiant pour achever chacune de ses unités d'enseignement/modules, et faciliter la reconnaissance de son travail académique effectué à l'étranger. Afin de créer une base commune pour une compréhension réciproque, il avait donc été décidé, en 1988, que le travail d'une année complète dans chaque établissement d'enseignement supérieur européen pour les étudiants natifs du pays équivalait – par définition – à 60 crédits ECTS. Par souci de transparence, les crédits ont été affectés à chaque activité évaluée (c.-à-d. notée) sur la base d'un jugement quant au pourcentage relatif à la charge de travail de l'année complète. Dès lors, les crédits ont été affectés sur une base *relative*.

L'ECTS ne concernait pas seulement des crédits : il visait également à créer des moyens de communication simples et précis entre les établissements d'enseignement supérieur, les facultés, les départements universitaires, le personnel et les étudiants afin de faciliter les échanges d'informations sur une base de confiance mutuelle et réciproque. Des formats normatifs ont été créés : le formulaire de candidature ECTS, le contrat d'études et le relevé de notes. Toutes les informations relatives à ces outils se trouvent sur le site Europa : www.europa.int.eu/comm/education/socrates/ects.

2. Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits

Dans plusieurs pays, l'ECTS, ou système national analogue, est utilisé en tant que système officiel *d'accumulation*. Ceci signifie que des programmes complets d'apprentissage menant à des certifications reconnues sont décrits à l'aide des crédits ECTS. L'allocation des crédits se base sur la durée officielle du programme d'études : par exemple, la charge de travail totale nécessaire pour obtenir un diplôme de premier cycle d'une durée officielle de trois ou quatre ans équivaut à 180 ou 240 crédits. Chacune des unités d'enseignement qui doivent être entreprises pour l'obtention du diplôme peut être décrite en termes de charge de travail et de là de crédits. Les crédits ne sont obtenus que lorsque l'unité d'enseignement ou toute autre activité a été achevée et évaluée (c.-à-d. notée) avec succès.

Certaines règles s'appliquent lorsque l'ECTS est employé en tant que système d'accumulation. Les crédits ne mesurent que la charge de travail. Ils

ne mesurent pas la qualité de la performance, le contenu ou le niveau, qui sont décrits d'une autre manière. La charge de travail de toute activité d'apprentissage officielle achevée doit être exprimée en crédits et consignée dans le relevé de notes de l'étudiant. Cependant, quand ils constituent une partie agréée d'un programme d'études, les crédits *ne peuvent s'appliquer qu'à* l'achèvement d'une certification reconnue.

L'ECTS, ou tout autre système de crédits analogue, étant officialisé, les crédits reçoivent une valeur *absolue* et non plus relative. C'est-à-dire que les crédits ne sont plus calculés sur une base proportionnelle *ad hoc*, mais sur la base de critères officiellement reconnus. Tout système national d'accumulation de crédits basé sur les principes de l'ECTS permet non seulement le transfert, l'évaluation nationale et la reconnaissance du travail exécuté, mais également le transfert international – ceci en respectant toujours un principe de transparence, l'un des fondements de l'ECTS.

En outre, compte tenu du nombre croissant de pays adoptant des systèmes compatibles avec la Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague, il y a eu convergence et consensus autour des crédits ECTS en tant que mesure commune du temps de travail de l'étudiant. Dans la pratique, 1 crédit ECTS équivaut approximativement à 25-30 heures de travail (incluant les heures de cours, les recherches personnelles ou suivies, etc.).

3. L'ECTS aujourd'hui

Comme on peut le voir, l'ECTS, parti d'un système pilote de communication entre des structures et des systèmes européens très différents, s'est développé en treize ans en un système officiel solide et étendu qui constitue l'un des principes de base de l'espace de l'enseignement supérieur européen. À l'origine, il a facilité la mobilité des étudiants au niveau international et a permis un accroissement des savoirs réciproques des programmes d'études particulièrement conçus pour *les étudiants à temps plein*.

En même temps qu'il se développe en tant que système d'accumulation au niveau européen, l'ECTS reste également un outil essentiel pour le développement d'autres types d'études supérieures plus flexibles : études à temps partiel, périodes d'études récurrentes et, en général, ce que l'on connaît aujourd'hui sous le nom d' « apprentissage tout au long de la vie » ; l'ECTS est un outil nécessaire pour la mesure et la description des

nombreuses activités d'études que les citoyens européens seront de plus en plus souvent appelés à entreprendre à chaque étape de leur vie.

Les crédits ECTS sont aujourd'hui de plus en plus utilisés comme outil de conception des cursus. Puisqu'ils expriment la charge de travail de l'étudiant mesurée en temps, ils permettent aux établissements d'enseignement supérieur de planifier de la manière la plus efficace possible l'obtention des acquis attendus en fonction des contraintes imposées par la durée de leurs programmes d'études. Les crédits ECTS fournissent également des moyens utiles pour le contrôle des acquis et l'amélioration à la fois de la performance pédagogique et de l'apprentissage. L'ECTS facilite à la fois la mobilité de l'étudiant et de l'enseignant en fournissant de manière transparente des outils communs sur le contenu et les modes d'évaluation du programme d'études.

Le rôle des crédits

L'ECTS

Au cours de la période 1989-1995, la Commission européenne a développé l'*ECTS* en collaboration étroite avec 145 établissements d'enseignement supérieur. L'idée était de fournir un outil qui permettrait de comparer les périodes d'études de différentes universités dans différents pays. Un tel instrument avait été jugé nécessaire pour améliorer la reconnaissance des études accomplies à l'étranger. L'ECTS a été conçu comme un système de transfert, devant relier les différents systèmes et structures d'enseignement supérieur des pays européens. En tant que système de transfert, basé sur des hypothèses générales quant à la charge de travail et aux informations, et sur une philosophie de confiance mutuelle, il a bien fonctionné.

En effet, la force et l'attractivité d'ECTS est et était :

- sa simplicité ;
- sa capacité globale à créer une passerelle entre les systèmes éducatifs sur une base nationale aussi bien qu'internationale.

Dès le début, il a été convenu que les périodes d'études achevées avec succès dans d'autres établissements ne devraient être reconnues que sur la base d'accords préalables entre les membres du corps enseignant portant sur le *niveau*, le *contenu* et la *charge* des unités d'enseignement ou modules.

Valeur relative et absolue des crédits

Dans les communications portant sur l'ECTS, il était énoncé que *les crédits affectés aux programmes auraient des valeurs relatives reflétant le volume de travail que chaque programme exige par rapport à la quantité totale de travail requise pour achever une année universitaire complète dans un établissement donné*. Reste à voir si cette approche n'est pas trop simple, particulièrement en ce qui concerne l'expression « valeur relative » rapportée à « une année universitaire complète », celle-ci méritant qu'on y prête davantage d'attention. Pendant la phase de développement, il n'a pas été possible de définir d'une manière univoque les crédits comme étant une valeur relative. En effet, un certain nombre de pays ne connaissaient pas l'existence des systèmes de crédits. À cette époque, l'Italie et l'Allemagne ont été identifiées comme étant les deux pays ayant le plus de difficultés à appliquer le système : la première, parce qu'elle ne disposait pas d'un programme d'études clairement défini pour un certain nombre de disciplines, et la seconde parce qu'il ne semblait pas y avoir de véritable relation entre la durée officielle et la durée réelle des programmes d'études. De ce fait, on a donné à la formule « valeur relative » une signification différente selon les pays et les circonstances. Parfois, l'affectation de crédits a été basée sur la durée officielle du programme et parfois sur sa durée non officielle, à savoir le temps moyen nécessaire, dans la pratique, pour l'achever avec succès. Dans les pays où un système basé sur l'idée de la charge de travail existait déjà, la durée officielle a été prise comme point de départ pour l'affectation des crédits. Dans ces cas, la « valeur relative » devenait en fait la « valeur absolue ».

On prévoit dans un proche avenir que la plupart des pays européens et leurs établissements, introduisent des systèmes de crédits basés sur la charge de travail tels que l'ECTS. Ainsi, une « valeur absolue » sera également donnée aux crédits. Ceci ne signifie pas que le nombre d'heures de charge de travail d'un crédit sera exactement le même à un niveau national ou international. Les durées réelles des périodes d'études au cours d'une année universitaire diffèrent d'un établissement à l'autre et d'un pays à l'autre. Ceci ne pose aucun problème aussi longtemps que les différences restent maintenues dans certaines limites. Nous reviendrons sur cette question ultérieurement.

Types de programmes

Parfois, une distinction est faite entre *les programmes réguliers* et *les programmes représentant un défi supplémentaire*. Ces derniers sont des-

tinés aux étudiants très brillants.³ Dans les deux cas, le programme d'études prescrit devrait être basé sur l'hypothèse qu'une année universitaire régulière compte un nombre total de 60 crédits. Dès lors, il est clair que bien que les crédits représentent toujours la charge de travail et ne soient donnés que sur la base d'une évaluation réussie, le niveau du travail, à savoir la performance réalisée par l'étudiant pour les obtenir, peut être différent. Ceci provient du fait qu'il existe non seulement différents systèmes éducatifs (c'est-à-dire méthodes/traditions d'enseignement et d'apprentissage), mais également des performances d'apprentissage différentes au sein d'un même système éducatif. En d'autres termes, *la réelle certification reconnue* définit le nombre de crédits (dans leur ensemble) et le nombre d'incréments simples ou de « morceaux » de crédits (à travers les « modules » ou les blocs d'enseignement/apprentissage) qu'un étudiant reçoit. Les crédits en soi n'ont qu'une dimension : la charge de travail. Mais dans le Supplément au Diplôme ou le relevé de notes, les crédits accompagnent et sont accompagnés d'autres indications, telles que l'établissement (d'accueil), le programme diplômant, le niveau, le contenu, la qualité de la performance (c.-à-d. la note), etc. Dans un souci de clarté, il convient de noter que ces informations se réfèrent à un étudiant type qui entreprend un programme diplômant régulier.

L'ECTS comme système d'accumulation

Comme il l'a été établi, les crédits ne sont *pas* une entité en soi. Ils décrivent toujours le travail achevé faisant partie d'un cursus. Par système d'accumulation de crédits, on entend un système dans lequel les crédits sont accumulés au sein d'un programme d'études cohérent. À cet égard, un crédit est *une unité* qui reflète un certain volume de travail effectué

3 Trois sens différents semblent s'adapter aux « programmes représentant un défi supplémentaire » :

1. des programmes normaux peuvent être réduits par les étudiants brillants, leur permettant ainsi d'obtenir plus de 60 crédits en une seule année universitaire ;
2. dans certains établissements, c'est-à-dire à Oxford et Cambridge, à l'École Normale de Paris, à la Scuola Normale de Pisa, les étudiants doivent assister à des activités/cours extracurriculaires ;
3. un étudiant peut, dans son cursus, substituer des crédits moins difficiles à obtenir à d'autres (égaux en nombre) qui le sont davantage : un étudiant peut atteindre un niveau plus élevé au cours de la même période sans obtenir davantage de crédits d'ECTS (par exemple, dans des programmes qui sautent des points, des sujets qui apparaîtraient dans des programmes normaux). Le niveau n'est pas déterminé par le nombre de crédits.

avec succès, à un certain niveau, pour une certification reconnue. Par conséquent, les crédits ne sont pas automatiquement interchangeables d'un contexte à l'autre. Le service des validations doit *toujours* évaluer le travail effectué (les crédits octroyés) dans un établissement différent, qu'il soit à l'étranger ou non, avant qu'il ne soit inclus dans leurs propres programmes. L'ECTS en tant que système d'accumulation facilite la reconnaissance de tels crédits. Par l'évaluation, la totalité du travail du programme effectué devrait être pris en compte pour éviter une comparaison de programme à programme. Au cours de la dernière décennie, cette méthode de reconnaissance universitaire du travail entrepris dans un autre établissement a été établie comme règle de base de l'ECTS. L'ECTS en tant que système d'accumulation se base sur le concept de crédits relatifs au contexte et à la reconnaissance par l'établissement qui délivre le diplôme.

Jusqu'alors, c'est l'aspect de transfert de l'ECTS qui a été mis en avant. Mais à l'avenir, on accordera une place plus importante à l'accumulation. Elle constituera l'un des mécanismes liés aux développements futurs dans l'enseignement supérieur ainsi qu'au marché du travail.

Dans cette perspective, il est dans l'intérêt du secteur de l'enseignement supérieur de développer l'ECTS en un système d'accumulation fiable pour les études universitaires. Dans la première décennie de son existence, toutes les bonnes conditions pour ce faire n'étaient pas réunies. Cependant, et surtout au cours des trois dernières années, des évolutions sont intervenues dans les politiques de l'enseignement supérieur européen. Elles ont véritablement mis en avant la nécessité d'un système d'accumulation européen. La *Déclaration de La Sorbonne* (1998), la *Déclaration de Bologne* (1999) et le *Communiqué de Prague* (2001) d'une part, et les réformes ayant eu lieu dans un certain nombre de pays d'autre part, en sont les expressions manifestes. Ils poursuivent l'idée d'un cadre européen à un marché libre, aux libres échanges des personnes et des marchandises et à un espace économique unique. Par conséquent, un système d'accumulation est aujourd'hui considéré comme l'une des conditions préalables à la convergence des structures éducatives en Europe.

En pratique, transfert et accumulation des crédits sont les deux faces d'une même pièce. Au cours des dernières années, il a souvent été question de modifier le sigle ECTS afin d'y inclure l'aspect d'accumulation. L'idée a finalement été abandonnée pour éviter toute confusion. L'ECTS a acquis une notoriété dans l'enseignement supérieur. Il est une marque

déposée qui reflète une méthodologie unique de reconnaissance universitaire. Cette méthodologie inclut à la fois le transfert et l'accumulation. En définitive, ce que demande l'ECTS, c'est l'affectation de crédits à la totalité des parcours de tous les programmes. L'idée de fond est que la reconnaissance ne soit pas faite sur la base d'une comparaison de programme à programme, mais sur celle de la reconnaissance, de manière plus flexible, des périodes d'études à un niveau et à un contenu comparables.

Crédits et durée d'un programme diplômant

La *Déclaration de La Sorbonne* (1998) et la *Déclaration de Bologne* (1999) ont donné une nouvelle impulsion à la discussion concernant les crédits. Non seulement davantage de pays ont décidé d'introduire un système national de crédits – qui, dans presque tous les cas, coïncide avec l'ECTS –, mais, en outre, un débat a été lancé sur la structure des cycles de la séquence de l'enseignement supérieur, ainsi que sur la durée voulue des programmes d'études. Un consensus semble s'être développé en Europe autour de la structure générale suivante :

- Premier cycle ou étudiant préparant une licence : 180-240 crédits (voir les conclusions de la conférence 2001 d'Helsinki où un consensus général s'est arrêté sur cette fourchette approuvée par la suite par la Convention de Salamanque).
- Deuxième cycle ou master (la durée requise est sujette à discussion).
- Troisième cycle ou doctorat (de 3 à 4 années ; de 180 à 240 crédits).

Affectation des crédits aux cours

Charge de travail de l'étudiant

L'ECTS a été conçu comme un système de crédits basé sur la charge de travail de l'étudiant, qui, au cours des années 80, concordait avec les développements au sein d'un certain nombre de pays de l'Union européenne, tels la Scandinavie, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, où les systèmes de crédits (nationaux) étaient des systèmes d'accumulation. L'ECTS a pu donc y être appliqué facilement. Dans d'autres pays, où les systèmes d'enseignement étaient basés sur le nombre d'heures de cours ou d'enseignement, la mise en œuvre s'est révélée beaucoup plus

complexe. Au départ, dans ces pays, l'approche la plus fréquemment utilisée était l'affectation des crédits aux programmes en fonction du nombre d'heures d'enseignement pour chaque unité. Cette approche se fonde sur l'hypothèse que le nombre d'heures d'enseignement reflète plus ou moins la charge de travail exigée pour l'étudiant. Dans la pratique, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, l'expérience en Italie et en Espagne montre qu'à long terme elle n'est pas satisfaisante. La même charge d'enseignement peut correspondre à différentes charges de travail pour l'étudiant. Dans un certain nombre de pays, la situation est compliquée par le fait que le contenu des programmes scolaires est, dans une large mesure, décidé au niveau gouvernemental, c'est-à-dire, qu'il y a une liste établie de matières à enseigner. Cette approche mène à des programmes d'une certaine rigidité, et une affectation juste des crédits devient problématique.

Les pays qui ont choisi la charge de travail comme base d'affectation – en termes de volume de travail de l'étudiant plutôt qu'en heures d'enseignement –, ont rencontré d'autres problèmes. Dans un certain nombre de cas, on a assisté à des malentendus quant à la relation entre l'importance d'une matière et le nombre de crédits à affecter à une unité d'enseignement/module. Dans la pratique, il se révèle difficile de faire comprendre que la complexité ou l'importance d'un sujet *en tant que tel* n'est pas la base pour l'allocation de crédits. Les crédits ne dépendent que du temps nécessaire à l'étudiant pour étudier la matière et achever l'unité d'enseignement ou module avec succès.

Programmes d'études orientés vers l'étudiant opposés aux programmes orientés vers l'enseignant

Les discussions de cette nature reflètent la différence dans l'importance accordée à l'enseignement et l'apprentissage. Les systèmes éducatifs peuvent être décrits de deux manières différentes : orientés davantage vers l'enseignant ou orientés davantage vers l'étudiant. L'approche qui privilégie l'enseignant est généralement indépendante du temps, partant de l'hypothèse que l'objet propre de l'étude est ce qu'un enseignant donné pense que l'étudiant doit apprendre dans son programme. Celle qui privilégie l'étudiant donne davantage de poids à la conception du cursus dans son ensemble et met en avant l'utilité qu'auront les programmes d'études quant à la place future du diplômé dans la société. En ce qui concerne cette dernière approche, une affectation correcte des crédits aussi bien qu'une définition intelligente des acquis de l'apprentissage jouent un rôle décisif.

Depuis, la plupart des systèmes en usage étaient orientés vers l'enseignant. Aujourd'hui, la tendance va vers une plus grande attention portée aux obstacles rencontrés par un étudiant *type* qui doit achever ses études dans les délais. La charge de travail de l'étudiant est reconnue comme un facteur capital et les éducateurs reconnaissent l'existence d'une tension entre ce qu'un étudiant *devrait apprendre* et ce qu'il *peut apprendre* en un temps donné. En particulier, au moment de déterminer le nombre de crédits requis pour un ensemble particulier d'acquis de l'apprentissage, l'affectation doit tenir compte des connaissances, des aptitudes et des compétences acquises avant l'entrée à l'université.

Conception d'ensemble du cursus

Rôle des acquis de l'apprentissage attendus

Dans le cadre quantitatif garanti par l'utilisation des crédits, il semblerait judicieux de développer les programmes d'études en fonction des acquis attendus de l'apprentissage. Ces derniers peuvent être définis comme une formulation de ce que l'on attend qu'un apprenant sache, comprenne et/ou soit capable de démontrer au terme d'un programme d'études⁴. Récemment, au Royaume Uni, la *Quality Assurance Agency (QAA)* a fait l'expérience de cette approche, et la méthode est également connue dans la plupart des autres pays européens, même si elle est moins utilisée.

Cette manière de concevoir les programmes peut améliorer la transparence et la cohérence, et permet de développer des programmes cumulatifs dont les pré-requis seraient spécifiques à chaque cycle, année et niveau d'études, aussi bien qu'à chaque unité d'enseignement ou module.

Les acquis de l'apprentissage prévus pour le premier et le deuxième cycle doivent être nettement différenciés. Bien que les acquis finaux et les compétences à acquérir devraient être relatifs aux disciplines et aux programmes, des objectifs plus généraux peuvent également être formulés. Dans la pratique, on peut distinguer deux types d'acquis :

4 À comparer avec le rapport Credit and HE Qualifications. *Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland (Crédits et certifications de l'enseignement supérieur, Directives des crédits pour les certifications de l'enseignement supérieur en Angleterre, au Pays de Galles et en Irlande du Nord)* publié en novembre 2001 par CQFW, NICATS, NUCCAT et SEEC.

- compétences générales (aptitudes transférables) ;
- compétences spécifiques à une matière (théoriques, pratiques et/ou connaissances expérimentales et aptitudes relatives à une matière).

Tous deux devraient être reconnus dans le programme d'études et être vérifiables à son terme.

Compétences générales et spécifiques à une matière (aptitudes et connaissances)

Lorsque nous parlons *de compétences générales*, nous faisons principalement référence aux capacités d'analyse et de synthèse, aux connaissances générales, à la conscience d'une dimension européenne et internationale, à la capacité d'apprentissage personnel, à la coopération et à la communication, à la ténacité, à la capacité de leadership, aux capacités d'organisation et de planification. En d'autres termes, nous parlons des qualités qui sont utiles dans des situations différentes, et pas seulement de celles se rapportant à des matières spécifiques. En outre, la plupart d'entre elles peuvent être développée, nourries ou détruites selon que les méthodologies et les formats pédagogiques sont appropriés ou non.

En plus de ces compétences générales – que nous espérons voir développées dans tous les programmes d'études –, chaque parcours de formation cherchera certainement à promouvoir davantage les *compétences* (aptitudes et connaissances) *disciplinaires* (*spécifiques à une matière*). Les aptitudes relatives à une matière sont les méthodes et techniques appropriées se rapportant à divers champs disciplinaires, par exemple l'étude d'anciens manuscrits, les analyses chimiques, les techniques d'échantillonnage, selon la matière.

Les connaissances théoriques et pratiques et/ou expérimentales relatives à une matière comprennent le contenu réel, à savoir les connaissances factuelles spécifiques se rapportant à la discipline, les moyens d'approche et de résolution des problèmes, la connaissance de l'histoire de cette matière et des développements actuels s'y rapportant, ainsi de suite. Là aussi, afin d'élaborer un cursus satisfaisant, une analyse minutieuse doit être réalisée, en termes de définition des priorités et des niveaux requis pour chaque type de connaissances relatives à une matière.

Ces mêmes objectifs d'apprentissage et compétences peuvent être réalisés à l'aide de différents types de méthodes, de techniques et de formats pédagogiques. Par exemple : assistance aux cours magistraux, exécution de tâches spécifiques ⁵, mise en pratique d'aptitudes techniques, travaux rédactionnels de difficulté croissante, lecture des journaux, apprentissage de la critique constructive du travail d'autrui, animation de réunions (dans le cadre de séminaires, par exemple), travail en temps limité, co-production d'articles, présentation d'articles, rédaction de résumés ou de synthèses, exercices pratiques ou travail en laboratoire, travail sur le terrain, études personnelles.

À première vue, il semble raisonnable de penser que les acquis de l'apprentissage plus généraux devraient entrer dans le cadre du premier cycle. Quelques expériences précédentes montrent cependant que les acquis « généraux » sont en partie dépendants d'une matière. On peut ici suggérer qu'en général, au terme du premier cycle, l'étudiant devrait être capable :

- d'avoir une parfaite connaissance des fondements et de l'histoire de sa matière principale (discipline) ;
- de communiquer d'une manière cohérente les connaissances de base obtenues ;
- de replacer de nouvelles informations et interprétations dans leur contexte ;
- de montrer la compréhension de la structure globale de la discipline et de ses liens avec les disciplines annexes ;
- de montrer la compréhension et la capacité à mettre en œuvre des méthodes d'analyses critiques et de développement des théories ;
- de mettre en application avec précision les méthodes et les techniques relatives à la discipline ;
- de montrer la compréhension de la qualité de recherche relative à la discipline ;
- de montrer la compréhension des tests d'expérimentation et d'observation appliqués aux théories scientifiques.

⁵ C'est-à-dire, recherche d'un sujet spécifique et rédaction d'un rapport ou d'un essai

L'achèvement du premier cycle est la condition d'admission au deuxième cycle. D'ordinaire, le deuxième cycle est la phase de spécialisation, bien que ce ne soit là qu'un des modèles possibles. L'étudiant qui obtient son diplôme doit être alors capable de faire de la recherche (appliquée) de manière indépendante. En ce qui concerne les acquis du deuxième cycle, il apparaît que l'étudiant devrait :

- avoir une bonne maîtrise d'un domaine spécialisé dans la discipline à un niveau avancé, ce qui signifie, dans la pratique, être au fait des théories, des interprétations, des méthodes et des techniques les plus récentes ;
- être capable d'avoir un suivi critique et d'interpréter les développements les plus récents en théorie comme en pratique ;
- avoir des compétences suffisantes dans les techniques pour mener une recherche indépendante, et être capable d'interpréter les résultats à un niveau avancé ;
- être capable d'apporter une contribution originale, bien que sommaire, dans les règles de l'art de la discipline, par exemple avec une thèse finale ;
- faire preuve d'originalité et de créativité dans le maniement de la discipline ;
- avoir développé des compétences à un niveau professionnel.

Tous les acquis de l'apprentissage ou indicateurs de niveau cités n'ont pas la même importance pour chaque discipline.

Systèmes modulaires et non modulaires

Pour certains, l'introduction d'un système de crédits implique automatiquement celle d'un système modulaire, c'est-à-dire « unités » d'enseignement ou modules, auxquels est assigné un « nombre limité/raisonnable » de crédits en multiples plus ou moins normatifs. Dans la pratique, il existe nombre d'options et « *la norme multiple* » n'est pas souvent prise en compte. Le système modulaire présente des avantages évidents car, dans certains pays, il empêche un excès de fragmentation et, par conséquent, permet d'éviter un nombre excessif d'épreuves. Il facilite également le transfert des crédits. Un système modulaire n'est pas une condition préalable à la conception du cursus dans son ensemble, bien

que dans la pratique il facilite le processus. L'aspect négatif d'un système modulaire réside dans le fait qu'il restreint la liberté pédagogique lorsque le nombre d'heures de cours au sein du module est limité ; son aspect positif est qu'il accroît la flexibilité en ce sens qu'il devient possible de construire des cursus différents avec des passerelles entre eux. Dans un système non modulaire (c'est-à-dire lorsqu'une quantité importante de crédits est affectée à une unité d'enseignement enseignée par un seul enseignant), la priorité est accordée au choix du matériel, alors que dans un système modulaire, c'est la structure du cursus dans son ensemble qui retiendra d'abord l'attention.

Dans tout type de système, qu'il soit modulaire ou non, la question de l'affectation des crédits peut être abordée de deux manières différentes : de la base ou du sommet. Dans une approche ascendante, l'unité d'enseignement, ou brique de construction, focalise toute l'attention. Dans cette situation, la place de l'unité d'enseignement spécifique au sein du cursus dans son ensemble n'est pas claire. Le risque encouru est que les enseignants surestiment (ou sous-estiment) le rôle des unités d'enseignement dont ils ont la charge. Cela apparaît dans le volume de travail qu'un étudiant doit effectuer pour un cours : il est possible qu'il ne puisse pas utiliser son temps de la manière la plus profitable du fait que sa charge de travail totale est trop lourde ou trop légère.

Dans une approche descendante, le point de départ est le descriptif des acquis de l'apprentissage axés sur quatre niveaux :

- le programme diplômant de deuxième cycle (master) ;
- le programme diplômant de premier cycle (licence) ;
- chaque année/niveau du programme d'études, par exemple premier, deuxième, troisième, quatrième et cinquième ;
- chaque unité d'enseignement (ou module ou activité pédagogique).

Répartition des crédits

Lorsque nous parlons des acquis de l'apprentissage ou des compétences attendus, nous faisons référence aux connaissances factuelles, aux aptitudes analytiques, aux aptitudes pratiques, etc. Il faudra particulièrement prendre garde à ne pas inclure des acquis de l'apprentissage inappropriés (par exemple, trop de détails concernant un sujet donné). Après

avoir formulé les acquis attendus, il faut décider du temps nécessaire pour atteindre chacun d'eux. Ce calcul est fondé sur l'évaluation de ce qu'un étudiant « normal » peut faire en un temps donné. En effet, il est tout à fait possible que le calcul et le temps global disponible ⁶ ne coïncident pas. C'est à ce stade qu'il faut opérer un ajustement entre le niveau des connaissances et des aptitudes telles qu'elles sont formulées dans les acquis attendus de l'apprentissage, et le temps disponible. Cela peut aboutir à des modifications apportées aux acquis exigés. Si cette opération se réalise de manière correcte, le temps disponible pour chaque activité pédagogique apparaîtra dans le programme d'études (par exemple bloc d'enseignement, module ou unité d'enseignement, travail de thèse, travail de terrain, stage, examen de fin d'études, etc.). Les crédits permettent le calcul de la charge de travail nécessaire et imposent une limite réaliste à ce qui peut être inclus réellement dans le programme pris dans son ensemble, ou au cours de chaque année universitaire.

Afin de faciliter la définition des parcours de formation et du degré de flexibilité toléré, le nombre total de crédits nécessaire pour obtenir un diplôme ou achever une année universitaire peut être divisé de plusieurs manières. Les crédits nécessaires pour obtenir un diplôme pourraient être divisés en différentes catégories : par exemple, ceux appartenant à des unités d'enseignement majeures, mineures ou transversales, quelle que soit leur appellation.

Une telle répartition en catégories variera sensiblement d'un établissement à l'autre. En effet, les établissements diffèrent considérablement quant aux ressources pédagogiques disponibles et à la préparation de leurs étudiants à l'admission, et, par conséquent, ils devront répartir les crédits d'une manière adaptée afin d'optimiser l'utilisation des ressources et l'efficacité des activités pédagogiques.

Crédits Et Niveau

Rien n'indique dans l'ECTS que les crédits mesurent le niveau. Mais il est évident que, lorsque des crédits sont utilisés dans un système d'accumulation, les règles relatives à la délivrance d'un diplôme spécifient généralement non seulement le nombre de crédits requis pour le di-

⁶ Proposé, par exemple, sur la base des traditions d'enseignement et d'apprentissage du système « établissement + pays » donné

plôme spécifique, mais également un ensemble de règles secondaires en relation avec le niveau auquel ces crédits doivent être obtenus, aussi bien que le type de programme.

Tuning ne s'est pas attaqué à la question des niveaux de manière abstraite. Il a plutôt exploré le problème en liaison avec les crédits et la reconnaissance au niveau de la discipline (matière). Il est évident que les établissements mettant en œuvre un système d'accumulation de crédits devront aborder ce problème ; et si les crédits doivent être transférables entre les établissements et entre les États membres, la question doit être placée dans une perspective européenne. Actuellement, de telles questions sont résolues sur une base *ad hoc*, à l'aide souvent du réseau NARIC. Mais si on veut réussir l'utilisation à grande échelle d'un système d'accumulation des crédits européens, il faudra une compréhension européenne – ou même un système à l'échelle européenne – des indicateurs de niveau. De plus, le développement de ces indicateurs supplémentaires conjointement avec les crédits sera un facteur capital au sein d'un système accréditant la validation des acquis de l'apprentissage et des acquis d'expérience. En dehors du cadre universitaire traditionnel, il sera même plus important d'avoir des indicateurs tels que toute personne concernée puisse comprendre, dans la transparence, le niveau auquel les crédits sont attribués. De la même façon, du fait que le rythme du développement de la formation professionnelle continue s'accélère, il sera nécessaire de définir et de décrire clairement le niveau auquel les crédits sont affectés.

Une voie de progrès possible pourrait être d'introduire des descripteurs supplémentaires qui accompagneraient l'ECTS en tant que système d'accumulation et de transfert. La condition préalable pour un tel système à l'échelle européenne serait la transparence, et la facilité de compréhension et de mise en œuvre. La conséquence est que les crédits seront répartis sur les niveaux et les types de programme.

Naturellement, la notion de niveaux existait avant l'introduction de l'ECTS comme système d'accumulation. Dans presque tous les cas, les programmes sont fonction d'une filière ou de schémas conçus selon un système progressif. Différents modèles sont utilisés pour garantir le respect des règles quant à la structure d'un programme d'études. Dans les programmes plus traditionnels et plus rigides, les étudiants doivent satisfaire certaines conditions pour passer d'une année universitaire à l'autre. Dans ce cas, la reconnaissance des crédits s'inscrit dans un contexte fixe où les « niveaux » et les « années » correspondent.

Dans d'autres cas, on utilise un système de pré-requis pour contrôler la progression. L'étudiant doit choisir un programme ou un ensemble de programmes afin de continuer jusqu'à la prochaine unité d'enseignement ou module, ou un ensemble de ces derniers. De tels parcours basés sur la progression sont fixés dans les programmes d'études et les règlements d'examen. Ces règlements sont décisifs quant à la reconnaissance des unités d'enseignement dans le cadre du programme diplômant.

Depuis quelque temps, la notion d'apprentissage tout au long de la vie ne fait que progresser. Cette nouvelle vue élargie de l'environnement de l'apprentissage et de l'enseignement exigera une plus grande flexibilité quant à la reconnaissance des études antérieures et (des niveaux) des compétences acquises dans des environnements autres et différents. Les besoins de la société appellent à l'élaboration de programmes d'études plus différenciés et donc plus flexibles. De futurs cursus seront probablement, en grande partie, individualisés, prenant en compte les intérêts et les talents de l'étudiant en tant qu'individu. Pour de tels cursus, les systèmes de progression consolidés ne suffisent plus. L'introduction d'un système en trois cycles avec des liens entre ces cycles et des descripteurs de niveau, ont permis d'avancer de manière considérable. Dans la pratique, nous parlons de premier cycle ou de crédits ECTS de licence, de deuxième cycle ou de crédits ECTS de master et de troisième cycle ou de crédits ECTS de doctorat. Dans nombre de pays, les crédits ne peuvent pas être inclus dans un cursus s'ils ne sont pas du même niveau. Par exemple, les crédits du premier cycle ne peuvent pas être reconnus dans le cadre d'un programme de deuxième cycle. Dans les programmes d'études qui admettent l'inclusion limitée de crédits d'un niveau inférieur, la distinction entre trois niveaux risque d'être considérée comme insuffisante. Dans ce cas, et probablement dans d'autres cas aussi, on aura besoin d'un niveau dit « intermédiaire » qui doit être également fondé sur des descripteurs.

Si on devait définir les niveaux intermédiaires, on pourrait distinguer les suivants :

- **Basique** : cours de niveau élémentaire (introduction à une matière) ;
- **Intermédiaire** : cours de niveau intermédiaire (approfondissement des connaissances et des aptitudes élémentaires) ;

- **Avancé** : cours de niveau avancé (renforcement des compétences d'expert) ;
- **Spécialisé** : cours de niveau spécialisé (accroissement des connaissances et de l'expérience dans un domaine ou une discipline spécifique).

On peut imaginer qu'un programme du premier cycle soit fondé sur une structure qui se sert des notions de niveaux de base, intermédiaires et avancés. Dans un programme de deuxième cycle, en particulier un programme sur deux ans ou de 120 crédits ECTS, une distinction entre le niveau avancé et le niveau spécialisé pourrait également se révéler utile.

Calcul des crédits en termes de charge de travail

La définition des crédits

Le calcul réel des crédits en termes de charge de travail s'est révélé difficile. Avant tout, on doit clairement définir ce que l'on entend par « crédits ». La définition suivante semble opératoire :

Le crédit est une mesure de la charge de travail de l'étudiant fondée sur le temps qui lui est nécessaire pour achever une unité de formation donnée.

En termes d'ECTS :

60 crédits ECTS mesurent la charge de travail d'un étudiant « normal » durant une année universitaire.

Le nombre d'heures de travail de l'étudiant (à savoir l'étudiant « normal ») requises pour atteindre un ensemble donné d'acquis de l'apprentissage (à un niveau donné) dépend des capacités de l'étudiant, des méthodes et des ressources pédagogiques, de la conception du cursus. Celles-ci peuvent être différentes suivant les universités dans un pays donné et entre les pays.

Puisque les crédits, qu'ils soient relatifs ou absolus, ne mesurent que la charge de travail à l'intérieur d'un cursus, ils ne peuvent être utilisés en tant qu'outils de planification et de suivi que lorsque le cursus lui-même a été défini. Afin de créer, de modifier ou d'évaluer un cursus, les acquis de l'apprentissage généraux et spécifiques doivent avoir fait l'objet d'un accord préalable.

Évaluation de la moyenne de la charge de travail et de la performance

On entend souvent dire que l'étudiant « *normal* » n'existe pas. Comment déterminer le niveau moyen de l'intelligence ? Il y a un consensus cependant, sur le fait qu'il faille du temps et un certain niveau de préparation/formation pour acquérir certaines connaissances et aptitudes. Par conséquent, le temps employé et la formation individuelle acquise sont les deux éléments qui peuvent être identifiés comme variables dans la réussite de l'apprentissage en ce qui concerne un cursus ou un programme d'études en particulier. Dans ce contexte, les connaissances pré-requises pour entrer dans tel cursus diplômant reconnu sont un élément de base. Leur niveau/quantité réels peuvent sensiblement influencer la charge de travail de l'étudiant pendant le programme d'études. L'équipe enseignante a normalement une idée approximative de ce qui peut être demandé à un étudiant d'accomplir en un certain temps dans un programme donné. Il a en outre une notion précise des critères de qualité. De plus, on accepte généralement le fait que si l'étudiant « *normal* » déploie davantage d'efforts dans la préparation de l'examen, sa note sera probablement plus élevée. De la même manière, si un bon étudiant utilise le temps prévu à préparer une épreuve, il sera récompensé par une bonne note. S'il y a mis moins de temps que prévu, sa note sera probablement inférieure. En d'autres termes, il y a un rapport entre effort et résultats. Partant du fait que le temps réel qu'un étudiant doit mettre pour atteindre ses acquis variera selon les capacités de chaque étudiant et sera influencé par le niveau de ses acquis antérieurs et le mode d'apprentissage, on peut définir ce qu'on appelle le temps d'apprentissage théorique. Ce temps correspond au nombre d'heures dont un étudiant (à un niveau particulier) est censé avoir besoin, en moyenne, pour atteindre les acquis de l'apprentissage prévus à ce niveau.⁷

Méthodes de calcul de la charge de travail

En pratique, on utilise différentes approches pour calculer la charge de travail de l'étudiant. Bien qu'il y ait des différences liées à la discipline (matière), des dénominateurs communs peuvent être également identifiés.

⁷ Credit and HE Qualifications. Credit Guidelines for HE Qualifications in England, Wales and Northern Ireland p. 4.

Dans le calcul de la charge de travail, les points suivants jouent un rôle :

- le nombre total d'heures de cours pour l'unité d'enseignement (nombre d'heures par semaine x nombre de semaines) ;
- la préparation initiale, puis la finalisation des notes après avoir assisté à un cours/séminaire ;
- le volume de travail individuel supplémentaire requis pour achever le programme avec succès.

Le dernier point est le plus difficile à calculer et dépend en grande partie de la discipline concernée et de la complexité du sujet. Le travail personnel peut comporter :

- la recherche et le choix du matériel approprié ;
- la lecture et l'étude de ce matériel ;
- la préparation d'un examen oral ou écrit ;
- la rédaction d'un rapport ou d'un mémoire ;
- un travail personnel dans un laboratoire.

Il devrait être évident que le calcul de la charge de travail en termes de crédits n'est pas un processus automatique. L'enseignant doit décider du niveau de complexité du matériel à étudier par unité d'enseignement/module. Il va sans dire que son expérience antérieure joue un rôle essentiel. L'une des contributions principales du processus d'affectation de crédits est qu'il conduit le corps enseignant à réfléchir davantage à la conception du cursus et des méthodes d'enseignement.

Pour vérifier de manière régulière si les étudiants sont capables d'accomplir leurs tâches dans la période prescrite, les questionnaires se sont révélés d'une grande utilité. Dans ces questionnaires, les étudiants sont interrogés non seulement sur la manière dont ils ont fait face à la charge de travail, mais également sur leur motivation et le temps réservé au programme.

La durée de l'année académique en Europe

Résultats des rapports de Tuning

Comme pour les étudiants « type », les années académiques, en Europe, posent un problème quant au nombre des heures d'études. Comme il a

été vu précédemment, la durée de l'année académique, c'est-à-dire le nombre d'heures de travail d'une année universitaire, est l'un des facteurs de détermination du nombre d'heures de travail que couvre un crédit ECTS. À première vue, la durée de l'année universitaire en Europe semble varier d'un pays à l'autre, et dans certains cas d'un établissement à l'autre dans un même pays. Bien que le temps en soi soit d'évidence une mesure insuffisante, le projet Tuning a effectué une étude pour obtenir une meilleure image de la situation réelle. Quelques conclusions générales peuvent être tirées des informations obtenues. La première est qu'une distinction doit être faite entre le nombre réel de semaines d'enseignement, le nombre de semaines d'études (personnelles) et de travail sur le terrain, le temps de préparation consacré aux examens et le nombre de semaines d'examen. Le total donne la durée réelle de la période d'enseignement et offre donc des informations comparables par discipline, établissement et/ou pays. La deuxième conclusion est que lorsque des programmes sont décomposés, les différences en termes de durée se révèlent beaucoup moins importantes que l'on pouvait s'y attendre à première vue.

Cette dernière conclusion s'accorde avec les informations recueillies quant à la durée *officielle* de l'année universitaire des établissements et des pays, par exemple le début et la fin d'une année universitaire. Ce calcul prend en compte les vacances durant lesquelles il est normal que l'on attende d'un étudiant qu'il continue à travailler, à préparer des évaluations, des projets, des rapports. Dans le dernier cas, presque tous les pays entrent dans une fourchette de 34 à 40 semaines par an. Si l'on accepte le fait qu'une semaine contient de 40 à 42 heures, le nombre réel « d'heures officielles » durant lesquelles un étudiant est supposé travailler pendant une année universitaire va de 1 400 à 1 680 (1 800⁸). Même lorsqu'il s'agit de systèmes où les spécifications formelles horaires sont moindres, il est évident que, dans la pratique, et en raison du travail entrepris en période de vacances, le nombre réel d'heures correspond à la norme générale. La moyenne semble se situer autour de 1 520 heures par an. Étant donné qu'une année universitaire correspond à 60 crédits ECTS, un crédit représente alors approximativement 25 à 30 heures de charge de travail pour l'étudiant. Cette fourchette semble acceptable. La moyenne tourne autour de 25 à 26 heures par crédit.

8 Dans nombre de pays, l'année universitaire a été légalement fixée à 1 500-1 800 heures.

Quelques cas spéciaux

Dans un programme d'études régulier comportant entre 34 et 40 semaines, il reste peu de temps pour obtenir plus de crédits ECTS que la norme de 60 crédits pour une année universitaire. Si on accepte l'hypothèse qu'un programme d'études normal devrait comprendre de 36 à 40 semaines de travail, il reste un maximum de 10 à 12 semaines pouvant être consacrées à des études supplémentaires. Cette observation vaut pour les programmes du deuxième cycle qui sont basés sur *une année civile complète* d'études au lieu de 9 mois, comme au Royaume-Uni ou en Irlande, par exemple. Si un programme dure 12 mois, ce qui correspond approximativement à une période de 46 à 50 semaines, 75 crédits ECTS devraient être attribués. Une structure dans laquelle une année universitaire contient plus de crédits que ce nombre est indésirable. En résumé :

- un programme d'études normal a une charge officielle de 60 crédits ECTS par année universitaire ;
- un programme de deuxième cycle, dit *année civile complète* (par exemple un programme de 12 mois) peut avoir une charge maximale de 75 crédits (ce qui équivaut à un programme officiel de 46 à 50 semaines) ;
- un programme de deuxième cycle ou programme de master de 90 crédits ECTS se base sur des durées allant de 14 à 15 mois d'études (ce qui équivaut à 54 à 60 semaines d'études).

Tous les programmes qui demandent plus de 1 500/1 600 heures par an (soit 36/40 semaines), devraient fournir des preuves de la charge de travail pour une attribution de crédits supérieure à 60.

Il a également été reconnu que, de nos jours, un grand nombre d'étudiants étudient à temps partiel. Si, par exemple, un programme d'études à temps partiel contient 45 crédits ECTS par année, quatre ans d'études équivalront à trois ans d'études à temps plein. Les crédits permettent d'organiser d'une manière équitable des programmes d'apprentissage à temps partiel.

Charge de travail, méthodes d'enseignement et acquis de l'apprentissage

Il y a une relation évidente entre la charge de travail, les méthodes d'enseignement et les acquis de l'apprentissage. Cependant, d'autres élé-

ments entrent en ligne de compte. Pour atteindre les acquis attendus, un grand nombre de facteurs en corrélation jouent un rôle, qui ne sont pas limités au nombre d'heures de travail, à la charge de travail et aux qualités de l'étudiant. En outre, les méthodes pédagogiques doivent être prises en considération. De grandes différences peuvent apparaître selon que l'enseignement est organisé pour de grands groupes ou à un niveau plus individuel : en d'autres termes, selon la répartition de la majorité des unités d'enseignement qu'un étudiant doit entreprendre en cours magistraux ou séminaires, en travaux dirigés ou en travaux pratiques. En outre, le nombre d'étudiants constituant un groupe de travail pourrait influencer le résultat de l'enseignement, tout comme cela est probablement le cas pour un système de tutorat. Le type d'évaluation jouera également un rôle, tout comme la conception et la cohérence du cursus (est-ce centré sur une progression graduelle de la performance ou bien ses demandes sont-elles excessives ou insuffisantes pour certaines étapes ?), ainsi que la qualité de l'organisation et la disponibilité des outils pédagogiques de pointe comme les micro-ordinateurs. Les traditions nationales et régionales doivent également être prises en compte. Par exemple, dans certains pays, la plupart des étudiants vivent chez leurs parents et ont besoin de temps pour se déplacer, tandis que dans d'autres, ils vivent seuls et doivent s'occuper d'eux-mêmes. Dans d'autres cas encore, ils sont logés sur les campus. Tous ces facteurs portent, dans une certaine mesure, sur les résultats de l'expérience pédagogique par rapport au temps (en termes de crédits) et de performance (en termes de niveau des acquis). Dans une situation idéale, les buts et les objectifs définis seront pleinement atteints dans le temps d'apprentissage notionnel. Comme il a été dit précédemment, ce temps n'est pas le temps réel que tout apprenant particulier doit consacrer pour atteindre les acquis de l'apprentissage. Le temps réel variera d'un étudiant à l'autre. Dans beaucoup de cas, la situation idéale n'existera pas.

Pour résumer, on peut prendre en considération les éléments jouant un rôle sous les rubriques suivantes :

- diversité des traditions ;
- conception et contexte du cursus ;
- cohérence du cursus ;
- méthodes d'enseignement et d'apprentissage ;
- méthodes d'évaluation et de performance ;
- organisation de l'enseignement ;

- capacité et assiduité de l'étudiant ;
- aide financière par des fonds publics ou privés.

Les facteurs susmentionnés précisent bien qu'il est non seulement impossible, mais également indésirable, d'identifier une voie unique pour parvenir aux acquis attendus. Étant donné les circonstances et les conditions internes et externes, le bon équilibre pour chaque programme d'études doit être trouvé en fonction des facteurs susmentionnés, dont le temps fait partie. Cette combinaison variera d'un établissement à l'autre et d'un pays à l'autre. Ainsi, il est clair que différentes voies peuvent mener à des acquis comparables. De cette manière, la diversité européenne peut être entièrement maintenue.

Les programmes d'études requièrent un contrôle, un ajustement et une évaluation continus. Ces conditions garantissent que les acquis de l'apprentissage requis peuvent toujours être atteints lorsque les circonstances et/ou les conditions, c'est-à-dire un ou plusieurs des facteurs mentionnés, évoluent. Le contrôle, l'ajustement et l'évaluation sont des processus internes d'une grande importance dont le personnel et les étudiants sont responsables à parts égales.

La manière externe la plus souvent appliquée pour vérifier la justesse de la combinaison est fournie par des assurances qualité et des accréditations régulières. Nous reviendrons sur ce point dans un article séparé. Ce qui peut être dit ici est que des démarches d'évaluation de la qualité ont été mises au point pour vérifier si les acquis réels de l'apprentissage sont du niveau prévu et s'ils sont effectivement en concordance avec le contenu du programme. Actuellement, ils sont principalement organisés à un niveau national, mais on peut prévoir que l'assurance qualité et l'accréditation seront internationalisées dans un proche avenir.

Conclusion

Il ressort clairement de cet article que nombre de facteurs jouent un rôle dans le processus pédagogique, de même que les crédits en tant que tels ne sont pas une indication suffisante pour (le niveau de) la réussite de l'apprentissage. La seule manière fiable de comparer des parties de programmes de formation et d'études proposés par les établissements d'enseignement (supérieur) est d'examiner les acquis de l'apprentissage et les compétences. En définissant avec justesse les acquis de l'apprentis-

sage, des critères peuvent être fixés quant au niveau requis du contenu et des connaissances théoriques et/ou expérimentales relatives à une discipline, aux aptitudes académiques et relatives à la discipline et aux aptitudes académiques et transférables générales. À l'exception du dernier cas, ceux-ci varieront d'une discipline à l'autre. Pour une meilleure transparence et comparabilité des programmes au niveau européen, il est nécessaire de développer les acquis de l'apprentissage et les compétences pour chaque certification reconnue. Ces acquis devraient être identifiables et évaluables dans le programme qui choisit ladite certification. Les acquis devraient non seulement être définis au niveau des certifications officielles comme les diplômes, mais également au niveau des modules ou des cours. Leur inclusion dans tout ou partie d'un cursus renforce sa cohérence. Ils rendent explicite ce que l'étudiant devrait apprendre. L'accumulation et le transfert des crédits sont facilités par la clarté des acquis qui, de cette manière, permettront d'indiquer avec précision les réalisations et réussites pour lesquels les crédits sont et ont été attribués.

La définition des acquis de l'apprentissage et des compétences est du ressort du corps enseignant. Seuls les spécialistes d'un même domaine pourront formuler des acquis utiles, tout en ne négligeant pas, toutefois, de consulter d'autres acteurs concernés de la société. L'internationalisation actuelle du secteur de l'enseignement supérieur et la concurrence entre les établissements et les disciplines à un niveau international, soulignent la nécessité d'une conception, à un niveau supranational, d'acquis plus généraux pour chaque discipline. En les définissant de cette manière, des normes universelles peuvent être développées, qui devraient être les bases d'une évaluation et d'une assurance qualité internes, nationales et internationales. L'une des tâches principales du projet *Tuning pour une convergence des structures éducatives en Europe* est le développement de la méthodologie requise pour définir les acquis de l'apprentissage et les compétences. Cette méthodologie devrait offrir le mécanisme permettant de faire face aux développements les plus récents comme l'internationalisation du travail et de l'éducation, l'interruption des études universitaires en tant qu'effet de l'introduction d'un système à deux cycles, et l'apprentissage tout au long de la vie. Dans cet article, nous avons tenté de clarifier la définition des crédits pour leur utilisation efficace dans la planification des programmes conçus en vue de l'obtention d'acquis de l'apprentissage et de compétences agréés.

L'objet de cet article a été de montrer les relations entre les structures éducatives, les acquis de l'apprentissage, la charge de travail et le calcul des crédits, en particulier dans le contexte du processus de Bologne. Ces

relations sont particulièrement pertinentes dans le monde d'aujourd'hui où l'enseignement traditionnel est en partie remplacé par de nouveaux types d'enseignement et d'apprentissage et où les établissements d'enseignement supérieur traditionnels doivent de plus en plus faire preuve de compétitivité face à des établissements comparables et des établissements non traditionnels ouvrant ainsi des perspectives nouvelles et attractives pour les apprenants. Il est dans l'intérêt de la société dans son ensemble que les apprenants trouvent leur voie dans un marché éducatif global. La transparence n'est pas seulement le mot-clé pour ce marché, mais également pour les programmes diplômants. L'assurance qualité et l'accréditation font partie intégrante de cette figure. La compétitivité requiert une transparence de la définition des acquis de l'apprentissage et des compétences, ainsi qu'un système de crédits comparable. À cet égard, la méthodologie et les outils de l'ECTS (contrat d'études, dossier scolaire et – dans le futur – descripteurs de niveau et de programmes), adaptés à la fois aux étudiants mobiles et non mobiles, sont d'une haute importance. Ceci s'applique de même au Supplément au Diplôme. Pour l'étudiant d'aujourd'hui, l'employabilité dans un schéma national et international est cruciale. Elle laisse entendre que l'étudiant se renseigne à droite et à gauche avant de pencher pour un programme d'études qui corresponde le mieux à ses besoins particuliers. Ce genre de comparaison demande non seulement des systèmes d'enseignement supérieur comparables à un niveau européen, mais également des structures et un contenu d'études comparables. La définition des acquis de l'apprentissage et des compétences, ainsi que l'utilisation de l'ECTS comme système de transfert et d'accumulation, peuvent s'accorder à ces objectifs.

Préparé par Robert Wagenaar.

4.2 Charge de travail de l'étudiant, méthodes d'enseignement et acquis de l'apprentissage : l'approche de Tuning

Les besoins

À l'heure où de nombreux pays européens préparent la mise en œuvre d'un système basé sur deux cycles conformément au processus de Bologne, la nécessité d'apporter quelques points de référence simples quant à la charge de travail de l'étudiant semble de plus en plus évidente. La question de la charge de travail est liée à l'introduction du système de crédits ECTS en tant que système de transfert et d'accumulation. L'ECTS est l'un des outils destinés à encourager la comparabilité et la compatibilité au sein de l'enseignement supérieur européen. Le besoin de créer un système qui soit à la fois comparable et équitable pour les étudiants⁹ entraîne également ce besoin de définir clairement des points de référence convenus.

Principes de L'ECTS

Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits, ou ECTS, est un système centré sur l'étudiant, fondé sur la charge de travail qu'il a à réaliser pour atteindre les objectifs d'un programme. Ces objectifs se définissent en termes d'acquis à atteindre et de compétences à acquérir. L'ECTS repose sur un certain nombre de principes¹⁰ :

- Le travail à fournir par un étudiant à temps plein pendant une année universitaire correspond à 60 crédits. La charge de travail d'un étudiant inscrit dans un programme d'études à temps plein en Europe étant, dans la plupart des cas, d'une durée allant de 1 500 à 1 800 heures par an, la valeur d'un crédit correspond environ à 25-30 heures de travail¹¹.

⁹ Le terme « étudiant » est employé ici pour tout type d'apprenant.

¹⁰ On pourra trouver une description détaillée des caractéristiques de l'ECTS dans le Guide de l'Utilisateur de l'ECTS, disponible sur le serveur Internet Europa de la Commission européenne : http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_fr.html.

¹¹ On peut distinguer deux types de programmes dans les programmes d'études à temps plein du deuxième cycle : le programme d'études normal qui équivaut à 60 crédits et les *programmes intensifs* d'une année civile complète (par exemple des programmes de 12 mois, au lieu des programmes de 9 à 10 mois) qui correspondent à un octroi maximum de 75 crédits, soit 46 à 50 semaines).

- Les crédits ECTS ne s'obtiennent qu'après l'achèvement complet du travail requis et après l'évaluation appropriée des acquis de l'apprentissage. Ces acquis correspondent à un ensemble de compétences définissant ce que l'étudiant saura, comprendra ou sera capable de faire après avoir achevé sa formation, quelle qu'en soit la durée.
- La charge de travail de l'étudiant consiste en la quantité de temps qui lui est nécessaire pour achever toutes les activités d'apprentissage prévues, telles que les cours magistraux, les séminaires, l'étude indépendante et personnelle, les stages, la préparation de projets, les examens, etc.
- Des crédits sont affectés à toutes les composantes éducatives d'un programme d'études (modules, programmes, stages, mémoire, thèse, etc.) et reflètent le volume de travail que chaque activité requiert pour que les objectifs spécifiques ou acquis de l'apprentissage soient atteints relativement au travail total nécessaire pour achever une année complète d'études avec succès.

Le projet *Tuning, Convergence des structures éducatives en Europe*, qui se concentre sur les acquis de l'apprentissage ainsi que sur les compétences universitaires générales (génériques) et les compétences relatives à une matière, nous a montré que les approches à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation ont un impact sur la charge de travail requise pour atteindre les acquis attendus et, par conséquent, sur l'attribution de crédits. La charge de travail, les méthodes d'enseignement et les acquis de l'apprentissage sont clairement reliés entre eux. D'autres éléments doivent cependant être pris en compte. De nombreux facteurs étroitement liés jouent un rôle dans l'obtention des acquis attendus. La diversité des traditions doit être prise en considération, tout comme la conception et le contexte des cursus, la cohérence du cursus, l'organisation de l'enseignement, les capacités et l'assiduité de l'étudiant. En d'autres termes, le temps requis pour atteindre les mêmes acquis peut varier selon le contexte.

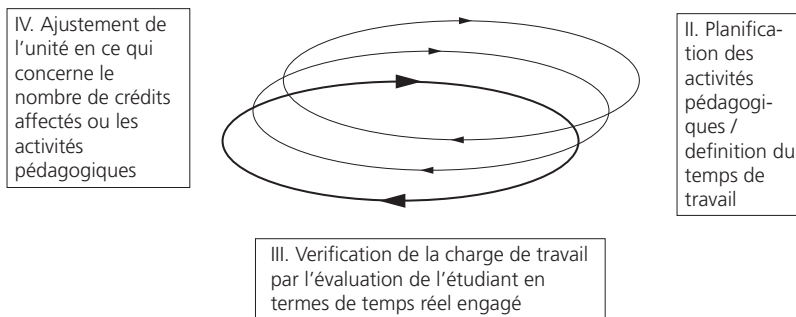
Une approche pour déterminer la charge de travail de l'étudiant dans les programmes de l'enseignement supérieur

Les éléments suivants jouent un rôle important lors du choix de la charge de travail de l'étudiant :

- L'étudiant dispose d'une quantité de temps fixe variant selon le programme de son choix.

- La responsabilité globale de la conception d'un programme d'études et du nombre de crédits affectés aux cours incombe à l'instance légale concernée, par exemple le jury de la formation.
- La responsabilité finale du choix des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour un temps donné est déléguée par l'administration universitaire à l'enseignant ou à l'équipe pédagogique responsable.
- Il est essentiel que l'enseignant soit au fait des acquis de l'apprentissage spécifiques escomptés et des compétences à acquérir.
- L'enseignant doit réfléchir aux activités pédagogiques les plus adaptées aux acquis de l'apprentissage à atteindre à l'issue du module/unité d'enseignement.
- L'enseignant doit avoir une notion du temps de travail moyen qu'un étudiant doit consacrer à chacune des activités choisies pour le module/unité d'enseignement.
- L'étudiant a un rôle essentiel dans le processus de pilotage pour déterminer si l'évaluation de sa charge de travail est réaliste ou non, bien que le corps enseignant en soit également responsable.

Une approche



Quatre étapes

Pour atteindre l'objectif global, à savoir le développement d'une approche menant à une appréciation réellement pertinente de la charge de

travail d'un étudiant, il est recommandé de mettre en place les quatre étapes suivantes.

I. Présenter les modules/unités d'enseignement

Il faut faire le choix entre un système modularisé ou un système non modularisé. Dans un système non modularisé, chaque unité d'enseignement/module peut équivaloir à un nombre différent de crédits bien que chaque année universitaire corresponde toujours à un nombre total de 60 crédits. Dans un système modularisé, les unités d'enseignement/modules ont un nombre de crédits fixe, 5 crédits par exemple, ou un multiple de ce nombre. L'utilisation d'un système modularisé dans un établissement facilite l'accès aux mêmes modules des étudiants inscrits dans différents programmes.

II. Estimer la charge de travail de l'étudiant

La charge de travail d'un module/unité d'enseignement est basée sur le nombre total d'activités d'apprentissage qu'un étudiant est censé accomplir pour atteindre les acquis attendus. Elle est estimée en temps (en heures de travail) ; par exemple, un module de 5 crédits correspond à environ 125-150 heures de travail pour un étudiant moyen.

Les activités pédagogiques peuvent être définies en tenant compte des aspects suivants :

- *Modes d'enseignement (types d'activités d'enseignement et d'apprentissage)* : cours magistraux, séminaires, séminaires de recherche, travaux dirigés, travaux en laboratoire, travaux personnels suivis, travail autonome, stages, travail de terrain, projets, etc.
- *Types d'activités d'apprentissage* : assistance aux cours, rédaction de rapports sur des sujets précis, mise en pratique des aptitudes techniques ou de laboratoire, rédaction d'exposés, travail indépendant et personnel, lecture d'ouvrages et d'articles, apprentissage d'une critique constructive sur le travail d'autrui, animation de réunions, etc.
- *Types d'évaluation* : examen oral, épreuve écrite, exposé oral, interrogations, exposé/essai, dossiers, rapport de stage, rapport de travail de terrain, travail en classe, mémoire/exposé (finals), etc.

C'est aux enseignants d'évaluer le temps nécessaire à la réalisation des activités prévues pour chaque unité d'enseignement/module. La charge

de travail exprimée en temps doit correspondre au nombre de crédits disponibles pour l'unité d'enseignement. Les enseignants doivent développer des stratégies appropriées pour utiliser au mieux le temps imparti.

III. Vérifier la charge de travail estimée par des évaluations de l'étudiant

Il y a différentes méthodes pour vérifier si la charge de travail de l'étudiant a été correctement estimée. La méthode la plus courante consiste à lui faire remplir des questionnaires, au cours de la période d'apprentissage ou après l'achèvement du programme.

IV. Ajuster la charge de travail et/ou les activités pédagogiques

Le résultat du processus de pilotage ou une mise à jour du contenu des programmes peuvent permettre d'ajuster la charge de travail et/ou le type d'activités pédagogiques de l'unité d'enseignement/module. Dans un système modulaire, il sera nécessaire d'ajuster la quantité d'activités didactiques et/ou les types d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du fait que le nombre de crédits (par exemple, ici, 5 ou un multiple de 5) est fixe. Dans un système non modulaire, le nombre de crédits peut également être modifié, mais cette modification aura naturellement un effet sur d'autres unités du fait que le nombre total de crédits du programme d'études est fixe (par exemple 30 par semestre, 60 par an etc.). Il est de toute manière nécessaire d'ajuster la charge de travail et/ou les activités lorsque le processus de pilotage indique que la charge de travail estimée de l'étudiant ne correspond pas à la charge de travail réelle.

Note explicative concernant l'utilisation pratique du modèle Tuning

L'approche de Tuning est basée sur la corrélation d'un certain nombre d'éléments décisifs :

- le profil du diplôme, qui indique la place du module/unité d'enseignement dans le programme d'études global, ainsi que les compétences à développer dans le module/unité d'enseignement en question ;
- le groupe cible, le niveau du module et toutes les conditions d'admission existantes ;

- les acquis de l'apprentissage définis pour le module/unité d'enseignement ;
- les activités pédagogiques qui correspondent le mieux aux acquis de l'apprentissage à atteindre ;
- les types d'évaluation considérés comme les plus appropriés aux acquis de l'apprentissage ;
- le temps de travail moyen (en heures), basé sur la charge de travail de l'étudiant, requis pour accomplir les activités pédagogiques nécessaires pour atteindre les acquis de l'apprentissage.

Tuning propose deux formulaires pouvant aider à déterminer et à ajuster la charge de travail de l'étudiant. Le premier est destiné à l'enseignant pour l'élaboration du module pédagogique et l'évaluation du temps de travail imparti à l'étudiant. Le second est destiné à l'étudiant qui y indiquera le temps réellement passé sur le module, ce qui permettra de vérifier si la charge de travail estimée correspond à la réalité. Le formulaire rempli par l'enseignant est remis aux étudiants avec la charge de travail estimée non visible. Grâce à ces formulaires, enseignants et étudiants prennent conscience des acquis attendus de la formation, de leurs liens avec les compétences qu'on doit développer et du temps moyen que l'étudiant devrait consacrer à chacune des tâches.

Préparé par Julia González et Robert Wagenaar

FORMULAIRE DE PLANIFICATION D'UN MODULE
PÉDAGOGIQUE

(à remplir par l'enseignant)

Programme d'études :

Intitulé du module/unité d'enseignement :

Type de programme (par exemple principal, secondaire, facultatif) :

Niveau du module/unité (par exemple licence, master, doctorat) :

Pré-requis:

Nombre de crédits ECTS :

Compétences à développer:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Acquis de l'apprentissage	Activités pédagogiques	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures	Évaluation

FORMULAIRE DE VÉRIFICATION DE LA CHARGE DE TRAVAIL POUR UN MODELE PÉDAGOGIQUE

(à remplir par l'étudiant)

Programme d'études :

Intitulé du module/unité d'enseignement :

Type de programme (par exemple principal, secondaire, facultatif) :

Niveau du module/unité (par exemple licence, master, doctorat) :

Pré-requis:

Nombre de crédits ECTS :

Compétences à développer:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Acquis de l'apprentissage	Activités pédagogiques	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures	Évaluation

5. Approches de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation dans les programmes diplômants basés sur les compétences

Contexte

Dans le cadre de la deuxième phase du Projet Tuning, les groupes thématiques ont réfléchi aux bonnes pratiques en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, en particulier à la façon d'améliorer l'organisation de l'enseignement, des activités d'apprentissage et de l'évaluation afin de permettre aux étudiants d'atteindre les acquis de l'apprentissage escomptés dans un parcours de formation. Biggs (2002) parle de « l'alignement » de l'enseignement, des activités d'apprentissage et de l'évaluation sur les acquis visés. Les groupes thématiques ont discuté des diverses approches qui sont utilisées ou pourraient être utilisées dans différentes matières, et ont défini un contexte disciplinaire paneuropéen structuré qui pourrait être un lieu d'échange de savoirs sur les approches actuellement utilisées ou potentielles, ainsi que celui du développement d'une nouvelle compréhension.

Introduction

Vers la fin du XX^e siècle, l'une des questions clefs en matière d'enseignement supérieur concernait les exigences et les vertus respectives de l'enseignement universitaire traditionnel et de l'enseignement technique et professionnel. Le débat avait lieu, en grande partie, au sein des universités, en particulier dans le nouveau contexte de la société du savoir. De nombreuses professions, qui jusqu'alors étaient exercées par des personnes sans diplôme, ont connu une demande croissante de formation universitaire. En conséquence, un plus grand nombre de programmes de formation professionnelle ont été inclus dans le système universitaire de certains pays, et une plus grande importance a été accordée à la valeur des diplômes universitaires des pays disposant d'un système binaire. Dans de nombreux pays de l'Union européenne, les universitaires ont dû concilier dimensions éducatives et exigences professionnelles, et gérer les tensions que cela induisaient.

Un second problème a découlé des attitudes nouvelles envers les droits individuels résultant, en partie, de la législation européenne sur les droits de l'homme, sur la liberté d'information et sur la protection des données. Dans ce nouveau contexte d'ouverture d'esprit, les étudiants ont pris de plus en plus conscience de ce qui était offert, de ce qui était exclu, et de ce qu'étaient leurs droits. Cette prise de conscience leur a également fait comprendre que, dans une Europe qui évolue rapidement, la possession d'un diplôme universitaire ne confère pas automatiquement un emploi – et certainement pas à vie. Dans certains pays, des employeurs ont également commencé à demander aux universités une description plus précise de ce que les étudiants munis d'un diplôme pouvaient non pas savoir, mais réellement faire.

L'une des réponses à ces changements a été la tentative de transparence dans le lien entre l'enseignement universitaire et les aptitudes fondamentales ou transférables. La réponse la plus explicite était le développement d'une approche par les « acquis visés » ou par un modèle basé sur les compétences pour le développement des cursus dans les universités. Deux principales écoles de pensée ont émergé que l'on peut grossièrement schématiser, la première préconisant un enseignement supérieur en tant que bien public, la seconde mettant en outre l'accent sur l'utilité professionnelle de l'enseignement supérieur. L'Europe, mais également les Etats-Unis, sont en tension entre ces deux approches. L'un des plus éminents chercheurs des Etats-Unis soutient que « les interprétations des résultats qui sont ancrés dans les approches du marché à la réforme de l'enseignement, légitiment la dominance " des biens privés " et sapent l'idée selon laquelle l'enseignement public, dans une société démocratique, est une entreprise pour le bien public » (Cochran-Smith, 2001, p.50). Si le projet Tuning ne cherche pas à régler la question, il souhaite néanmoins soulever le problème qu'elle pose.

Une description du développement long et complexe des changements au sein de l'enseignement universitaire à travers l'Europe, en particulier sur les questions qui ont influencé l'évolution des cursus, sort du cadre de ce chapitre.

L'Europe exige de ses citoyens un bagage culturel et intellectuel approprié à leur présent et à leur avenir. Ce n'est que de cette manière qu'ils pourront mener une vie qui ait un sens et soit gratifiante, à la fois individuellement et collectivement. Les établissements d'enseignement supérieur jouent un rôle essentiel dans le développement des stratégies appropriées. Leur devoir est de préparer leurs étudiants, dans la perspec-

tive d'un apprentissage tout au long de la vie, à une carrière productive et à la citoyenneté. Les universités et autres établissements d'enseignement supérieur en sont venus à prendre conscience que les apprenants représentent une cible mouvante, et que présider à l'élaboration et à la transmission du savoir et de la compréhension implique une nouvelle sensibilité aux changements de la société. Elles se tournent de plus en plus vers leurs partenaires. L'éducation incite la société à progresser, mais en même temps elle doit lui fournir des réponses, avec prévoyance, en élaborant des stratégies adaptées à de futurs programmes d'études.

L'approche du projet Tuning, visant à mettre en place des programmes diplômants et à assurer la qualité de leur conception et de leur mise en œuvre, englobe ces deux aspects. La phase 1 du projet mettait l'accent sur le processus de consultation des « acteurs » ou des « partenaires », sur la définition des profils académiques et professionnels et la traduction de ces derniers dans les acquis attendus de l'apprentissage. Tuning a identifié des compétences génériques ou aptitudes transférables possibles et a décrit pour neuf matières les compétences spécifiques, alors généralement utilisées, en termes de connaissances, d'aptitudes et de compréhension. Tuning 2 a abordé l'étape suivante en examinant la manière de mettre en œuvre les compétences, définies sur les bases des exigences de la société et des développements sociaux prévisibles en plus des développements scientifiques dans la matière concernée, en termes d'approches à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation.

L'approche de Tuning

Il a été décidé dans le projet Tuning de faire une distinction entre les compétences génériques (aptitudes transférables) et les compétences relatives à une matière, bien que l'on sache que les résultats clés des programmes universitaires concerneront les secondes. Tuning 1 a montré, à partir d'un échantillon représentatif d'employeurs, de diplômés et d'universitaires, qu'il y avait un accord remarquable sur quelles compétences génériques, choisies dans une liste proposée dans un questionnaire, devaient être considérées comme les plus pertinentes, bien que leurs opinions aient légèrement divergé quant à l'ordre d'importance de certaines d'entre elles.

Aujourd'hui, l'importance de ces compétences génériques est largement comprise, mais la seule compréhension du concept ne suffit pas. Ce qui importe véritablement, ce sont les implications qu'une approche basée

sur les compétences a sur l'enseignement et l'apprentissage. En d'autres termes, il faut identifier les modes d'enseignement appropriés et les activités d'apprentissage pouvant favoriser au maximum le développement de compétences en termes de connaissances, de compréhension et d'aptitudes, ainsi que la manière dont nous les évaluons.

Définitions

L'un des problèmes rencontré par les membres de Tuning quant aux approches à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation à l'échelle européenne était que chaque pays, voire chaque établissement, a ses propres particularités et caractéristiques profondément ancrées dans sa culture nationale et régionale. Chacun a ses propres règles écrites et tacites sur la façon de préparer au mieux les étudiants à intégrer la société. Dès le début de l'opération de recensement des approches déjà utilisées ou prévues dans les différents systèmes nationaux ou universités, il est apparu clairement que chacun avait développé sa propre combinaison de techniques et de types d'environnements d'apprentissage. Tous sont bien fondés, mais nécessitent une compréhension mutuelle. Il se peut qu'un même nom soit donné à des méthodes différentes (par exemple « séminaire », « cours magistral », « travaux dirigés ») ou, inversement, que plusieurs noms correspondent à des activités similaires. Tuning a considéré qu'une de ses tâches était de clarifier davantage la question des définitions et leur interprétation dans la pratique. Une liste complète des termes et leurs traductions dans toutes les langues européennes est en cours d'élaboration.

Un large éventail de techniques d'enseignement sont utilisées dans les universités. L'ensemble de ces techniques dépend fortement du mode d'enseignement (enseignement présentiel – ou « face à face » –, par correspondance ou à distance). Écartant les cours magistraux omniprésents, la consultation a permis de dresser la liste suivante (qui est loin d'être exhaustive) ::

- séminaire (enseignement en petit groupe) ;
- séminaire de recherche ;
- travaux dirigés ;
- ateliers ;
- séances d'exercices en classe ;

- enseignement en laboratoire ;
- études de cas ;
- stages pratiques (en entreprise) ;
- application en entreprise ;
- travail sur le terrain ;
- apprentissage en ligne/à distance ou par e-mail : sur support papier ou numérique (TIC).

De telles listes ne sont qu'indicatives, et constituent uniquement une liste de catégories d'activités d'enseignement, puisque la manière dont chacune est entreprise peut varier considérablement non seulement entre les universitaires, mais également dans la pratique quotidienne de chacun d'entre eux, selon l'objectif d'enseignement et des acquis escomptés pour les étudiants. Le cours lui-même peut varier considérablement dans sa forme et son objectif et passer d'un extrême à l'autre. D'un côté, l'enseignant peut faire une lecture emphatique à haute voix de son cours, les étudiants essayant frénétiquement de prendre des notes (c'est l'approche « têtes baissées », l'enseignant et les étudiants gardant la tête baissée pour ne laisser voir que le sommet de leur crâne) ; de l'autre, les étudiants auront lu les notes avant le cours sur l'Intranet, et participeront à une présentation qui étoffera ces notes que l'enseignant, et éventuellement les étudiants à partir de leur lecture, complèteront par des exemples pertinents. La portée ou la fonction peut également être totalement différente. Un cours présentant un nouveau sujet peut apporter une vue d'ensemble qui permette aux étudiants d'identifier rapidement les acteurs clés de cet aspect d'un domaine, la manière dont il s'est développé, et les problématiques clefs actuelles. Mais tous les cours ne traitent pas de sujets de portée générale : il serait possible, par exemple, d'utiliser un cours magistral pour expliquer dans son intégralité un concept clef mais complexe, en engageant les étudiants dans des activités de petits groupes ou de travail individuel, à des moments différents, pendant le cours. Il en est de même pour toutes les techniques d'enseignement. Il n'est pas inutile de leur mettre un nom, mais cela ne renseigne pas exactement sur ce que fait l'enseignant.

Il est possible de se faire une meilleure idée des techniques d'enseignement utilisées en examinant les activités d'apprentissage que les étudiants sont également censés effectuer dans tout ou partie d'un programme d'études. Comme pour l'enseignement, les activités d'appren-

tissage, qui ont la même dénomination, peuvent être très différentes. Écartant la présence (et la participation) aux cours ou la lecture de livres et de revues, la liste suivante des activités d'apprentissage généralement utilisées (non exhaustive) donne une idée du potentiel de richesse de ces activités lorsque enseignement et apprentissage sont alignés :

- mener des recherches de matériel de référence en ligne et en bibliothèque ;
- étudier la littérature dans les grandes lignes ;
- résumer les lectures qui semblent les plus appropriées aux besoins en cours ;
- apprendre à poser des problèmes ainsi qu'à résoudre ceux posés par l'enseignant ;
- mener des recherches de complexité croissante, même à petite échelle ;
- mettre en pratique les compétences techniques ou de laboratoire ;
- mettre en pratique les compétences professionnelles (par exemple, études d'infirmi(er)ère, médecine, pédagogie) ;
- effectuer des recherches et rédiger des articles, des comptes rendus, des mémoires de difficulté croissante (en termes de longueur et de complexité) ;
- travailler avec d'autres étudiants pour coproduire un rapport, un plan, une réponse à un problème ;
- préparer et présenter des exposés oraux, en groupe ou individuellement ;
- émettre des critiques constructives sur le travail d'autrui et utiliser les critiques d'autrui de manière productive ;
- animer des réunions (de séminaires, par exemple) et y participer utilement ;
- être membre actif ou à la tête d'équipes ;
- travailler dans les temps impartis pour respecter les délais ;
- partager questions et conclusions avec autrui à l'aide de divers supports ;
- apprendre à critiquer son propre travail.

Pour achever le cycle d'enseignement, on doit également examiner la manière dont est évaluée l'obtention des acquis de l'apprentissage des étu-

dians. L'évaluation ne représente pas simplement la clôture de la période d'enseignement et d'apprentissage. Elle est également, dans une large mesure, un élément d'orientation essentiel de ces processus, et elle est directement liée aux acquis de l'apprentissage. À une époque, l'examen oral était la méthode d'évaluation la plus utilisée dans certains pays, alors que dans d'autres on utilisait la dissertation. Dans un certain nombre de pays, elle reste, encore aujourd'hui, le mode d'évaluation le plus courant. La dissertation est louable en soi tant que la tâche fixée est adaptée à l'unité d'études et aux acquis escomptés qui lui sont liés, et tant que l'enseignant dispose de temps pour les corriger et rédiger un retour ciblé et constructif. Néanmoins, l'écrit n'est qu'une des options que l'enseignant, très occupé, a à sa disposition, et la compétence principale évaluée est la capacité à effectuer des recherches et à rédiger de tels écrits dans le genre approprié : aptitudes fort utiles, mais qui ne sont pas les seules que les étudiants doivent développer et être capables d'accomplir.

La plupart des programmes décrits dans Tuning ont recours à une gamme de modes d'évaluation à différents stades du programme. Les travaux de contrôle continu, qui peuvent être formellement évalués et notés – ou non –, évaluent la performance des étudiants au cours de tout ou partie du programme. Les travaux de Tuning ont permis d'établir la liste suivante, là encore non exhaustive :

- tests de connaissance ou d'aptitude ;
- présentations orales ;
- rapports de laboratoire ;
- analyses, de textes ou de données, par exemple ;
- mise en pratique des aptitudes en présence d'un observateur, par exemple lors de stages, ou en laboratoire ;
- rapports ou journaux de stage en entreprise ;
- dossiers professionnels ;
- rapports de travail sur le terrain ;
- rédaction de dissertations ou de rapports (ou extraits), par exemple, un compte rendu écrit de la littérature appropriée ; une étude critique d'exposés de recherche contrastés.

Dans toutes ces méthodes d'évaluation du travail de l'étudiant *au cours* d'un programme, les retours jouent un rôle essentiel. L'évaluation est dite

formative du fait que les étudiants apprennent en effectuant le travail, puis en recevant le commentaire de l'enseignant qui en jugera le niveau de la réussite, leur indiquera la manière de l'améliorer, et quelles mesures pourraient être prises pour y parvenir. De plus en plus souvent, on donne aux étudiants les critères de réussite dès le début afin de leur permettre de mieux remplir leur tâche avec succès : un cahier des charges précisant ce qu'ils doivent effectuer pour achever le travail d'une manière satisfaisante.

Bien sûr, tout programme d'études, ou certaines parties de ce programme, nécessite d'être soumis à une évaluation *sommative*. Il arrive que le contrôle continu dont il vient d'être question fonctionne d'une manière à la fois formative et sommative. La note attribuée est la somme de la réussite de l'étudiant dans cette partie, et le retour de l'enseignant – et parfois celui des pairs – représente la partie formative.

Cependant, certaines formes d'évaluation, qui, pour diverses raisons, sont encore fréquemment utilisées, ne sont généralement que *sommatives* : elles évaluent la réussite à la fin de tout ou partie d'un programme, et il se peut que les étudiants ne reçoivent que leur note (qui a son aspect *formatif* !) sans le retour de l'enseignant. Si ce dernier est suivi d'un séminaire ou de travaux dirigés permettant de discuter des résultats, alors la part de l'évaluation formative de l'examen sera plus importante

L'évaluation sommative se présente habituellement sous forme d'un examen surveillé, qu'il soit écrit ou oral. Les examens écrits ont l'avantage de l'économie et de la sécurité : un grand nombre d'étudiants peuvent être surveillés en même temps, tandis que les examens oraux permettent de tester les connaissances d'un étudiant selon des méthodes que n'offre généralement pas l'épreuve écrite.

Les examens écrits peuvent se décliner sous différentes formes, dont les plus courantes sont énumérées dans la liste suivante :

- dissertations ;
- questions à choix multiples ;
- problèmes à résoudre (par exemple en mathématiques, physique, linguistique, entre autres) ;
- analyses de cas/données/textes ;
- comptes rendus de littérature, par exemple basés sur la mémoire, ou avec support, ou à effectuer chez soi.

Les examens oraux peuvent également se présenter sous différentes formes, selon les deux catégories suivantes :

- interrogation orale par (généralement) plus d'un enseignant ;
- capacité à démontrer une compétence ou un ensemble de compétences.

Il va de soi que presque toutes les formes d'évaluation peuvent avoir une fonction de diagnostic pour l'étudiant et l'enseignant. En constatant ce qui n'a pas été réalisé, ce qui a été réalisé avec peu d'effort, ce qui est excellent, et ainsi de suite, l'enseignant ainsi que l'apprenant savent où les efforts doivent être concentrés ou redirigés.

Le mémoire ou la thèse spécifique à un projet n'ont pas encore été mentionnés. Il s'agit d'un exemple de mode d'évaluation complexe, largement utilisé à travers l'Europe dans chaque matière, dans tous les cycles d'études à différents niveaux de complexité, et comportant différents objectifs à chaque niveau. La thèse est l'évaluation sommative d'un programme ou d'une partie essentielle d'un programme, qui demande la démonstration d'une gamme de compétences et de compréhensions. Elle est également formative puisqu'elle est normalement préparée sous la direction d'un enseignant, qui conseille l'étudiant sur son travail, et apporte évidemment un retour à différents stades de son développement. L'évaluation sommative peut être orale ou écrite, c'est-à-dire basée sur le texte. Au niveau doctoral, l'examen final de la thèse est toujours un examen oral (la soutenance), bien que sa forme puisse varier considérablement d'un pays à l'autre, mais pour les deux cycles inférieurs, l'évaluation de projets et d'exposés peut être basée uniquement sur le document écrit par l'étudiant.

Dans de nombreux établissements, des directives et des exigences ont été développées pour l'évaluation de l'apprentissage à différents niveaux du programme et la préparation des thèses finales. En particulier, la norme tend vers la diffusion des critères de réussite des tâches, ce qui devrait être universel. Nombre de membres de Tuning ont signalé que leurs départements établissaient des procédures en faveur d'une évaluation plus juste. Aujourd'hui, des directives ¹² au niveau européen commencent à être formulées, qui préconisent par exemple :

12 Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area §1.3 (Normes et directives en matière d'assurance qualité dans le secteur de l'enseignement supérieur européen §1.3)

http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

« Les procédures d'évaluation de l'étudiant sont censées :

- être conçues pour mesurer les acquis attendus et autres objectifs du programme ;
- être appropriées à leur objectif, qu'il soit diagnostique, formatif ou sommatif ;
- avoir des critères de notation clairs et diffusés ;
- être entreprise par des personnes qui comprennent le rôle de l'évaluation dans la progression des étudiants vers l'acquisition des connaissances et des aptitudes liées à la certification visée ;
- ne pas se reposer, dans la mesure du possible, sur les jugements d'un seul examinateur. »

En conclusion, lors des débats sur les questions d'évaluation à travers différentes cultures, il est important de sonder les différentes idées quant à ce qui devrait être pris en compte dans l'évaluation. Par exemple, certains systèmes attachent beaucoup d'importance au travail accompli, d'autres à l'excellence des résultats, d'autres encore au fort potentiel. Ce système de valeurs de fond est facilement oublié dans une description simple des modes d'évaluation utilisés, mais dans une « Europe mobile » il devrait être mieux compris.

La consultation de Tuning 2

Pour obtenir une meilleure vue d'ensemble des stratégies possibles en matière d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, basées sur les acquis et l'approche aux compétences, Tuning 2 a organisé une consultation étendue parmi ses membres. Chaque universitaire participant au projet a été invité à réfléchir à un nombre précis de compétences génériques et spécifiques à une matière et à identifier des idées et des meilleures pratiques pour développer ces compétences dans un programme diplômant en termes d'activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Il leur a été demandé de répondre aux cinq questions suivantes :

1. Que signifie cette compétence pour vos étudiants ?
2. De quelle manière aidez-vous les étudiants à l'acquérir dans le cadre de vos méthodes d'enseignement ?

3. À quelles activités d'apprentissage vos étudiants participent-ils pour la former ?
4. De quelle manière évaluez-vous qu'ils l'ont effectivement acquise, ou jusqu'à quel point ?
5. Vos étudiants ont-ils connaissance de leurs acquis, du niveau atteint, et sinon, connaissent-ils les raisons de leur échec ?

Les membres de Tuning ont suivi différentes stratégies pour trouver des réponses fiables, y compris la consultation avec des collègues dans leurs établissements locaux. La plupart des groupes thématiques ont identifié des stratégies possibles basées soit sur des idées, soit sur la réalité. Tandis que certains ont cité des pratiques réelles, d'autres ont décrit la manière dont les bonnes pratiques en vigueur pouvaient être liées à de nouveaux concepts de compétences, et donc s'appliquer à des perspectives futures plutôt qu'à la pratique actuelle.

Il est clair qu'il existe en Europe deux manières principales d'enseigner ou d'améliorer les compétences génériques. La première consiste à offrir, dans le cadre d'un programme diplômant, des unités d'enseignement/modules indépendants pour permettre aux étudiants de maîtriser une partie au moins des compétences génériques, comme les compétences universitaires écrites et orales et les compétences TIC. La deuxième permet de développer les compétences génériques en tant que parties intégrées de programmes ou modules spécifiques à une matière ou intégrées à ceux-ci. Le processus de consultation a démontré clairement qu'il est possible de favoriser le développement de compétences génériques tout en enseignant les matières habituelles tant qu'il y a une sensibilisation au besoin de le faire et que les stratégies d'enseignement sont conçues en tenant compte des compétences génériques. Dans l'ensemble, puisque les différentes approches à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation tendent à former ou accroître diverses compétences génériques, les membres de Tuning ont souligné la nécessité pour chaque étudiant d'être confronté à différentes méthodes.

Le processus de consultation sur les compétences génériques

Sur la base des outils préparés et présentés par les différents groupes thématiques de Tuning, une vue d'ensemble est proposée sur la manière dont certaines compétences génériques précises sont perçues, sur les méthodes pédagogiques utilisées ou pouvant être utilisées pour

promouvoir leur développement, et sur la manière dont elles sont évaluées. En outre, on cherche à savoir comment elles sont perçues par les étudiants (ou, éventuellement, quelle importance ils leur accordent) et si des méthodes pédagogiques utilisées dans certaines disciplines, dans certains pays ou dans certains établissements, peuvent être proposées comme modèles de bonnes pratiques ou, plus généralement, présenter un intérêt pour le développement d'une compréhension nouvelle de la conception et l'enseignement des cursus basés sur les compétences.

Il est frappant de constater à quel point certaines compétences génériques ont été comprises différemment parmi les divers groupes thématiques. On peut parfois noter de fortes différences entre plusieurs traditions nationales au sein d'une seule matière ; cependant, il est plus fréquent d'observer de fortes divergences quant à la perception et les méthodes entre les différentes matières.

D'après l'examen des réponses recueillies, il semble clair que les compétences génériques sont toujours interprétées à la lumière de la discipline. Même dans les cas où les diplômés, ou un grand nombre d'entre eux, devront très certainement travailler dans des domaines qui ne seront pas directement liés à la matière dans laquelle ils recevront un diplôme, la perception des compétences génériques chez les universitaires reste liée assez étroitement aux disciplines elles-mêmes.

Cette observation montre en premier lieu qu'en pratique, les compétences génériques ne semblent pas être strictement indépendantes des compétences spécifiques à une matière. Elles se présentent plutôt comme de nouvelles variantes dans l'éventail des diverses compétences spécifiques à une matière. Il apparaît en outre que pour chaque compétence générique, une distinction doit être établie entre les disciplines dans lesquelles la compétence est considérée comme importante ou même fondamentale, voire prioritaire pour la discipline, et celles dans lesquelles le lien entre la compétence et la discipline est moins clair.

La consultation s'est concentrée sur un choix de trente compétences génériques identifiées par le Projet Tuning, parmi lesquelles huit ont été sélectionnées pour être le sujet d'une discussion dans cet article :

1. Capacités d'analyse et de synthèse.
2. Capacités à mettre les connaissances en pratique.
3. Connaissances de base dans le domaine disciplinaire.

4. Capacité à utiliser l'information.
5. Aptitudes relationnelles.
6. Capacités à travailler de manière autonome.
7. Aptitudes élémentaires en informatique.
8. Aptitudes à la recherche.

Capacités d'analyse et de synthèse

La consultation n'a pas abouti à une définition précise de ces capacités, mais il était évident que les Groupes Thématiques (GT) définissaient l'analyse et la synthèse dans un sens très large. Le GT Études de gestion/commerce ont énuméré parmi d'autres les éléments servant à identifier la bonne problématique ou thème de recherche, la capacité à décrire ainsi qu'à conclure et formuler des recommandations en tant qu'indicateurs. Le GT Éducation a également tenu compte de la capacité de réflexion d'un étudiant et les manières dont celle-ci démontre la capacité de description, d'analyse et de synthèse. Le Groupe Mathématiques a souligné qu'un étudiant doit pouvoir utiliser ses capacités d'analyse lorsqu'il est confronté à un problème et qu'il doit se demander s'il peut le relier à un autre auquel il a déjà fait face. Si c'est le cas, il doit découvrir si les mêmes hypothèses tiennent debout, de sorte que les résultats obtenus auparavant puissent être directement appliqués. Sinon, il doit trouver ce qui peut lui être utile de son expérience passée et, de là, développer de nouvelles approches pour résoudre le problème. Dans ce contexte, un étudiant enrichirait ses capacités de synthèse en dégagant les points essentiels de sa solution, de sorte à pouvoir les présenter d'une manière claire, concise et néanmoins complète.

Pour d'autres GT, la définition de l'analyse semble inclure tous ces indicateurs en tant qu'activités, c'est-à-dire que cette compétence générique permet à l'étudiant de comprendre, estimer et évaluer les informations qui doivent être recueillies et interprétées, et les questions essentielles identifiées. Elle requiert une réflexion logique, utilisant les hypothèses clefs de la matière en question et même le développement ultérieur de cette matière par la recherche. Dans aucun GT l'acquisition de cette aptitude n'était enseignée dans une unité ou un module séparé. En d'autres termes, cette compétence générique est intégrée à toute matière, dans tout module pédagogique.

Cette perspective a été également confortée par les perceptions des étudiants. Les données recueillies ont montré qu'ils attachaient une grande importance à cette compétence puisqu'elle leur permettait de faire le lien entre la théorie et la pratique, d'évaluer des résultats de manière logique et d'utiliser des outils pour trouver d'autres méthodes ; ils la considéraient comme très importante pour leur future carrière professionnelle.

Un grand nombre d'expressions ont été utilisées dans la description de cette compétence : interpréter, trouver les points essentiels, comprendre, évaluer, traiter l'information, évaluer de manière critique, lier la théorie à la pratique, organiser les informations, placer dans le contexte, développer l'objectivité, combiner, rechercher, formuler, ne pas simplement reproduire, appliquer, décrire, conclure, réfléchir, comparer, choisir, différencier, mettre en opposition, détailler, résumer, argumenter, relier, généraliser, penser de manière logique, penser de manière rationnelle, apprécier, considérer, prévoir, offrir, résoudre. Cette définition large est essentielle en ce sens où elle se rapporte directement aux activités d'enseignement et d'apprentissage qui permettent aux étudiants d'acquérir cette compétence. Il est précisé qu'elle est directement liée aux capacités à résoudre des problèmes qui sont une autre des compétences génériques à avoir été parmi les mieux classées.

On considère que les étudiants développent les capacités d'analyse et de synthèse :

- en formulant des idées d'un concept suite à la lecture, la recherche, la discussion et à des réflexions de groupe au cours d'un travail très spécifique, centré sur une matière, orienté vers l'académique ou le professionnel ;
- en apprenant à décrire de manière objective, à classer par catégories, à relier les catégories entre elles ;
- en faisant des interprétations, des évaluations, des distinctions et des différenciations de manière autonome et indépendante et en partageant des idées résultant de l'apprentissage à travers des débats, des thèses ;
- en prenant conscience de leurs propres hypothèses, considérées comme évidentes, ainsi que celles des autres ;
- en révélant les liens existant entre les concepts contemporains ;
- en quantifiant les informations ;
- en appliquant la théorie appropriée à la littérature et aux matériaux de source ;

- en incorporant de nouvelles conclusions aux connaissances existantes ;
- en plaçant des faits et/ou des problèmes précis dans des contextes plus larges ;
- en apportant des preuves et/ou des contre-exemples.

L'évaluation du niveau d'acquisition de cette compétence varie selon son mode de développement. Dans certains GT, elle a été réalisée en partie lors de réunions de groupe et de séances de discussion. L'évaluation peut également se baser sur la manière dont les étudiants ont analysé les documents ou les informations. Différents modes d'évaluation ont été identifiés par le GT Éducation : la discussion, l'interrogation, l'observation, le signe d'un engagement personnel et professionnel, le suivi des rapports, la participation active en stage, les dissertations, les tâches, les projets, les épreuves, les thèses.

Les étudiants peuvent également participer à leur évaluation en soumettant ou en présentant une « auto-évaluation » à la fin du semestre. Le retour s'organise sous forme de discussions en groupe ou individuellement, par écrit ou en face-à-face.

Les GT soulignent également que *les étudiants* ont identifié un certain nombre de voies qui leur permettraient de savoir s'ils ont acquis cette compétence ou non, comme :

- se sentir plus compétent et confiant pour émettre une opinion ;
- être capable d'établir un lien entre les résultats de la recherche et la théorie et/ou leur propre contexte ;
- n'avoir aucun problème à rédiger des dissertations et des rapports sur les résultats de leur lecture et de leur recherche ;
- se sentir libre et capable de critiquer ou d'évaluer de manière critique les présentations, les comptes rendus etc., d'autrui ;
- se sentir plus à l'aise lorsqu'ils reçoivent eux-mêmes des critiques.

Capacités à mettre les connaissances en pratique

Dans certains cas, cette compétence est décrite en termes plus généraux comme la compétence permettant « de faire face aux problèmes concrets à l'aide de concepts de base ». Dans la plupart des cas, cepen-

dan, elle est décrite comme la capacité à accomplir des tâches académiques spécifiques, qui peuvent varier selon la matière. Au départ d'une formation à la pédagogie, la projection dans l'enseignement futur est très claire. Au cours du deuxième cycle, cette compétence est souvent décrite en termes plus professionnels, et peut être plus étroitement associée aux activités liées au lieu de travail telles que la collecte d'informations à partir de sources diverses et la rédaction d'un rapport sur un sujet complexe.

Les différentes méthodes d'enseignement utilisées pour aider les étudiants à acquérir cette compétence reflètent des approches différentes à la pratique. En conséquence, les occasions de mettre ses connaissances en pratique à l'intérieur et en dehors de l'établissement sont décrites différemment selon les matières : cours pratiques, cours magistraux, séminaires, cours de terrain, séances en laboratoire, projets industriels, stages en entreprise, visites d'étude, excursions de terrain, stages en école. Pour certaines disciplines, on peut penser que cette compétence pourrait être mieux développée par la réalisation d'un projet ou la rédaction d'une thèse. D'autres, comme les études de gestion/commerce, la chimie, les mathématiques et l'éducation, mettent en évidence la nécessité de fournir les outils et les méthodes appropriés ainsi que les occasions de résoudre des problèmes. Le groupe de science de l'éducation souligne l'importance de la réflexion sur le travail effectué. Le GT Sciences de la terre (géologie) a souligné le rôle central de cette compétence dans le développement de la connaissance d'une matière.

Parfois, les activités d'apprentissage destinées à développer cette compétence sont réalisées en relation avec le monde du travail. Pour les études de gestion/commerce, on fait référence à des travaux/rapports relatifs au programme effectués avec des entreprises partenaires qui parraient les étudiants, à des thèses basées sur les problèmes réels des entreprises ou des organismes et aux intervenants invités. En physique, en chimie, et pour les études de gestion/commerce (entre autres matières), les étudiants peuvent réaliser des projets de fin d'année (en partie ou en totalité) dans le milieu de l'industrie, et les programmes d'études d'infirmi(ère) et d'éducation incluent un grand nombre d'éléments pratiques. Les activités d'apprentissage dans cette compétence peuvent également être réalisées au sein du milieu universitaire, par des classes entières, des petits groupes et par les étudiants individuellement.

En sciences de la terre, il est de tradition que les étudiants entreprennent une thèse basée sur un travail de cartographie qui dure environ six se-

maines au cours desquelles ils mettent en pratique leurs connaissances dans le domaine en travaillant de manière autonome ou au sein d'un petit groupe, généralement avec une supervision limitée. Le rapport résultant de ce travail indépendant peut constituer un élément significatif de l'examen final et est jugé d'une grande importance par les employeurs.

L'évaluation continue des progrès se base sur des séminaires, des exercices de complexité croissante, le travail en laboratoire, de courts exposés oraux, des interventions pédagogiques, des tâches spécifiques et des réunions régulières avec l'enseignant pour l'évaluation et les retours sur le projet. Dans certains programmes, seule une partie des notes entrent dans le contrôle continu ; dans d'autres cas, le contrôle continu remplace entièrement l'examen traditionnel, ce qui est souvent le cas dans le deuxième cycle. Des examens finals peuvent se présenter sous la forme d'épreuves écrites et orales incluant des problèmes/questions pratiques, ou des tests de compétence en classe ou en laboratoire en lien avec des problèmes pratiques. Cette compétence *peut* être évaluée sous la forme d'une dissertation, pourvu que le travail à effectuer soit clair et bien construit. Pour un travail en trois parties, il pourrait être demandé : d'exposer les grandes lignes des bases théoriques de la question ; puis celles de questions qui ont un rapport avec la mise en pratique ; et enfin d'illustrer la manière dont elle est, ou serait, réalisée, dans le contexte de travail du candidat. Un simple énoncé du sujet agrémenté d'un laconique « Discutez », ne permettrait pas de mesurer le niveau de développement de cette compétence. La connaissance du contenu ne serait pas vérifiée de manière efficace, puisque le sujet à traiter serait trop large, et il pourrait même y avoir un risque de plagiat, ou au moins une utilisation excessive des matériaux de source.

Généralement, c'est grâce aux retours fournis par les enseignants sur les progrès réalisés tout au long du programme ou sur leurs résultats et examens finals, que les étudiants savent qu'ils ont acquis cette compétence, ou jusqu'à quel point ils l'ont acquise.

Connaissances de base dans le domaine disciplinaire

Cette compétence générale est celle qui a le lien le plus évident avec les disciplines seules. En fait, puisqu'elle a été clairement définie comme les connaissances de base « dans le domaine disciplinaire », il semble clair qu'il n'était pas du tout prévu qu'elle représente une compétence générale, mais plutôt un niveau de base de connaissances spécifiques à une matière. Dans l'abstrait, on pourrait par conséquent s'attendre à ce que cette compétence soit formée de manières différentes pour chaque

discipline, en rapport étroit avec les spécificités de la matière. Ce n'est pas tout à fait le cas en pratique. On peut considérer que les connaissances de base comportent trois aspects : le premier concerne *les faits* de base ; le deuxième, *l'attitude* de base, tous deux considérés comme spécifiques à la discipline. Le troisième concerne *les connaissances générales apprises* ou nécessaires qui ne sont pas strictement spécifiques à une discipline : par exemple, la connaissance des mathématiques ou d'une langue étrangère pour des physiciens, ou de l'histoire et de la politique pour des étudiants en sciences de l'éducation. Peu de place est laissée dans les rapports pour considérer si les connaissances de base d'une matière du premier cycle peuvent être, dans certains cas et à un certain niveau, acquises à l'école ou avant d'entreprendre des études supérieures, et si elles peuvent donc être évaluées dès l'admission de l'étudiant, puis intégrées et complétées de manière sélective au cours de la période universitaire. Normalement, pour les études du premier cycle, les universités ont une bonne connaissance du cursus scolaire et une bonne idée de ce qu'il recouvre, en particulier la période pré-universitaire. Cependant, en physique, le groupe thématique déclare que les aptitudes et les connaissances mathématiques acquises en terminale sont évaluées dès l'admission dans l'enseignement supérieur. En sciences de l'éducation, qui représentent l'autre exception, les étudiants d'un certain âge souhaitant intégrer un programme de formation à l'enseignement peuvent présenter un dossier prouvant que leurs aptitudes formelles ou informelles sont appropriées à l'admission. Cette approche, connue sous le nom de Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), est utilisée dans toute l'Europe.

Pour la plupart des matières, les connaissances de base sont enseignées à travers les cours magistraux, la lecture, des discussions et débats, des recherches en bibliothèque et sur Internet et des évaluations effectuées lors d'examens écrits ou oraux. On estime que la discussion autour d'exposés, des résultats d'examen ou des échanges au cours des examens oraux rendent les étudiants conscients de l'adéquation de leurs connaissances de base sur la matière. Il ne semble pas qu'il y ait beaucoup de réflexion ni d'effort apportés à cet aspect de l'apprentissage ; tous les intéressés s'accordent sur le fait qu'elles sont nécessaires et qu'il s'agit, en grande partie, d'une question de savoir factuel et conceptuel. Naturellement, le contexte paneuropéen de Tuning montre que, dans certaines disciplines, le contenu de ces connaissances de base dans une matière varie radicalement d'un pays à l'autre, mais que dans d'autres, il semble y avoir relativement peu de différence entre les pays. Cependant, dans la plupart des disciplines, il y a un accord général en ce qui concerne les connaissances *fondamentales* de la matière pour les diplômes du premier cycle.

Il est plus difficile de développer ou d'encourager l'autre composant des connaissances de base, l'esprit de la discipline, ses valeurs, et sa base méthodologique, voire éthique. Les GT ont cependant mentionné ici un certain nombre de stratégies. Certains aspects (rigueur d'analyse, valeurs éthiques et critères intellectuels) sont le sujet de débats lors de cours magistraux, et sont vraisemblablement des critères de succès pour les examens/évaluations. Dans ce cas, le but est de préciser aux étudiants quelles sont les normes et les valeurs de la matière. Les étudiants acquièrent également l'esprit de la discipline à travers leurs lectures, grâce aux modèles de pensée de la communauté concernée par leur matière qu'ils rencontrent régulièrement ; ils verraient également peu à peu les modes de pensée des différentes écoles au sein de la communauté spécialisée dans leur matière, ainsi que leurs attitudes. Dans les disciplines où cette compétence générale a été discutée, on relève que l'esprit et l'attitude, les valeurs intellectuelles et éthiques considérées comme fondamentales à la matière devraient également être promues par des expériences d'apprentissage pratiques, telles que le travail en laboratoire en physique ou d'analyse des documents historiques en histoire, la préparation d'exposés oraux, de rapports et des posters en sciences de l'éducation.

Capacité à utiliser l'information (capacités d'extraction et d'analyse d'informations à partir de sources différentes)

Cette compétence est assez uniformément comprise comme étant la capacité à savoir trouver des informations dans les ouvrages, faire la distinction entre les sources ou la littérature primaires et secondaires, utiliser la bibliothèque – traditionnelle ou électronique –, trouver des informations sur Internet. L'histoire prête une attention toute particulière aux divers types de sources d'informations et de techniques pour y avoir accès et les interpréter (les documents d'archives, le papyrus, les matières archéologiques, les sources secondaires, la tradition orale,...), ainsi qu'aux types d'informations plus courants énumérés dans les autres disciplines. Dans cette matière spécifique, un grand nombre d'activités telles que les cours, les ateliers, les visites de sites, le travail en groupe et individuel y compris les thèses finales de recherche, sont liées à cette compétence générale.

Toutes les disciplines comportent des activités pédagogiques spécifiques consacrées à l'apprentissage des techniques de bibliothèque. Certaines de ces activités peuvent être organisées conjointement avec le personnel de la bibliothèque et se présentent sous la forme de visites à la bibliothèque ou d'ateliers. La recherche documentaire à partir d'Internet et

leur évaluation critique, suivies des travaux des étudiants et de l'évaluation des résultats, peuvent être démontrées dans le cadre de cours magistraux à l'aide de supports multimédia. Les aptitudes à la recherche d'informations sont considérées comme progressives : l'un des rapports signale qu'au début de leurs études supérieures, les étudiants sont encouragés à avoir recours à la littérature de référence pour compléter les informations recueillies en cours, et qu'au terme de leurs études, ils devraient avoir porté leurs aptitudes documentaires et d'extraction d'autres informations au niveau de la recherche.

Dans toutes les disciplines, les activités principales jugées favorables à l'acquisition de cette compétence sont celles où l'élément expérimental ou de recherche de la matière est développé, ce afin de voir si l'étudiant est capable d'utiliser efficacement la bibliothèque ou toute autre source d'information appropriée pour compléter son travail individuel. En chimie, par exemple, il est possible que l'étudiant, alors qu'il travaille en laboratoire, doive avoir recours à la littérature (à différents degrés selon le niveau d'études) afin d'interpréter les résultats de laboratoire ou en tant que guide à la conception des analyses de laboratoire. En histoire, on demande à l'étudiant de lire et d'analyser différentes sortes de documents et de les replacer dans leur contexte à l'aide de la bibliographie et des sources publiées. De tels exercices seront plus ou moins élaborés et originaux selon le niveau des études. En sciences de la terre, les étudiants doivent organiser des présentations, écrites ou orales, des données qu'ils ont rassemblées et montrer qu'ils les ont interprétées correctement à l'aide des ouvrages appropriés.

Les retours sur les efforts des étudiants sont perçus comme particulièrement importants pour cette compétence, et se présentent sous la forme de commentaires écrits ou oraux sur le travail effectué. D'après les rapports, il semble que les disciplines aient une idée claire de l'importance de cette compétence, et qu'elle soit développée et évaluée – selon des degrés différents de complexité et diverses caractéristiques déterminés par la matière – dans toutes les études disciplinaires.

Aptitudes relationnelles

Cette compétence est considérée comme étant au cœur de trois disciplines : les sciences de l'éducation, les études d'infirmi(er)ère, les études de gestion/commerce, qui proposent, d'une manière ou d'une autre, des activités spécifiques pour développer ce qui est défini comme une

compétence majeure pour la discipline, ainsi qu'une compétence générale importante. Les autres matières jugent cette compétence utile ou nécessaire pour la survie, la citoyenneté et l'emploi, mais pensent qu'elle n'est pas spécifique à une matière – et selon certains rapports, même pas très importante.

En études de gestion/commerce, les moyens cités pour développer ces aptitudes sont les suivants : le travail en groupe, les exposés, les cours spécifiques, les programmes de formation-conseil. Cette discipline comporte un type d'activité spécifique, à savoir un jeu de simulation par ordinateur dans lequel des groupes d'étudiants doivent vivre/jouer des scènes réalistes de relations d'affaires. Ils travaillent en équipe et sont confrontés à des questions de dynamique de groupe, de gestion du temps, de prise de décision etc. Néanmoins, il a été noté que, si ces activités engendrent des performances réelles, on cherche toujours la meilleure manière de mesurer et d'évaluer les aptitudes relationnelles, et cette compétence nécessite un travail plus approfondi.

En sciences de l'éducation et pour les études d'infirmi(er)ère, les groupes de compétences d'aptitudes relationnelles sont au cœur de la réflexion. En fait, il est très clair que beaucoup de diplômés de ces deux disciplines considèrent leur travail comme une activité entièrement relationnelle. En études d'infirmi(er)ère, les aspects spécifiques de la communication sont des aptitudes clefs, telles que la présence, l'observation, l'écoute, la capacité à poser les bonnes questions, la communication non verbale, la capacité à converser avec divers groupes d'interlocuteurs, savoir animer des réunions et y participer. Ces aptitudes sont souvent mises en contexte dans des exercices écrits, comme la rédaction de documents de promotion de la santé pour différents publics.

Il existe également en sciences de l'éducation une grande conscience des différents aspects de cette compétence. Les aptitudes relationnelles sont définies comme incluant la capacité à travailler en groupe, à présenter ses propres projets de manière efficace et, éventuellement, à développer des qualités de leader – l'accent est mis ici sur l'importance du dialogue dans les aptitudes relationnelles et le processus pédagogique. Les aspects pris en compte sont, de manière très nette, « l'écoute » (qui, à l'exception des études d'infirmi(er)ère, n'a été citée par aucun groupe), la communication verbale et non verbale, la capacité à diriger des groupes de discussion ou à y prendre part ; à se comporter de manière correcte avec des personnes d'origines/de milieux très différents ; à animer des entretiens ; à créer des environnements pédagogiques in-

teractifs. Les GT ont noté que les étudiants devraient posséder et posséderont inévitablement de nombreuses aptitudes relationnelles au début de leurs études supérieures ; cependant les réflexions des groupes des sciences de l'éducation et des études d'infirmi(èr)ère soulignent le fait que les années d'études supérieures doivent considérablement accroître ces compétences, et doivent les remodeler de manière nette, ce qui n'est pas surprenant au vu de l'importance des aptitudes relationnelles dans ces domaines.

Il existe plusieurs manières de développer ces compétences et la première consiste à faire prendre conscience aux étudiants qu'ils ont beaucoup à apprendre dans ce domaine, c'est-à-dire en les encourageant à réaliser une évaluation autocritique de leurs acquis et de leurs différents types de comportements actuels. Il est également important que les étudiants apprennent à savoir si le message qu'ils pensent avoir fait passer a bien été compris par autrui. L'un des buts de ces activités est de développer chez eux la conscience et la confiance en leur savoir-faire relationnel. Il existe également un aspect davantage « basé sur les connaissances » quant au développement des aptitudes relationnelles, qui est la lecture et la recherche comme activités d'apprentissage. Toutes les compétences ainsi développées sont mises en pratique lorsque les étudiants intègrent effectivement leur lieu de travail dans le cadre d'une formation. Ils y observent alors des modèles en action et analysent ce qu'ils voient et entendent ; ils tiennent également un journal de leurs expériences et observations.

Les résultats peuvent être évalués assez efficacement dans le contexte des activités qui ont été citées. Certains enseignants consultés par le groupe des sciences de l'éducation doutaient que ces techniques puissent réellement être enseignées et apprises de façon formelle ou être correctement évaluées. Cependant, la plupart des programmes de formation pédagogique se servent, dans le cadre des cours pratiques, des processus d'évaluation basés sur les compétences. Celles-ci incluent l'évaluation formelle de la compétence des étudiants dans des domaines relationnels tels que l'interrogation, la gestion d'une classe, les relations enseignant-élève, le travail d'équipe avec des collègues. Les stratégies qui ont été esquissées ont certainement le mérite de créer un environnement dans lequel les aptitudes relationnelles peuvent être prises en compte de manière explicite et leur développement ciblé.

Il a été également noté que les étudiants savent s'ils ont réussi à acquérir les aptitudes relationnelles adéquates quand ils se sentent sûrs d'eux

en groupe et pendant leurs stages en salle de cours. Le sentiment de confiance comme indicateur de réussite peut varier selon les pays. L'importance et l'éventail des aptitudes à la communication pour les infirmiers et infirmières est explicité dans les grandes lignes des programme et les processus d'évaluation.

D'après les rapports disponibles, il se révèle dans l'ensemble que les aptitudes relationnelles ne sont peut-être pas suffisamment prises en compte par le corps enseignant, exception faite de ceux qui enseignent dans une discipline pour laquelle ces compétences ou aptitudes sont jugées fondamentales. Il n'y a rien là de très surprenant en ce sens que les aptitudes relationnelles sont peut-être le type même de compétences que l'enseignement universitaire traditionnel a ignorées et qui sont néanmoins d'une grande importance dans le processus éducatif. On a supposé que les étudiants « prendraient » les aptitudes relationnelles appropriées au fil de leur maturation. C'est peut-être le cas dans des contextes entièrement mono-culturels, mais combien y en a-t-il en Europe, ou même ailleurs, au XXI^e siècle ? Il n'est pas proposé ici que toutes les matières doivent imiter les sciences de l'éducation, les études d'infirmi(er)ère et les études de gestion/commerce en mettant l'accent sur ce groupe d'aptitudes et de compétences, ni même en utilisant les mêmes stratégies d'enseignement et d'apprentissage. Cependant, les étudiants de toutes les disciplines bénéficieraient de programmes qui prêtent une attention plus explicite, analytique et pratique à ce groupe de compétences du fait qu'il est hors de doute que ces aptitudes leur seront nécessaires pour tout emploi. En conséquence, il serait utile, à la fois en notre qualité d'enseignants et d'apprenants, de chercher à former les éducateurs à la sensibilisation de ce groupe d'aptitudes.

Capacités à travailler de manière autonome

Toutes les matières attachent beaucoup d'importance aux capacités à travailler de manière autonome. Naturellement, dans la vraie vie – c'est-à-dire, après l'obtention du diplôme –, la capacité à organiser le temps disponible, à choisir des priorités, à respecter les délais et à rendre le travail demandé, sont essentielles dans la vie personnelle et professionnelle, et la vie en société en général. Actuellement, les principales méthodes connues pour développer cette compétence chez les étudiants consistent, au début des études supérieures, à leur demander d'avoir recours à d'autres moyens que les cours magistraux (par exemple la bibliothèque, le travail sur le terrain) pour apprendre à travailler de manière autonome,

puis, à la fin du programme d'études, à leur accorder beaucoup d'autonomie. Parfois, il est recommandé de ne pas harceler les étudiants avec un grand nombre de délais courts, ou de leur rappeler constamment les dates limites, mais au contraire de les laisser apprendre à organiser leur temps. L'exposé ou la dissertation finale est considéré comme un moyen particulièrement utile de s'assurer que l'étudiant a appris à utiliser son temps et à organiser des tâches complexes de manière efficace.

L'expérience montre que les traditions nationales sont très différentes en attitudes et en pratiques quant à l'autonomie des étudiants. Dans certains pays, en particulier là où ils sont plus mûrs au début de leurs études, ils sont considérés comme des adultes : la présence aux cours n'est pas obligatoire et les délais sont très flexibles, jusqu'au point de leur donner la possibilité de tout jouer sur un examen final – pour un programme, une année, ou même pour un programme d'études dans son intégralité. L'autre extrême se base sur une organisation de programmes très structurée dans laquelle il leur faut exécuter des travaux d'études précis qui sont contrôlés au cours du semestre (par la rédaction d'exposés, ou la lecture et l'étude de certains ouvrages sur lesquels l'étudiant est interrogé), ce selon un calendrier strict, souvent coordonné avec d'autres calendriers du département ou de la faculté pour éviter tout chevauchement. Dans ce cas, la stratégie de base consiste à insister pour que l'étudiant ait accompli son travail dans les temps, dans un contexte qui peut rappeler l'organisation scolaire, mais sans la latitude permise à l'école. Il est d'ailleurs intéressant de constater que, pour certains, les capacités à travailler de manière autonome peuvent être développées par une stratégie consistant à laisser les étudiants se débrouiller seuls, tandis que pour d'autres, elles peuvent être acquises en imposant et en exigeant le respect d'un cadre d'organisation de travail déterminé par l'enseignant.

Aptitudes élémentaires en informatique

Dans la plupart des disciplines, on exige des étudiants, dans le cadre des programmes d'études officiels, qu'ils possèdent des connaissances suffisantes en matière de technologies de l'information et de la communication.

Au sein des programmes d'études des différentes disciplines, cette compétence peut être considérée comme l'une ou plusieurs des suivantes :

- une compétence conçue pour appuyer l'étude actuelle de la discipline ;
- une compétence pour améliorer sa future employabilité ;
- une compétence pour améliorer l'apprentissage tout au long de la vie.

Le contenu et l'importance de chacune de ces compétences ainsi que leur impact sur le cursus varieront considérablement selon la discipline. À l'extrême, on peut supposer que les étudiants possèdent la compétence requise à l'entrée dans le programme ou qu'ils acquerront simplement les compétences nécessaires en progressant dans leurs études. C'est probablement le cas lorsque les compétences informatiques sont considérées uniquement comme une compétence relativement élémentaire en termes de support aux études et d'amélioration de l'employabilité future.

Les GT ne se sont pas tous concentrés sur cette compétence lors de la consultation, bien que leur matières, telles les mathématiques par exemple, soient très largement concernées par l'usage des applications informatiques. Les GT qui l'ont abordée ont souligné le fait que l'objectif est de rendre les étudiants assez confiants pour utiliser un ordinateur pour tout type d'activité exigée par le cursus de la matière. Les réponses détaillées ont mis en évidence la nécessité pour les étudiants d'être capables de créer et d'archiver des informations sur n'importe quel support, d'envoyer des e-mails, d'effectuer des recherches sur Internet, et en particulier de savoir enregistrer les données d'un appareil expérimental sur un ordinateur et de traiter celles obtenues, utiliser des logiciels spécifiques à une matière (par exemple, en chimie), savoir utiliser les logiciels de traitement de texte ou d'autres spécialisés pour faire des présentations écrites ou graphiques (techniques de traçage), pour calculer, évaluer et accéder aux informations là où elles se trouvent (par exemple, en physique).

On demande également de plus en plus aux étudiants de se familiariser avec les espaces pédagogiques pour profiter des nouvelles formes d'apprentissage à distance par l'intermédiaire de divers moyens tels que les réseaux de communication et les nouvelles technologies éducatives. Les systèmes modernes de gestion d'apprentissage en ligne utilisent en général des outils spéciaux tels que les environnements d'apprentissage virtuels (par exemple WebCT, Blackboard), les salles de dépêches en direct, les liens internet directs (par exemple, en sciences de l'éducation).

Cette compétence est également indispensable pour la rédaction de tâches telles les thèses, les dissertations dans un format adéquat et qui satisfont à toutes les normes académiques comme les notes de bas de page, la littérature des sources (par exemple, en histoire).

Les étudiants participent aux cours magistraux, mais ont aussi l'occasion d'utiliser des laboratoires informatiques pour développer leurs compétences en la matière. Certains GT signalent une introduction initiale par des séances en accès libre suivies de cours axés plus spécifiquement sur une matière. D'autres effectuent, au début du programme, un audit des aptitudes des étudiants qui choisiront par la suite leur propre parcours en TIC avec l'aide d'un tuteur (par exemple, en sciences de l'éducation). Des cours formels sont parfois prévus beaucoup plus tard dans le programme (en 2^e ou 3^e année), lorsque des logiciels spécifiques sont présentés. Cependant, la plupart des établissements offrent des cours élémentaires au début des programmes, parfois sous forme d'un programme intensif court.

L'évaluation des sites web est également considérée comme un moyen important de développement, de manière plus large, des compétences informatiques. Des cours typiques commencent par un travail effectué pendant le cours utilisant un site en ligne dont les étudiants génèrent les critères d'évaluation qui sont examinés et classés par catégorie. Certains enseignants orientent alors les étudiants vers la recherche d'autres sites d'évaluation dans le cadre des aptitudes à la recherche sur Internet, d'autres donnent les critères qu'ils ont eux-mêmes sélectionnés. Ces critères d'évaluation sont examinés en se référant aux sites Internet identifiés.

Selon le groupe des sciences de l'éducation¹³, les modes d'enseignement et d'apprentissage pour développer les compétences informatiques incluent :

- les programmes en accès libre d'auto apprentissage ;
- la présence non obligatoire à des cours liés aux différentes techniques, au traitement graphique, à l'évaluation des sites web, etc. comme présenté ci-dessus ;
- la modélisation des bonnes pratiques, par exemple en donnant les adresses URL que les étudiants doivent exploiter, en proposant des exemples de bonnes présentations etc. ;

13 Un questionnaire d'audit pour le personnel est disponible sur Internet (<http://www.ltss.bristol.ac.uk/anorak/>), et des questionnaires similaires sont également disponibles pour les étudiants, sous format papier et numérique.

- demande de production d'un travail sous divers formats appropriés, souvent accompagnés de liens renvoyant aux ressources disponibles en ligne ;
- la recherche de littérature dans diverses bibliothèques en ligne ;
- la communication d'informations sur l'organisation des programmes sous forme électronique uniquement, par l'Intranet par exemple ;
- l'application des critères de qualité aux sites web.

Pour évaluer le développement des compétences informatiques, il est demandé aux étudiants de démontrer leurs compétences, par exemple, en créant une présentation pour des cours interactifs à l'aide de différentes applications de logiciels informatiques (en études de gestion/commerce, par exemple). En sciences de l'éducation, toutes les activités destinées à développer tôt les compétences TIC se concentrent sur le développement des aptitudes plutôt que sur le savoir ou la sensibilisation. Ces activités demandent aux étudiants :

- d'effectuer un travail pour lequel certaines informations manquantes sont disponibles sur une base de données créée par l'enseignant – ou bien développer une base de données adaptée à certaines informations prescrites ;
- d'assister à une présentation de la « technique » et ensuite de la mettre en application sous forme d'un travail requis ;
- d'utiliser des navigateurs ou des moteurs de recherche pour fournir l'information requise ;
- de présenter des exposés qui leur permettront d'être évalués sur les compétences en la matière.

Les étudiants sont informés des résultats d'évaluation des compétences par des notes et un retour oral. Toutes les tâches qu'ils ont dû réaliser sont mentionnées, y compris les démonstrations en séances de laboratoire informatique suivies, les tâches assignées à effectuer sur ordinateur, les rapports d'expériences pratiques en laboratoire, et même la thèse de projet final (par exemple le mémoire de licence). De plus, en sciences de l'éducation, les compétences acquises à la fin d'un programme d'études sont comparées avec les résultats d'un audit d'autoévaluation dans le cas où un étudiant l'aurait passé au début de son programme universitaire.

Pour décrire cette compétence, les GT emploient les verbes suivants : être sûr de soi dans l'approche, créer, archiver, se familiariser, rechercher, dessiner, utiliser, faire correspondre, entrer, produire, sauvegarder, modifier, copier-coller, formater, faire des liens, diriger, assister, illustrer, évaluer, générer, communiquer, naviguer, interagir, etc.

L'utilisation d'un ordinateur peut se révéler problématique pour les étudiants plus âgés qui intègrent l'université pour la première fois. De nos jours, les écoles enseignent l'informatique, et les logiciels tout comme le matériel ont complètement changé au cours de ces dix dernières années. Il se peut cependant que les étudiants plus âgés ne soient pas très à l'aise avec l'informatique, et qu'ils ne se sentent pas assez sûrs d'eux pour demander de l'aide.

Aptitudes à la recherche

Tous les GT ont convenu de l'importance des aptitudes à la recherche, essentiellement pour le deuxième cycle. Cependant, quelques différences sont apparues quant à leur définition dans les diverses matières. Tandis qu'en sciences de l'éducation et en histoire, on insiste sur les connaissances des différentes méthodes de recherche, en physique, on se concentre sur la connaissance des techniques utilisées dans un domaine de recherche spécifique, et en chimie, il est également question de concevoir des projets spécifiques suivis par une évaluation.

Aucune distinction n'a été véritablement établie entre l'apprentissage de la manière d'effectuer des recherches avec l'aide d'un enseignant et celle d'effectuer des recherches par le biais d'activités liées à un projet de recherche personnel ; cependant, l'examen minutieux des descriptions de programmes recueillies montrait très clairement qu'au moins pour les sciences de l'éducation et les études d'infirmi(er)ère, les unités spécifiques concernaient le développement des connaissances et des aptitudes en matière de recherche, particulièrement dans le deuxième cycle. Ceci s'ajoute à un enseignement adopté par les éducateurs et les spécialistes en études d'infirmi(er)ère : l'enseignement intégré reposant sur la preuve. Du fait que l'aptitude à la recherche se développe suivant ces deux voies parallèles (en plus de l'exposition permanente à la recherche à travers la lecture de comptes rendus dans le cadre des exigences du programme), il est parfois difficile de distinguer clairement le rôle de l'enseignant des activités des apprenants. La contribution de l'enseignant consisterait principalement à présenter des approches méthodologiques, créant une sensibilisation au contexte de recherche, c'est-à-dire le milieu social, biographique et culturel

de tous les participants à un projet de recherche, fournissant l'apport éducatif et mettant en place des activités pour l'apprenant, qui les exécutera, puis consultera régulièrement l'enseignant pour recevoir des conseils et davantage d'informations et de retours sur le travail effectué. Les enseignants mettent en place des méthodes et des séminaires de recherche ou des ateliers pratiques de lecture/écriture ; élaborent des exercices au cours desquels les étudiants recueillent des données de manière qualitative et quantitative et mettent en pratique des méthodes d'analyse ; fournissent du matériel et des documents bibliographiques, et encouragent les étudiants à approfondir leurs recherches documentaires et à établir des liens avec le matériel déjà étudié dans d'autres éléments d'un programme ; continuent à orienter la lecture et l'analyse critique des recherches/documents existants ; dirigent les mémoires, les projets, les thèses ; organisent des visites aux bibliothèques/archives. Les étudiants participent aux cours, aux séminaires, aux ateliers ; développent un projet, une thèse de recherche ; passent en revue la littérature existante et effectuent des recherches documentaires ; recueillent et analysent des données ; reçoivent des conseils au cours du travail de thèse ; font une présentation et discutent du travail en cours ; émettent des critiques et des commentaires (écrits et oraux) et répondent à ceux qui leur sont faits ; présentent les résultats en classe et commentent le travail de collègues ; rédigent le nombre de pages requis ; et au niveau doctoral, dans tous les pays, soutiennent leur thèse en présence de spécialistes, provenant souvent du monde « réel », ou dans un contexte international.

En raison des types d'activités accomplies et de l'interaction étudiant/enseignant régulière, il existe un lien étroit entre l'évaluation réalisée par l'enseignant et la sensibilisation des étudiants vis-à-vis de leurs progrès. Il y a un accord commun sur deux points essentiels : premièrement, l'évaluation est basée à la fois sur les résultats obtenus pendant le processus de recherche – tels que la qualité du travail écrit qui est remis, la participation aux activités de groupe – et sur la qualité du produit final – originalité, capacité à recueillir des documents venant appuyer l'argumentation, clarté et indépendance de pensée, souci de cohérence et d'objectivité, de clarté de la présentation ; deuxièmement, le processus et le produit font l'objet de retours réguliers de la part des directeurs de thèse et souvent, également, des pairs.

Conclusions

La comparaison à l'échelle européenne des approches à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation selon les disciplines représente un

nouveau pas vers la transparence de l'enseignement supérieur. Cette vue d'ensemble indique que malgré sa complexité, la tâche est tout à fait réalisable, sous réserves de bonne volonté et de réelles capacités d'écoute.

Bologne a introduit le concept d'une structure en trois cycles pour l'enseignement supérieur en Europe, un défi qui est relevé par les pays européens. Plus récemment, un « Cadre des certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur »¹⁴ a été accepté par les ministres à Bergen. Les directeurs académiques des programmes doivent développer des programmes qui soient adaptés aux nouvelles « approches aux acquis », qui utilisent des niveaux, des descripteurs de niveaux, des descripteurs de diplômes, des acquis de l'apprentissage, et qui peuvent donner une évaluation plus juste de la totalité de la charge de travail de l'étudiant en termes de crédits. Le travail de Tuning propose d'aider ceux qui souhaitent adopter une telle approche pour la conception du cursus, pour l'enseignement, pour l'apprentissage et pour l'évaluation dans l'enseignement supérieur.

Ce rapport est rédigé dans l'intention de stimuler d'autres discussions concernant les problèmes soulevés et les conclusions de cette consultation réalisée avec des représentants des départements universitaires dans 25 pays différents. Il est évident, puisque les programmes sont conçus dans l'optique de certains acquis formulés en termes de compétences, que les activités pédagogiques doivent être conçues de manière à atteindre ces acquis. Et les pratiques en matière d'évaluation doivent être appropriées pour juger si l'acquis désiré a été atteint ou non. Nous espérons que ce débat soit une bonne base pour une évaluation ultérieure dans des groupes thématiques, que ce soit en dehors et au sein du contexte du projet Tuning.

Préparé par Arlene Gilpin et Robert Wagenaar avec la collaboration d'Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi Damiani et Volker Gehmlich

14 Groupe de travail du Processus de Bologne, *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (Copenhague, 2005)

6. Amélioration de la qualité au niveau du programme : l'approche de Tuning

Introduction

Le projet Tuning reconnaît l'intérêt croissant que l'enseignement supérieur, à travers toute l'Europe, porte à *la qualité*. On assiste, au niveau institutionnel, à une augmentation du nombre d'organismes examinant la qualité interne, aussi bien qu'une augmentation récente d'agences qualité nouvellement créées évaluant la qualité dans la perspective d'agents externes. En outre, il y a la conviction parmi les acteurs concernés que la qualité est au cœur de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ceci est attesté dans le document de politique générale de l'ENQA *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (Normes et directives pour une assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur) qui a été approuvé par l'EUA, l'EURASHE et l'ESIB, et par les ministres de l'éducation européens au sommet de Bergen.

Le terme « qualité » dans l'enseignement supérieur est souvent porteur d'ambiguïté. Il est généralement employé comme une sorte de raccourci pour représenter différentes compréhensions de ce que sont les composants essentiels de la qualité et de ce que pourraient être les meilleures méthodes pour créer ou pour garantir leur existence. Tuning garde à l'esprit que l'objectif principal du secteur de l'enseignement supérieur doit être de créer, d'améliorer et de garantir les conditions les meilleures et les plus appropriées pour tout étudiant qui suit des études supérieures. Les différentes stratégies et les divers acteurs, travaillant à différents niveaux du processus doivent assurément être impliqués dans le processus qui garantisse que la qualité dans son sens général est atteinte. Toutefois, les membres de Tuning croient que dans l'analyse finale, la responsabilité pour le développement, le maintien et l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur sont du ressort des universités et de leur personnel, avec la contribution des étudiants et d'autres parties prenantes. D'autres acteurs et d'autres niveaux ont des rôles importants dans la stimulation et le contrôle de la réussite, mais si le personnel universitaire et les étudiants ne sont pas profondément, sincèrement et intelligemment impliqués dans le développement et l'amélioration de la

qualité, des agents extérieurs pourront enregistrer l'existence des problèmes, mais sans pouvoir eux-mêmes créer et mettre en œuvre des programmes de qualité.

La tâche spécifique de Tuning est de créer une compréhension commune et les outils appropriés pour que les universités développent, maintiennent et améliorent la qualité des programmes d'enseignement supérieur dans le contexte européen. Dans ce chapitre, nous nous concentrerons sur ce que nous considérons comme la stratégie la plus importante pour la construction d'une confiance et d'une compréhension mutuelles, ainsi que pour une garantie de la reconnaissance des diplômes et des périodes d'études, c'est-à-dire, développer la qualité au niveau des programmes d'études.

Dans le contexte de Bologne, tout programme devrait être pertinent pour la société, mener à l'emploi, préparer à la citoyenneté, être reconnu par le milieu universitaire et suffisamment transparent et comparable pour faciliter la mobilité et la reconnaissance. En outre, il devrait être considéré comme suffisamment attractif pour plaire à un nombre significatif de bons étudiants, dans un contexte national et/ou international. L'adéquation de l'approche pour atteindre les objectifs et aboutir à la cohérence des éléments constitutifs du programme seront d'autres preuves de sa qualité.

Le projet Tuning a fourni une base pour l'amélioration de la qualité en développant des outils de transparence appropriés et un dialogue avec les parties prenantes. La création d'un environnement où plus de 135 experts européens reconnus dans neuf matières différentes ont pu travailler ensemble de manière constructive, leur a permis d'atteindre des points de compréhension et de convergence ; ils ont pu réfléchir conjointement à la définition de la qualité, et répondre à son importance croissante dans le secteur de l'enseignement supérieur, offrant des conseils, en particulier pour la conception, l'exécution et l'enseignement des programmes d'études.

Parmi les divers critères utilisés dans le jugement de la qualité, apparaissent les formules « adéquation à l'objectif » et « adéquation de l'objectif ». La première, souvent utilisée dans des activités d'assurance qualité, signifie qu'il faut déterminer si les stratégies académiques sont adaptées à la réussite des objectifs définis dans le programme. La seconde détermine si les objectifs du programme sont appropriés ou non. Dans l'optique de Tuning, pour développer une vraie qualité, l'« adéquation à

l'objectif » n'a de signification que lorsque la pertinence de l'objectif est elle-même complètement établie et démontrée. Par conséquent, Tuning soutient que la qualité dans la conception et l'enseignement d'un programme signifie qu'il faut garantir à la fois l' « adéquation à l'objectif » (c'est-à-dire la pertinence pour atteindre les objectifs définis de chaque programme), et l' « adéquation de l'objectif » (c'est-à-dire la pertinence des objectifs de chaque programme : ceux-ci devraient répondre aux attentes des étudiants, du corps enseignant, des employeurs et des objectifs plus larges prévus dans le processus de Bologne). Garantir l' « adéquation de l'objectif » exige une liaison forte avec la recherche et les normes académiques, ainsi que la prise en compte de l'employabilité ce qui n'est qu'implicite dans la définition de l' « adéquation à l'objectif ».

Tuning considère que son rôle spécifique est d'encourager *l'amélioration de la qualité* au niveau des programmes et de fournir des outils pour la développer. Comme définition de travail pour Tuning, *l'amélioration de la qualité* signifie *un effort constant pour améliorer la qualité de la conception, de l'exécution et de l'enseignement des programmes*. L'approche de Tuning est basée sur un ensemble cohérent de caractéristiques :

- *un besoin identifié et convenu :*
- *un profil bien décrit :*
- *des acquis de l'apprentissage correspondants exprimés en termes de compétences :*
- *l'affectation correcte des crédits ECTS aux unités du programme :*
- *des approches appropriées à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation.*

Tout ceci définit et dépend de la mise en place d'un processus permanent basé sur des mécanismes d'amélioration de la qualité intégrés et une prise en compte de son importance, en d'autres termes : une « culture de la qualité ».

Méthodologie de Tuning

Le projet Tuning a attiré l'attention sur l'importance des compétences comme base à la conception, la mise en œuvre et l'enseignement des programmes d'études. Le concept des compétences implique l'utilisation des acquis de l'apprentissage aussi bien que des crédits, de préfé-

rence les crédits ECTS, en tant que lignes directrices. Tuning distingue les compétences spécifiques à une matière et les compétences génériques. Selon la méthodologie de Tuning, les acquis de l'apprentissage devraient être exprimés en termes de compétences. Ces acquis sont la formulation de ce qu'un étudiant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de faire au terme de la formation. Ils peuvent se référer à une unité d'enseignement ou à un module unique, ou bien à une période d'études, par exemple, un programme de premier ou de deuxième cycle. Ils définissent les conditions pour l'attribution des crédits et sont formulés par le corps enseignant. Les compétences représentent une combinaison dynamique de savoir, de compréhension, d'aptitudes et de capacités. Leur développement est l'objet des programmes éducatifs ; elles sont formées dans diverses unités d'enseignement et évaluées à différentes étapes, et sont acquises par l'étudiant qui peut les développer à un niveau plus élevé (ou plus bas) que celui prévu par les acquis de l'apprentissage. Le niveau auquel elles sont acquises est exprimé par une note.

Les programmes d'études mis en place selon la méthodologie de Tuning sont orientés vers les acquis et, de préférence, modularisés. Un système modulaire a l'avantage d'être transparent. Il favorisera et facilitera la découverte d'un équilibre entre les acquis de l'apprentissage et la charge de travail relative de l'étudiant exprimés en crédits ECTS.

Pour Tuning, la conception d'un programme est un élément décisif vis-à-vis de sa qualité et de sa pertinence pour la société. Les programmes mal conçus auront non seulement un effet négatif sur le nombre d'étudiants admis et le temps moyen pour achever le programme, mais également sur le niveau de citoyenneté et d'employabilité de ses diplômés.

Dans le cadre de la première phase du projet, Tuning a développé une approche par étapes dans la conception d'un programme d'études. Ce modèle identifie les éléments clefs suivants :

- les ressources nécessaires doivent être disponibles ;
- un besoin doit être démontré et établi par un processus de consultation des parties prenantes concernées ;
- le profil du diplôme doit être bien décrit ;
- l'ensemble des acquis attendus de l'apprentissage doivent être identifiés et exprimés en termes de compétences spécifiques à une matière et génériques ;

- le contenu académique (les connaissances, la compréhension, les aptitudes) et la structure (les modules et les crédits) doivent être établis et décrits ;
- des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation adaptées pour l'obtention des acquis attendus doivent être identifiées ;
- un système approprié d'amélioration de l'évaluation et de l'assurance qualité, développé autour de la cohérence et de la mise en œuvre du cursus dans son ensemble, doit être mis en place.

Il doit être rappelé que chaque programme est une unité ayant sa propre identité, ses objectifs définis et son but. Par conséquent, des indicateurs de qualité doivent être construits de l'intérieur en tant qu'éléments à part entière, non dans le sens d'une normalisation, mais plutôt dans l'adéquation au caractère spécifique de l'unité et de la cohérence du programme :

Dans le cadre de cet article, il semble utile de réfléchir sur les éléments énumérés ci-dessus plus en détail :

Une condition préalable pour l'enseignement d'un programme est la disponibilité *des ressources*. La qualité de ces ressources influe directement sur la qualité du programme. Les ressources englobent la disponibilité et la qualité du corps enseignant, du personnel administratif et, dans le cas d'apprentissage professionnel, des responsables professionnels. Les conditions environnementales et les équipements disponibles pour l'enseignement et la recherche sont également importants et exigent une amélioration et un contrôle permanent. Dans le cas du corps académique, cela signifie par exemple que les occasions soient rendues disponibles et encouragées pour que le personnel soit au fait des nouvelles approches pédagogiques.

Pour démontrer *le besoin* d'un programme diplômant, un processus de consultation étendu est nécessaire. Ce processus devrait non seulement inclure la communauté académique, mais également des professionnels, des employeurs et d'autres parties prenantes. Pour recueillir des informations utiles, Tuning a développé un ensemble de questionnaires qui portent sur les compétences génériques et spécifiques à une matière. Les résultats de ces questionnaires contribuent à définir des points de référence internationaux pour une discipline. D'autres éléments proviennent de la communauté universitaire (globale) d'un domaine spécifique. Cette communauté joue un rôle décisif dans la définition des points

de référence académiques en ce domaine. Cependant, en définitive, c'est le corps enseignant qui est responsable du programme, prenant en compte les points de référence identifiés, l'orientation et les compétences des membres du personnel qui conçoit le programme. Bien que la diversité des compétences et de l'orientation soit nécessaire à la qualité des départements, des facultés et des universités, il doit également y avoir des structures coordinatrices qui garantissent la cohérence et rendent *le changement* possible. À cet égard, les « agents du changement » sont essentiels, par exemple les directeurs d'études, les chefs de départements, des conseils exécutifs etc., responsables de la conception, de l'approbation, de l'enseignement et de la gestion des programmes. Les changements sont difficiles à mettre en œuvre s'ils ne bénéficient pas d'un soutien étendu. En conséquence, les différents points de vue du corps enseignant et des étudiants devraient être pris en compte de sorte que le cursus et l'approche éducative soient compris et soutenus à la fois par les enseignants et les étudiants.

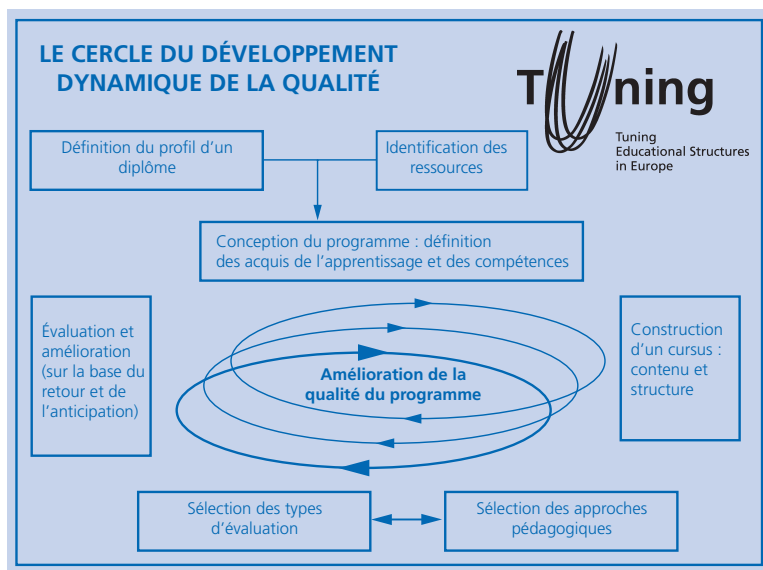
Chaque programme d'études devrait comprendre *un profil* de diplôme ou de certification qui définisse clairement les objectifs et les buts du programme. Davantage de précision peut être obtenue en formulant ces objectifs sous forme d'acquis attendus de l'apprentissage (énonciation de ce que les diplômés devraient savoir, comprendre et être capables de faire), exprimés en termes de compétences à acquérir, qu'elles soient spécifiques à une matière ou génériques. La conception des cursus et l'évaluation de l'étudiant devraient être cohérents avec ce profil de diplôme.

Le processus de conception du cursus devrait prendre en compte *le contenu académique* et *le niveau* à atteindre, mais également le fait que l'un des objectifs principal de l'enseignement supérieur est de favoriser l'autonomie de l'apprentissage et des apprenants – ce qui a des implications pour les méthodes d'enseignement et d'apprentissage et *la charge de travail* globale de l'étudiant en termes de crédits ECTS. Le cursus ne devrait pas surcharger les étudiants avec un contenu excessif et redondant. La conception du cursus devrait prendre en compte l'employabilité des diplômés et le développement de la citoyenneté, aussi bien que leur formation académique et intellectuelle.

Un plan *d'évaluation* devrait être mis en place pour contrôler et revoir l'exécution de chaque programme d'études. Le processus de contrôle devrait impliquer la collecte et l'analyse systématiques des informations statistiques vis-à-vis des indicateurs clefs, tels que les taux de réussite aux examens, la progression des étudiants vers l'emploi ou les diplômes

supérieurs, les chiffres se rapportant aux recrutements des étudiants, la réponse aux questionnaires d'évaluation, les retours des établissements partenaires, etc. Les résultats devraient être diffusés au sein de l'université. Diverses *boucles de retours et d'anticipation* devraient être mis en œuvre avec la participation des étudiants, d'anciens élèves et du corps enseignant, opérant sur des échelles de temps semblables ou différentes. En particulier, des dispositions devraient être mises en place pour obtenir des informations provenant des questionnaires des étudiants et de leurs représentants. Le but des boucles de retour est de corriger des insuffisances dans l'enseignement et/ou la conception du cursus. Les boucles d'anticipation sont prévues pour identifier les développements prévus et devraient être prises en considération dans l'amélioration et/ou le développement des programmes. Dans le cas des programmes incorporant des stages ou des compétences professionnelles, les retours devraient provenir des parties prenantes impliquées quant à la pertinence de la pratique des compétences des étudiants et, de là, de leur employabilité.

Les principes énumérés ci-dessus pour la mise en place et l'amélioration des programmes ont été visualisés par Tuning par le *cercle dynamique du développement de la qualité*. Ceci a déjà été présenté dans la discussion sur la méthodologie de Tuning dans le chapitre 1.



Ce modèle est fondé sur l'hypothèse que les programmes peuvent et devraient être améliorés sur la base non seulement du retour, mais également sur celle de l'anticipation des développements de la société, ainsi que du domaine universitaire concerné. C'est ce qu'illustrent les boucles progressives du modèle.

Afin d'aider les établissements dans la conception, la mise en œuvre et l'enseignement de programmes, Tuning a dressé une liste complète de questions clefs à considérer dans la mise en place ou le développement d'un programme diplômant. Son utilité a déjà été validée dans la pratique comme le montrent les exemples annexés à cet article. Cet outil est inclus dans cet article sous l'appellation d'Annexe 1.

Puisque la société est en évolution constante et que les domaines académiques se développent, l'éducation doit être un processus dynamique. Tuning est convaincu que des contrôles de l'assurance qualité externes ou internes périodiques sont insuffisants pour développer et maintenir une vraie qualité. On devrait plutôt se concentrer sur la constante amélioration et actualisation du programme. Il s'ensuit que le(s) processus d'évaluation doit(vent) être effectué(s) d'une manière spécifique. Les différents modules ou unités d'enseignement et d'apprentissage ne devraient pas être évalués et mesurés par eux-mêmes, mais plutôt dans le cadre du programme dans son ensemble.

Une évaluation de cursus peut être considérée sous trois axes :

- le processus éducatif ;
- les résultats éducatifs ;
- les moyens et les équipements requis pour l'enseignement du programme.

Chacun de ces axes comprend un certain nombre d'éléments qui devraient être pris en considération :

- *Le processus éducatif* :
- le profil de diplôme (les objectifs du programme éducatif) ;
- les acquis attendus de l'apprentissage à atteindre et les compétences à acquérir ;
- la structure du programme diplômant/éducatif et l'ordre des composants du programme pour s'assurer de la progression ;

- la cohérence du programme diplômant/ éducatif ;
- la répartition de la charge de travail sur le semestre et l'année académique ;
- la faisabilité du programme (contrôle) ;
- les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ;
- la liaison avec l'enseignement secondaire ;
- la coopération internationale et la mobilité des étudiants.

Les résultats éducatifs :

- le taux d'étude, interruption des études et changements (acquis) ;
- les acquis du 1^{er} et 2^e cycle ;
- l'employabilité.

Les ressources et les équipements nécessaires :

- les équipements structurels et techniques ;
- les moyens en matière de personnel et de matériel ;
- le soutien de l'étudiant : les conseillers d'étudiants.

On propose les différents éléments identifiés ci-dessus dans une *liste de contrôle pour l'évaluation du cursus*. Cette liste est basée sur 14 « fondements » ou formulations qui décrivent une situation idéale. Dans la pratique, il sera difficile de réaliser cet idéal, mais il est de *la responsabilité du personnel universitaire et des étudiants* de s'en rapprocher le plus possible. Cette liste se trouve en annexe de ce chapitre en tant qu'Annexe 2. Elle peut être utilisée en association avec *la liste des questions clés* incluse en tant qu'Annexe 1. Toutes deux devraient être considérées comme des outils pratiques pour aider des comités de programmes à concevoir, mettre en œuvre, enseigner, contrôler et améliorer les programmes d'études.

Le rôle de Tuning dans l'amélioration de la qualité

En plus d'offrir les cadres méthodologiques et les outils pratiques pour la conception, la mise en œuvre et l'enseignement des programmes d'étu-

des, Tuning assume également le rôle de réseau paneuropéen d'universitaires. Le rôle potentiel des réseaux quant à la question de la qualité est cité dans le communiqué de Berlin. Tuning est un réseau d'universitaires représentant à la fois les pays européens et leurs propres établissements, qui les ont officiellement choisis pour le projet. Le rôle clef des universitaires au sein des établissements est souligné dans le rapport Trends III où on peut lire :

« Les objectifs de Bologne, en tant que déclencheurs de réformes fondamentales, durables et vitales dans l'enseignement supérieur en Europe, représentent un potentiel énorme. S'ils doivent être préservés, il faudra que la voix des universitaires, au sein des établissements, soit plus directement entendue et écoutée dans le processus de Bologne. »

Les réseaux des universitaires peuvent contribuer à l'appréciation de la valeur de la qualité de manière significative, aussi bien qu'à l'élaboration des concepts en termes qui soient significatifs dans différents contextes culturels. Ceci, lié à la qualité, est un grand atout en ce sens où la création des sens partagés peut contribuer considérablement au développement d'un espace européen de l'enseignement supérieur orienté vers la qualité. Les réseaux peuvent également avoir un rôle efficace dans la diffusion et la socialisation de ces concepts.

Le projet Tuning travaille dans un contexte européen et transnational où la reconnaissance est l'une des questions clefs, et la reconnaissance basée sur la comparabilité et la transparence est au cœur du projet. L'une des tâches de base de Tuning est de fournir des points de référence utiles pour créer des programmes comparables, lisibles, basés sur des profils de diplômés décrits dans un langage d'acquis de l'apprentissage. Ceux-ci sont exprimés en termes de compétences génériques et spécifiques à une matière, avec une définition précise de niveau et d'approche centrée sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il s'agit d'un pas important vers la reconnaissance, en tant qu'elle fournit une base sur laquelle on peut :

- formuler les points de référence basés sur des concepts et un contenu partagés à l'échelle internationale quant au contenu de chaque matière au sens large, différenciant les spécialisations et les programmes d'études basés sur la schématisation ;
- développer les critères et les méthodologies mutuellement partagés concernant l'assurance qualité au niveau du programme ;

- offrir les éléments de la comparabilité au niveau national et international ;
- établir la confiance dans les systèmes internes d'évaluation qui sont mutuellement compris et conjointement établis ;
- accroître l'intérêt pour des procédures de reconnaissance au niveau du programme au sein des établissements ;
- faciliter le travail de l'ENICS et de NARICS quant à la reconnaissance des diplômes ;
- utiliser efficacement les ressources disponibles pour développer des systèmes de référence et de conservation des données pouvant être comparés et compris dans les différents pays.

En tant que réseau transnational, Tuning fournit une plate-forme unique pour mettre en œuvre *les principes* qui ont déjà été identifiés comme *soutien de la qualité dans l'enseignement supérieur européen* :

Pertinence. Dans un système d'éducation centré sur l'étudiant, l'une des valeurs clefs pour tout programme diplômant est d'évidence sa pertinence pour les étudiants aussi bien que pour la société. Un programme devrait être basé sur le développement scolaire, professionnel et social, l'effort intellectuel, l'emploi et la citoyenneté dans un environnement européen. Étant basée sur les compétences, l'approche de Tuning facilite le dialogue avec les employeurs et les acteurs sociaux. Il poursuit l'identification des profils académiques et professionnels appropriés et exige la clarté quant aux besoins que les programmes diplômants visent à satisfaire.

Comparabilité et compatibilité. En utilisant la méthodologie de Tuning, les programmes diplômants européens peuvent être conçus de manière à être compatibles et comparables avec d'autres programmes européens, ce par l'utilisation de points de référence communs, conjointement agréés et exprimés en termes de compétences génériques et relatives à une matière. Cette méthodologie mène à une vraie comparabilité, tout en démontrant un respect pour la diversité des cursus, des filières d'apprentissage et de l'éthos culturel. L'inclusion et le développement de l'ECTS fournit également des niveaux plus élevés de comparabilité et de compatibilité par l'utilisation de la charge de travail de l'étudiant en tant qu'outil pour la planification et le contrôle de tous les programmes diplômants aussi bien que pour leurs parties constituantes.

Transparence. C'est une caractéristique nécessaire à tout programme d'études, qui doit lui être intégrée dès le début. Il doit y avoir une transparence dans les résultats, dans le processus, dans les ressources d'apprentissage, dans les systèmes de qualité et dans la mise à jour des données. La transparence est liée à la lisibilité, ce qui requiert l'utilisation d'un langage qui peut être compris par les étudiants, les employeurs et d'autres parties prenantes au sein d'une société transnationale. La transparence inclut une utilisation correcte des crédits ECTS pour définir la charge de travail de l'étudiant et du Supplément au Diplôme, aussi bien que les autres outils de l'ECTS.

Mobilité et éducation transnationale. La création d'un espace européen de l'enseignement supérieur exige un système de mobilité fiable et de haute qualité. À l'inverse, l'expérience de la mobilité contribue considérablement au développement d'un espace européen de l'enseignement fort et vivant. La mobilité physique, pour des périodes d'études bien structurées comme pour des programmes diplômants complets, améliore la qualité en ce qui concerne la dimension européenne de l'éducation, les possibilités en matière d'emploi professionnel sur le marché du travail européen et la citoyenneté européenne. L'éducation transnationale est une force puissante pour rassembler les établissements et développer des mécanismes communs d'amélioration de la qualité.

Un système de mobilité de haute qualité doit garantir la pleine reconnaissance des périodes d'études et des diplômes, aussi bien que la justesse, pour l'étudiant, des activités entreprises dans l'établissement d'accueil. L'ECTS est le système clef pour établir la reconnaissance que Tuning a facilité en développant entièrement la fonction d'accumulation de l'ECTS, par l'utilisation cohérente des acquis de l'apprentissage exprimés en termes de compétences, aussi bien qu'en charge de travail.

Attractivité. Dans un secteur éducatif européen qui cherche à être attractif pour des pays tiers, la qualité doit être garantie. Les mécanismes de la qualité développés au niveau national par les différents pays doivent être associés et développés davantage afin d'être perçus et compris en tant que système européen. Le projet Tuning fournit une méthodologie qui améliore la qualité pour la conception des profils de diplômes et le développement des cursus, y compris ceux des diplômes conjoints, qui formule les acquis de l'apprentissage et les compétences et mesure la charge de travail de l'étudiant. Il fournit déjà un langage commun pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des compétences, qui seront développées davantage avec l'ajout des indicateurs de qualité.

Les universités créent leurs propres méthodes et systèmes pour le développement d'une culture de la qualité interne. Elles doivent contrôler la mise en place et le développement de leurs activités et programmes éducatifs de manière cohérente avec les valeurs académiques fondamentales et avec leur mission spécifique. Tuning fournit une approche pour la conception, la réforme et le développement des programmes d'études selon les principes du processus de Bologne.

Les résultats généraux de Tuning fournissent un apport utile pour tous les établissements d'enseignement supérieur, tandis que les acquis concernant les matières offrent des points de référence européens spécifiques qui peuvent être utilisés pour l'amélioration de la qualité au niveau disciplinaire.

Le domaine de la matière/discipline est un bon contexte pour :

- utiliser l'expérience des universitaires représentant des traditions éducatives différentes ;
- demander les points de vue des organismes professionnels et d'autres parties prenantes dans chaque domaine, et ainsi maintenir un dialogue dynamique quant à la pertinence et l'adéquation sociales ;
- se concentrer sur les évolutions dans chaque matière, et ainsi développer une approche dynamique aux seuils et aux points de référence ;
- relier les programmes et les diplômes aux cartes des professions et aux profils académiques et professionnels dans un contexte international ;
- favoriser une vision partagée du développement de la qualité dans un champ thématique tout en reconnaissant et en respectant la diversité des approches employées ;
- comparer les cursus et les approches à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation, afin de délimiter les secteurs, de faciliter la compréhension mutuelle, d'identifier les compétences fondamentales et les normes communes aux différents niveaux ;
- encourager les études d'employabilité au niveau européen en soulignant leur diversité et leur degré d'innovation ;
- contribuer de manière significative au développement des descripteurs de (niveau de) cycle utilisés dans la construction des cadres nationaux et européens des certifications.

C'est au sein d'une discipline que le niveau du développement académique d'un programme peut être le mieux compris et mesuré en termes de quantité aussi bien que de qualité.

Utiliser Tuning pour améliorer la qualité dans la conception et l'enseignement d'un programme

Pour résumer, Tuning offre des outils puissants pour améliorer la qualité au niveau de la conception et l'enseignement des programmes. Évidemment, la qualité est également influencée par des éléments dépendant des contextes nationaux, locaux ou institutionnels. Néanmoins, les résultats et les outils de Tuning peuvent être utilisés n'importe où par les établissements et leur personnel pour gérer, d'une manière efficace qui encourage les cultures centrées sur l'étudiant, le développement de programmes dans le contexte de Bologne.

Tuning fournit un cadre global pour développer des programmes diplômants centrés sur l'étudiant. Il montre comment concevoir des programmes en prenant totalement en compte le résultat final – à savoir, la manière dont le diplômé sera équipé pour la vie dans le monde réel après avoir achevé la formation – tout en gardant à l'esprit le développement professionnel et personnel aussi bien que la citoyenneté. Il rend également possible la description des programmes à l'aide d'un langage qui soit compris de la même manière à travers toute l'Europe et au-delà, assurant ainsi comparabilité, transparence et attractivité.

En effet, le point de départ de Tuning est de concevoir des programmes qui permettent d'atteindre des acquis de l'apprentissage significatifs dans un cadre de temps donné. Les acquis de l'apprentissage ne sont pas formulés en termes de contenu disciplinaire, mais plutôt en termes de savoir et de capacités acquises. Ce savoir et ces capacités sont exprimés et conceptualisés en compétences génériques et spécifiques à une matière, c'est-à-dire, ce que l'étudiant saura et sera capable d'accomplir au terme d'un apprentissage donné.

L'approche de Tuning basée sur les compétences rend possible la consultation des parties prenantes, y compris les étudiants, et la description, dans un langage clair, de ce que sont les buts spécifiques de chaque programme. Ces buts constituent le profil du diplôme, qui est relié au rôle professionnel que le diplômé est censé tenir et aux critères académiques auxquels il est censé répondre dans la discipline. À l'aide des crédits

basés sur la charge de travail, les activités d'apprentissage et d'enseignement peuvent être organisées d'une manière cohérente et efficace.

Tout programme diplômant doit développer des compétences spécifiques à une matière, c'est-à-dire, connaissances, aptitudes, capacités et valeurs, spécifiquement requises pour chaque matière. Tuning fournit déjà des points de référence basés sur la discipline pour des compétences spécifiques à une matière dans de nombreux domaines : il a établi une approche et un langage commun grâce auxquels des outils semblables sont en voie de développement pour les autres domaines.

Chacune des disciplines déjà concernées par Tuning a également établi le niveau auquel les diverses compétences doivent être développées pour le diplôme de premier ou de deuxième cycle. Ce sont des descriptions générales qui peuvent être utilisées comme référence dans tout établissement ou dans tout pays, tout en respectant les traditions académiques nationales ou locales et les considérations culturelles, économiques ou sociales. À l'avenir, Tuning compte également produire les descripteurs de niveau de cycle pour le troisième cycle ou cycle doctoral.

L'une des originalités de Tuning est de porter une attention particulière sur les compétences génériques qui, jusqu'ici, n'ont pas été explicitement prises en compte dans la plupart des programmes académiques. Pour chaque programme, on choisira des compétences génériques considérées comme les plus pertinentes pour les diplômés, et des activités d'apprentissage/enseignement/évaluation seront organisées sur cette base. Si Tuning fournit un langage commun pour définir les compétences génériques, il fournit également un grand nombre d'exemples concrets, tirés d'une large gamme de disciplines, sur la manière de les favoriser et de les améliorer.

Naturellement, dans la planification des activités pédagogiques destinées à atteindre les acquis de l'apprentissage escomptés, il est indispensable que les établissements soient à tout moment conscients du cadre de temps établi. Les crédits ECTS basés sur la charge de travail permettent de planifier efficacement les activités du fait qu'ils tiennent compte du temps total qui doit être consacré aux activités d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation et, par conséquent, fournissent un outil essentiel pour une élaboration effective des programmes.

Les crédits ECTS ne sont qu'un des outils de Tuning pour la création d'environnements dans lesquels les acquis de l'apprentissage nécessaires

peuvent être atteints. Chaque pays, chaque discipline et même chaque établissement a sa propre tradition d'apprentissage, d'enseignement et d'évaluation. Tuning a mis ces traditions en contact et, par le partage du savoir et de l'expérience, un large éventail de méthodes et de techniques efficaces pour former des compétences individuelles ont été rassemblées et décrites. Ces outils concernent les compétences à la fois spécifiques et génériques et sont issus de nombreuses disciplines. Les établissements ont la possibilité de l'utiliser afin de développer leurs propres approches. Les résultats de Tuning indiquent que l'utilisation d'une grande variété d'approches à l'apprentissage et à l'enseignement dans chaque programme donne les meilleurs résultats.

L'évaluation devrait être l'outil clef pour comprendre si un programme diplômant est efficace ou non. Elle devrait être basée sur la vérification de la réussite effective de l'étudiant quant aux buts qui ont été fixés. Puisque ceux-ci sont formulés en termes d'acquis de l'apprentissage exprimés en compétences, l'évaluation doit être conceptualisée et organisée de manière à savoir jusqu'à quel point ces compétences ont été acquises.

Tuning a rassemblé et élaboré des exemples de bonnes pratiques provenant de nombreux pays et de nombreuses disciplines. Les établissements peuvent s'en servir pour développer des méthodes d'évaluation adaptées à une approche basée sur les compétences.

Naturellement, la conception et l'enseignement d'un programme doivent être contrôlées et évaluées de manière continue pour vérifier si les objectifs sont effectivement atteints et s'ils continuent à convenir aux besoins, ou s'ils devraient tenir compte des évolutions et des avancées dans les disciplines et dans la société. Dans le contexte paneuropéen, les évolutions et les progrès au sein de chaque discipline prennent de plus en plus d'importance. Les outils et l'approche de Tuning permettront aux établissements de contrôler, d'évaluer et d'améliorer leurs propres programmes, ainsi que leurs programmes diplômants conjoints et internationaux dans ce contexte élargi. C'est ainsi que Tuning fournit des axes pour l'amélioration de la qualité au niveau du programme.

Préparé par Julia Gonzalez, Ann Katherine Isaacs, Maria Sticchi-Damiani et Robert Wagenaar avec la contribution de Joaquim Carvalho (Université de Coimbra), Gareth Jones (Imperial College) et Kristiina Wähälä (Université d'Helsinki).

Annexe 1

Liste des questions clés de Tuning pour la conception, l'enseignement, la maintenance et l'évaluation des programmes dans le cadre de la réforme de Bologne

Conception du programme

Articles	Questions clés
Profil du diplôme	<ul style="list-style-type: none">• Le besoin et le potentiel du (nouveau) programme diplômant a-t-il été établi d'une manière compréhensible et claire ?• Vise-t-il à satisfaire les demandes sociales et/ou professionnelles neuves ou établies ?• Y a-t-il eu une consultation avec les parties prenantes ? Ont-elles identifié le besoin du programme diplômant ?• L'approche utilisée pour la consultation était-elle adéquate ? Les groupes choisis étaient-ils les plus appropriés au programme diplômant considéré ?• La définition du profil, l'identification des groupes cibles visés et sa place dans le cadre national et international sont-elles claires ?• Y a-t-il des preuves convaincantes que le profil sera reconnu au niveau de l'emploi futur ? Est-il lié à un contexte professionnel ou social spécifique ?• Ce profil fournit-il un défi académique pour les universitaires et les étudiants ?• Y a-t-il conscience du contexte académique dans lequel le programme est offert ?
Acquis de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none">• Des acquis de l'apprentissage clairs et suffisants ont-ils été identifiés au niveau du programme global et de chacun de ses composants ?• Fourniront-ils le profil identifié ? Sont-ils répartis de manière pertinente sur les diverses parties du programme ?• Y a-t-il des garanties suffisantes en ce qui concerne la progression et la cohérence du programme et de ses unités ?• Les acquis de l'apprentissage sont-ils formulés en termes de compétences spécifiques à une matière et génériques, comprenant les connaissances, la compréhension, les aptitudes, les capacités et les valeurs ?• Quelle garantie y a-t-il que les acquis de l'apprentissage seront reconnus et compris au sein de l'Europe et au-delà ?

Articles	Questions clefs
Compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Les compétences à acquérir par l'étudiant sont-elles clairement formulées et identifiées, qu'elles soient génériques ou spécifiques à une matière ? • Le niveau des compétences à acquérir est-il adapté à ce programme diplômant spécifique ? • Les compétences à acquérir sont-elles exprimées de manière à pouvoir être mesurées efficacement ? • La progression est-elle garantie dans le développement des compétences ? • Les compétences acquises peuvent-elles être évaluées de manière adéquate ? La méthodologie d'évaluation des compétences est-elle clairement spécifiée et adaptée aux acquis de l'apprentissage exprimés ? • Les approches choisies pour l'apprentissage et l'acquisition des compétences sont-elles clairement spécifiées ? Quelle preuve y a-t-il pour garantir que les acquis seront obtenus ? • Les approches choisies sont-elles suffisamment variées et novatrices/créatives ? • Les compétences identifiées sont-elles comparables et compatibles avec les points de référence européens relatifs aux matières ? (si applicable)
Niveau	<ul style="list-style-type: none"> • Le niveau d'admission des étudiants potentiels a-t-il été pris en compte lors de l'identification de leurs besoins en matière d'apprentissage ? • Le niveau des acquis de l'apprentissage et des compétences correspond-il au(x) niveau(x) du diplôme (cycle) dans le cadre national et européen de certifications ? • Si des sous-niveaux sont prévus, sont-ils décrits en termes d'acquis de l'apprentissage traduits en termes de compétences ? • Les niveaux sont-ils décrits en termes : <ul style="list-style-type: none"> — d'acquisition des connaissances, de la compréhension, des aptitudes et des capacités ; — d'application pratique des connaissances, de la compréhension, des aptitudes et des capacités ; — de formulation de jugements et de choix décisionnels ; — de capacité à communiquer le savoir et la sa compréhension ; — de capacités à progresser.

Articles	Questions clés
Crédits et charge de travail	<ul style="list-style-type: none"> • Le programme diplômant est-il basé sur le système ECTS ? Est-il aligné sur ses caractéristiques clés ? • Des crédits ont-ils été affectés au programme ? Comment l'affectation de cette affectation est-elle garantie ? • Comment les crédits sont-ils liés aux acquis de l'apprentissage de ce programme ? • Comment la corrélation entre la charge de travail et l'affectation des crédits est-elle vérifiée ? • Dans quelle mesure l'équilibre de la charge de travail de l'étudiant est-il garanti au cours de chaque période d'apprentissage en termes d'activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ? • Quels dispositifs sont utilisés pour la révision de l'affectation des crédits, des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ? Comment les étudiants sont-ils impliqués dans ce processus ? • Les informations sur le programme (modules et/ou unités de cours) sont-elles conformes à celles qui sont décrites dans le guide des utilisateurs de l'ECTS ? • Comment la mobilité des étudiants est-elle facilitée dans le programme ? • Comment les étudiants sont-ils conseillés au sujet de la mobilité ? • Comment les documents clés de l'ECTS sont-ils utilisés pour la mobilité ? • Qui est responsable de la reconnaissance et quelles sont les procédures utilisées ?
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se fait l'habilitation du programme et la garantie de ses ressources ? • La composition de l'équipe responsable du programme au niveau universitaire et administratif est-elle avérée ? • Le programme exige-t-il le recrutement de personnel académique extérieur au département, à l'établissement ? • La formation des personnels en termes d'approches (nouvelles) à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'évaluation est-elle prévue ? • De quelle manière les moyens structurels, financiers et techniques (salles de cours, équipements, procédures de santé et de sécurité, etc.) sont-ils garantis ? <p>Lorsqu'il s'agit d'apprentissage à caractère professionnel, le nombre et la quantité des stages sont-ils suffisants ?</p>

L'enseignement, la maintenance et l'évaluation du programme

Articles	Questions clefs
Contrôle	<ul style="list-style-type: none"> • De quelle manière la qualité de l'enseignement du programme et de ses composants est-elle contrôlée ? • De quelle manière la qualité et les motivations des équipes impliquées dans le programme sont-elles évaluées ? • Un système de suivi a-t-il été mis en place pour mesurer l'environnement de travail sur le lieu de stage ? • La qualité des salles de cours et de l'équipement (environnements professionnels compris) nécessaire pour l'enseignement du programme est-elle suffisante ? • Comment sont vérifiés les pré-requis des étudiants potentiels en vue de leur admission ? • Comment sont suivies les performances des étudiants en terme d'acquis d'apprentissage, de compétences, et de temps requis pour finaliser celui-ci ? • Comment est contrôlée l'employabilité des diplômés ? • De quelle manière les bases de données des anciens sont-elles réalisées ? • Existe-t-il un dispositif permettant d'évaluer la satisfaction des diplômés ?
Actualisation	<ul style="list-style-type: none"> • Comment est organisé le système « actualisation/révision » d'un programme diplômant ? • De quelle manière des changements liés aux évolutions de la société peuvent-ils être pris en compte dans les programmes ? • Comment la formation des personnels est-elle organisée et garantie ?
Pérennité et responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> • Comment la pérennité du programme est-elle garantie ? • Comment sont garanties la pérennité et l'actualisation du programme par les organismes compétents ?
Organisation et information	<ul style="list-style-type: none"> • Comment la mise à jour des informations au niveau du programme diplômant est-elle organisée et garantie ? • De quelle manière l'adéquation du système « assistance, soutien et conseil à l'étudiant » est-elle assurée ? • Un supplément au diplôme est-il délivré aux étudiants automatiquement et gratuitement dans une langue européenne largement utilisée ?

Annexe 2

Liste de contrôle de Tuning pour l'évaluation des cursus

Dans le cadre de l'évaluation d'un cursus, les éléments suivants peuvent être distingués : processus éducatif, résultats éducatifs, ressources et équipements nécessaires pour l'enseignement du programme.

Processus éducatif :

- profil du diplôme (objectif du programme éducatif) ;
- acquis de l'apprentissage à atteindre et compétences à acquérir ;
- développement du programme diplômant/éducatif et ordre des composants du programme (pour assurer une progression) ;
- cohérence du programme diplômant/éducatif ;
- répartition de la charge de travail au cours du semestre et de l'année universitaire ;
- faisabilité du programme ;
- méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ;
- lien entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ;
- coopération internationale et mobilité des étudiants.

Produit/résultats éducatifs :

- ratio des flux étudiants, interruption des études et réorientation (acquis) ;
- taux de réussite en 1^{er} et 2^e cycle ;
- insertion professionnelle.

Ressources et équipements nécessaires :

- équipements structurels et techniques ;
- moyens humains et matériels ;
- soutien de l'étudiant : conseillers d'étudiants.

Processus éducatif

1. Profil de diplôme/programme

Fondements :

Le programme diplômant a un profil clairement défini basé sur les exigences du diplôme universitaire d'une part, et par les besoins de la société d'autre part, en prenant en compte le marché du travail futur des diplômés (de ce programme en particulier).

Questions :

Dans quelle mesure les données disponibles prouvent-elles que le profil du programme satisfait aux demandes qui lui sont fixées ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

2. Acquis de l'apprentissage et compétences au niveau du programme

Fondements :

Le programme diplômant a clairement défini les acquis de l'apprentissage qui sont inscrits dans le profil du programme. Les acquis de l'apprentissage sont décrits en termes de compétences à acquérir par les étudiants (savoir, compréhension et aptitudes).

Questions :

Dans quelle mesure les acquis de l'apprentissage à atteindre et les compétences à acquérir par les étudiants correspondent-ils au profil du programme ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

3. Acquis de l'apprentissage et compétences des composants (spécifiques) du programme

Fondements :

Pour chaque partie d'un programme diplômant, environ cinq acquis de l'apprentissage ont été formulés, permettant d'atteindre les acquis attendus au niveau du programme. Ces acquis sont décrits en termes de compétences à acquérir (savoir, compréhension et aptitudes)

Questions :

Les acquis de l'apprentissage sont-ils (explicitement) mentionnés dans le cursus de chaque partie d'un programme (module ou unité d'enseigne-

ment), et détaillés ultérieurement quand c'est nécessaire ? Dans quelle mesure les descriptions font-elles clairement apparaître les compétences spécifiques mises en œuvre ? Le niveau des compétences visées est-il bien indiqué ?

4. Mise en place du cursus et séquence des composants/modules pédagogiques du programme

Fondements :

Le cursus est structuré de manière à ce que la cohérence soit assurée dans l'ensemble du programme, dans ses diverses phases et ses composants, et qu'une progression maintenue se fasse en fonction des compétences génériques et spécifiques à une matière en termes de savoir, de compréhension et d'aptitudes.

Questions :

Dans quelle mesure est-il clair, dans la pratique, que le programme est structuré de manière à ce que la cohérence soit assurée et que la progression soit faite en fonction du savoir, de la compréhension et des aptitudes en relation avec les acquis de l'apprentissage à atteindre et les compétences à acquérir ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

5. (Répartition de) la charge de travail

Fondements :

Le programme est structuré de manière à ce qu'une répartition bien équilibrée de toute la charge de travail soit réalisée pour le programme dans son ensemble, pour et dans les années académiques individuelles, et pour et pendant les deux semestres. La charge de travail calculée par composant de programme doit correspondre au temps dont un étudiant type a besoin pour atteindre les acquis de l'apprentissage requis.

Questions :

Dans quelle mesure est-il prouvé, dans la pratique, que toute la charge de travail est répartie selon les indications précédentes ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

6. Faisabilité du programme diplômant

Fondements :

Le programme est constitué de manière à ce qu'il soit exécutable pour un étudiant type (pour accomplir le programme dans le temps donné).

Ceci implique un bon dosage des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, l'absence d'obstacles inutiles entre les différents composants du programme, et un suivi et un soutien suffisants de la part du corps enseignant.

Questions :

Dans quelle mesure est-il garanti qu'une combinaison bien équilibrée des méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation est appliquée, qu'un suivi suffisant et adéquat du corps enseignant est disponible, et que les conditions d'admission aux composants du programme ne sont exigibles que lorsqu'une motivation concernant le contenu éducatif peut être fournie ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

7. Méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation

Fondements :

Les méthodes d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation utilisées sont variées et ont été choisies du fait qu'elles sont particulièrement bien adaptées à l'atteinte des acquis de l'apprentissage et à l'acquisition des compétences formulés.

Questions :

Dans quelle mesure les informations disponibles, en particulier les règlements académiques et d'évaluation, ainsi que les cursus, garantissent-elles que les fondements formulés sont atteints ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

8. Liaison entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur

Fondements :

Le programme a été constitué en tenant compte du niveau d'admission des étudiants. Pour les programmes du premier cycle, il s'agit de la liaison avec l'enseignement secondaire, et pour les programmes du deuxième cycle, de la liaison avec le premier cycle (qui permet l'admission aux programmes du deuxième cycle).

Questions :

Dans quelle mesure est-on assuré que le programme est constitué de manière à fournir une bonne transition en ce qui concerne les pré-requis d'admission au premier et deuxième cycle ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

9. Coopération internationale

Fondements :

Une coopération structurelle existe avec les établissements partenaires étrangers. Cette coopération peut se présenter sous la forme de programmes diplômants conjoints et/ou la facilitation des échanges académiques, ainsi que la reconnaissance des formations entreprises dans des établissements partenaires.

Questions :

De quelle manière est-il garanti que les étudiants ne prendront pas de retard s'ils suivent une partie de leur programme dans un établissement partenaire étranger, à moins qu'ils en prennent la responsabilité eux-mêmes (par exemple, parce qu'ils ont changé leur programme sans consultation, ou parce qu'ils n'ont pas réussi des composants du programme) ? Au besoin, quels ajustements sont préconisés ?

Résultats éducatifs

10. Taux de réussite en 1^{er} et 2^e cycle

Fondements :

Les établissements académiques visent les objectifs suivants : réussite totale de la première année d'études xx% (maximum deux ans après avoir commencé le programme), achèvement du premier cycle basé sur une première année achevée xx% (quatre ans après avoir commencé le programme académique), obtention d'un diplôme de deuxième cycle xx% (deux ou trois ans après avoir commencé le programme académique).

Questions :

Le programme atteint-il les pourcentages fixés ? Si non, pourquoi ? Dans ce cas, quelles possibilités y a-t-il pour aboutir à une amélioration ?

11. Insertion professionnelle

Fondements :

Le programme diplômant satisfait à un besoin de la société dans le sens où il y a un bon passage vers le marché du travail dans un sens large.

Question :

Les diplômés trouvent-ils un emploi (approprié), qui corresponde au profil et au niveau du programme diplômant au cours d'une période raisonnable ?

Les ressources et équipements nécessaires

12. Équipements structurels et techniques

Fondements :

Des équipements structurels et techniques et des fonds suffisants sont disponibles pour l'enseignement du programme diplômant.

Question :

Y a-t-il, dans la pratique, des obstacles à l'enseignement du programme en ce qui concerne les équipements et les fournitures ?

13. Moyens en matière de personnel et de matériel

Fondements :

Pour l'enseignement du programme, des moyens suffisants en quantité et en qualité sont disponibles en termes de personnel académique, administratif et technique. Chaque programme/unité d'organisation dispose de moyens suffisants pour assurer l'enseignement du programme (intervenants invités, matériel, etc.)

Question :

Dans quelle mesure les moyens attribués en pratique sont-ils suffisants pour assurer le programme en accord avec ses fondements et la manière dont les choses sont organisées ?

14. Soutien de l'étudiant : tutorat et suivi

Fondements :

Un système de soutien, de conseil, de suivi est à la disposition des étudiants.

Question :

De quelle manière ces exigences sont-elles satisfaites ?

7. Glossaire des termes utilisés par Tuning

(Novembre 2006)

Acquis attendus de l'apprentissage (intended learning outcomes)

Les acquis attendus de l'apprentissage sont les formulations – établies par les universitaires – de ce qu'un étudiant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer à la fin d'un processus d'apprentissage. Ces acquis doivent être accompagnés de critères d'évaluation appropriés qui peuvent servir à juger s'ils ont été atteints ou non. Les acquis de l'apprentissage, ainsi que les critères d'évaluation, définissent les conditions d'attribution de crédits, tandis que la notation est basée sur le niveau du respect des conditions d'attribution de crédits. L'accumulation et le transfert de crédits sont facilités si les acquis de l'apprentissage permettent d'indiquer avec précision les niveaux de réussite pour lesquels le crédit sera attribué.

Cadre européen de certifications (european qualifications framework)

Voir european qualifications framework.

Cadre national de certifications (national framework of qualifications)

Un cadre national des certifications est une description unique, au niveau national ou au niveau d'un système éducatif, comprise internationalement. Le cadre décrit toutes les certifications attribuées dans le système pris en compte et les relie entre elles de façon cohérente. Le cadre de la République d'Irlande en est un bon exemple <http://www.nqai.ie/en/> Voir également **Descripteurs de certification**.

Certification (qualification)

Tout titre, diplôme ou autre certificat délivré par une autorité compétente attestant que l'étudiant a achevé avec succès un programme d'études reconnu.

Charge de travail de l'étudiant (student workload)

Temps (exprimé en heures) jugé nécessaire à un étudiant moyen (à un niveau/cycle donné) pour atteindre les acquis de l'apprentissage attendus. Ce temps inclut toutes les activités d'apprentissage auxquelles l'étudiant doit prendre part (par exemple, cours magistraux, séminaires, travaux pratiques, travail personnel, visites professionnelles, examens).

Compétences (competences)

Les compétences représentent une combinaison dynamique des aptitudes cognitives et méta-cognitives, des connaissances et de la compréhension, des aptitudes relationnelles, intellectuelles et pratiques, ainsi que des valeurs éthiques. L'objectif de tous les programmes académiques est de favoriser leur développement. Elles sont développées dans toutes les unités d'enseignement/modules et évaluées à différents stades d'un programme. Certaines compétences sont spécifiques à une matière (spécifiques à un domaine de formation), d'autres sont génériques (communes à tout programme diplômant). En général, le développement des compétences s'effectue de manière intégrée et cyclique tout au long d'un programme.

Convergence (convergence)

La convergence implique la reconnaissance et l'adoption volontaires de politiques générales pour la réalisation d'objectifs communs. La convergence dans l'architecture des systèmes éducatifs nationaux se poursuit avec le processus de Bologne. Le Projet Tuning cherche à identifier les points de convergence tout en reconnaissant et en partageant le savoir concernant les différentes pratiques dans des cadres généraux agréés.

Crédit (credit)

« Monnaie » utilisée pour estimer la charge de travail de l'étudiant en termes de temps nécessaire pour atteindre des acquis de l'apprentissage spécifiés. Il permet aux enseignants et aux étudiants d'évaluer le volume et le niveau d'apprentissage, basés sur l'atteinte des acquis de l'apprentissage et sur la charge de travail qui lui est associée et mesurée en temps.

Le crédit peut être attribué à un apprenant lorsqu'il est confirmé qu'il a atteint les acquis désignés à un niveau précis par le biais de l'appren-

tissage basé sur le travail ou l'apprentissage antérieur ou encore lors de contrôles continus. Un crédit obtenu ne peut généralement pas être perdu, mais dans certaines circonstances particulières un établissement peut stipuler que les crédits doivent avoir été attribués au cours d'une certaine période déterminée dans le temps qui peut être reconnue comme part du programme d'études. Ceci concerne notamment des matières où les connaissances et les compétences évoluent rapidement, comme l'informatique, la médecine, etc. Voir également **Charge de travail de l'étudiant** et **Acquis attendus de l'apprentissage**.

Crédits (accumulation de) (credit accumulation)

Processus par lequel les crédits sont accumulés au cours de l'apprentissage au sein de programmes diplômants. Dans un système d'accumulation de crédits, un nombre spécifié de crédits doit être obtenu pour achever avec succès un programme d'études ou une partie de ce programme, selon les exigences du programme. Les crédits ne sont attribués et accumulés que lorsque l'évaluation confirme que les acquis de l'apprentissage exigés ont été atteints. Grâce au système d'accumulation de crédits, les apprenants peuvent transférer ou « faire encaisser » les crédits obtenus au cours de la formation diplômante sur la base du travail effectué dans les différents programmes dans et entre les établissements. Les crédits sont également transférables entre les programmes dans le même établissement, entre différents établissements d'un même pays, ou à l'échelle internationale (souvent dans certaines limites quant au pourcentage du total pouvant être transféré). Le processus permet aux apprenants de suivre des unités d'enseignement/modules individuels sans obtenir de diplôme universitaire dans l'immédiat, et permet également l'attribution de « titres » provisoires lorsque les étudiants n'achèvent pas un programme complet menant à l'obtention d'un diplôme. Dans tous les cas, c'est à l'établissement qui délivre le diplôme de décider quels crédits obtenus dans d'autres établissements peuvent être acceptés dans le cadre du travail requis pour le diplôme.

Crédit (niveau de) (credit level)

Indicateur des exigences respectives de l'apprentissage et de l'autonomie de l'étudiant dans une unité d'enseignement/module donné. Il est généralement basé sur la complexité et la profondeur de l'apprentissage et est parfois associé à l'année d'études (par exemple niveau 1/2/3 sur un programme de trois ans), ou au niveau du contenu du programme (par exemple, Basique/Intermédiaire/Avancé).

Critères d'évaluation (assessment criteria)

Descriptions de ce que l'apprenant est censé faire et à quel niveau, afin de démontrer qu'un acquis de l'apprentissage a été atteint et jusqu'à quel point. Les critères sont généralement liés aux descripteurs de cycles et/ou de niveaux pour le module étudié dans la matière concernée. Ils sont normalement présentés aux étudiants dans des catalogues de formation ou documents similaires accompagnés des acquis de l'apprentissage escomptés, du programme, etc., au début de l'unité d'enseignement/module.

Cycles (cycles)

Tous les diplômes d'enseignement supérieur européens sont inscrits dans le cadre de trois cycles. Un des objectifs de la Déclaration de Bologne était l' « adoption d'un système basé sur deux cycles principaux, la licence et le master ». Les études de doctorat sont maintenant incluses dans la structure de Bologne et se réfèrent au troisième cycle.

Descripteurs de Dublin (Dublin descriptors)

Les descripteurs de Dublin présentent des formulations très générales de ce qui est habituellement attendu des résultats et capacités associés aux diplômes de fin d'un cycle de Bologne. Des descripteurs de niveau généraux ont été développés pour le « cycle court pendant le premier cycle » et pour le premier, deuxième ou troisième cycle. Les descripteurs consistent en un ensemble de critères, exprimés en termes de niveaux de compétences, qui permet de distinguer les différents cycles de manière générale. On distingue les cinq catégories de critères suivantes :

- l'acquisition des connaissances et de la compréhension ;
- l'application des connaissances et de la compréhension ;
- la capacité à émettre des jugements et faire des choix bien fondés ;
- la communication du savoir et de la compréhension ;
- la capacité à poursuivre l'apprentissage.

Les descripteurs de Dublin ont été développés par des experts au sein d'un groupe international, la Joint Quality Initiative (JQI - initiative conjointe en faveur de la qualité). Le travail de la JQI et celui de Tuning sont considérés comme complémentaire par les deux parties.

Descripteurs de certification (qualification descriptors)

Formulations génériques des résultats d'études pour une certification. Ils fournissent des points de référence clairs décrivant les principaux résultats d'une certification, comme définis dans les cadres nationaux, et explicitent la nature du changement entre les niveaux.

Descripteurs (de niveau) de cycle (cycle (level) descriptors)

Formulations génériques des acquis attendus pour chacun des trois cycles. Les célèbres Descripteurs de Dublin, qui ont été développés par un groupe d'experts, la Joint Quality Initiative (JQI - Initiative conjointe en faveur de la qualité), sont un bon exemple des descripteurs généraux (de niveau) de cycle. Ces descripteurs ont servi de base (avec l'ECTS) à l'élaboration du Cadre de certifications de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Voir également **Descripteurs de Dublin, Cadre national de certifications** et **Descripteurs de niveau**.

Descripteurs de niveau (level descriptors)

Un descripteur de niveau est une formulation qui indique la profondeur et l'étendue des connaissances attendues à un stade précis d'un programme. Ils constituent un guide aux exigences ou aux attentes auxquelles les apprenants sont censés répondre à chacun des niveaux indiqués dans un programme. Les descripteurs guident l'apprenant et l'enseignant, et orientent le cursus quant à la complexité, l'exigence respective et l'autonomie de l'apprenant. Ces descripteurs généraux peuvent être appliqués aux matières spécifiques et aux modes d'apprentissage. Les descripteurs de niveau sont utiles pour la conception des cursus, l'attribution des crédits, la validation, les directives concernant la reconnaissance des acquis de l'expérience et d'autres formes d'apprentissage, ainsi que pour la formation du corps enseignant.

Développement professionnel continu (continuing professional development/education)

Le développement professionnel continu est le moyen par lequel les personnes exerçant une activité professionnelle maintiennent, perfectionnent et élargissent leurs connaissances et leurs compétences, et développent les qualités personnelles requises dans leur vie professionnelle. Certains peuvent souhaiter y parvenir en entreprenant un programme

diplômant complet, tandis que d'autres peuvent choisir de suivre des modules/unités d'enseignement spécifiques adaptés à leur intérêts d'apprentissage et professionnels. Voir également **Apprentissage tout au long de la vie**.

Diplôme (degree)

Certification officielle délivrée par un établissement d'enseignement supérieur après achèvement d'un programme d'études prescrit. Dans un système d'accumulation de crédits, le programme s'achève par l'accumulation d'un nombre spécifié de crédits attribués pour l'acquisition d'un ensemble spécifique d'acquis de l'apprentissage.

Diplôme (profil de) (degree profile)

Description de la nature d'un programme diplômant ou d'une certification. Cette description donne les principales caractéristiques du programme basées sur les objectifs spécifiques du programme, la manière dont il s'inscrit dans le schéma académique des matières ou des études thématiques et la manière dont il est lié au monde professionnel. La décision d'instituer un nouveau profil de diplôme doit normalement faire suite à un processus d'analyse des besoins de la société associée à l'analyse des besoins de la matière spécifique, ainsi que des ressources au niveau du personnel et des finances disponibles pour la mise en place du programme.

Diplôme de deuxième cycle (second cycle degree)

Diplôme d'enseignement supérieur délivré après achèvement avec succès des études du second cycle qui peuvent comporter un travail de recherche. Il est souvent appelé « diplôme de master ». Un étudiant l'obtient normalement après obtention d'un diplôme de premier cycle.

Diplôme de premier cycle (first cycle degree)

Diplôme de l'enseignement supérieur délivré après achèvement avec succès des études du premier cycle qui, selon la Déclaration de Bologne, doivent avoir une durée minimum de trois ans, soit 180 crédits ECTS.

Directeur de thèse (supervisor)

Membre de l'équipe enseignante de l'Université qui suit les progrès d'un étudiant en doctorat, le guide et le conseille, et peut prendre part à l'évaluation de la thèse. Voir également **Thèse**.

Doctorat ou diplôme doctoral (doctorate or doctoral degree)

Diplôme délivré après achèvement avec succès des études du troisième cycle. Il comprend un travail de recherche original, assez important, normalement présenté sous forme de thèse.

ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System, Système Européen de Transfert et d'accumulation de Crédits) (ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System))

L'ECTS est un système qui place l'apprenant au centre ; il est fondé sur la charge de travail que l'étudiant a à fournir pour atteindre les objectifs du programme d'études, et sur le principe que la charge de travail pour un temps plein pendant une année universitaire correspond à 60 crédits. La charge de travail d'un étudiant inscrit dans un programme d'études à temps plein en Europe est, dans la plupart des cas, d'environ 1500-1800 heures par an. Les crédits sont attribués sur la base d'une maquette officielle. Si un programme d'études excède officiellement la durée normale d'une année universitaire, ce qui peut être le cas pour les programmes du second cycle, un nombre de crédits supplémentaires peut être attribué. Le programme d'une « année civile complète » conçu pour une période d'études à temps plein de 50 à 52 semaines (sans les vacances d'été) peut équivaloir jusqu'à 75 crédits en fonction des acquis de l'apprentissage et la charge de travail qui leur est associée.

Tout en étant un système destiné à faciliter la mobilité des étudiants à travers l'Europe grâce à l'accumulation et au transfert des crédits, l'ECTS peut également faciliter la conception et le développement des programmes.

Enseignement supérieur (higher education)

L'enseignement supérieur se rapporte à l'ensemble des programmes d'études universitaires pouvant être intégrés par des étudiants possé-

dant un certificat de fin d'études approprié délivré par un établissement d'enseignement secondaire (lycée), ou d'autres certifications professionnelles de référence, ou une validation des acquis et/ou de l'expérience antérieurs. Ces programmes peuvent être proposés par des universités, des établissements d'enseignement professionnel, des établissements d'enseignement supérieur, des collèges universitaires, des Instituts (Instituts Universitaires de Technologie) etc.

Enseignements optionnels (optional course unit)

Unité d'enseignement ou module pouvant être choisi dans le cadre d'un programme d'études sans être obligatoire pour tous les étudiants. Certains systèmes font une distinction entre les enseignements optionnels à choix restreint (les options doivent être choisies dans une liste prédéfinie) et les enseignements optionnels libres.

European qualifications framework (cadre Européen de certifications) (European qualifications framework)

Cadre global qui favorise la transparence des relations entre les cadres nationaux (et/ou sectoriels) de certifications en Europe et les certifications qu'ils contiennent. Il constitue un mécanisme d'articulation entre des cadres nationaux.

Deux EQF existent actuellement. L'un se concentre sur l'enseignement supérieur (EQF-HE) et a été mis en place dans le cadre du Processus de Bologne ; l'autre est axé sur l'éducation dans son sens le plus large et a été lancé par la Commission européenne. Le premier s'intitule *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (cadre de certifications dans l'espace européen de l'enseignement supérieur). Le second couvre tous les domaines, dont celui de l'enseignement supérieur, et s'intitule *European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (EQF-LLL) (cadre de certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie).

L'EQF pour l'enseignement supérieur, adopté par les 45 pays participant au processus de Bologne, a pour but de :

- permettre aux apprenants (citoyens, employeurs, etc.) de toute l'Europe de comprendre la gamme complète des certifications et les relations entre les diverses certifications de l'enseignement supérieur, nationales, locales et régionales en Europe ;

- promouvoir l'accès, la flexibilité, la mobilité, la collaboration, la transparence, la reconnaissance et l'intégration (liens) dans, et entre, les systèmes d'enseignement supérieur européens ;
- défendre la diversité quant au contenu et à la certification des programmes, et, par voie de conséquence, l'autonomie universitaire au niveau national, local, régional et institutionnel ;
- améliorer la compétitivité et l'efficacité de l'enseignement supérieur européen.

Voir également **Cadre national de certifications**.

Évaluation (assessment)

L'ensemble des méthodes utilisées pour évaluer la réussite de l'apprenant dans une unité d'enseignement ou un module. En général, ces méthodes incluent des épreuves/examens pratiques écrits, oraux ou en laboratoire, des projets, des travaux divers et des dossiers. Les évaluations peuvent être utilisées pour permettre aux apprenants d'évaluer leurs propres progrès et d'améliorer leurs résultats précédents (évaluation formative) ou peuvent être utilisées par l'établissement pour juger si l'apprenant a atteint les objectifs d'apprentissage de l'unité d'enseignement/module (évaluation sommative). Voir également **Évaluation continue/Évaluation basée sur des critères**.

Évaluation basée sur des critères (criterion-referenced assessment)

Dans cette forme d'évaluation, des résultats spécifiques, c'est-à-dire les connaissances, la compréhension, les capacités, les aptitudes et/ou attitudes, sont spécifiés comme critères de « passage » pour l'évaluation. Cette évaluation peut être associée à l'acquis de l'apprentissage attendu et/ou de « seuil » à atteindre. Dans l'évaluation basée sur des critères, les apprenants sont évalués les uns par rapport aux autres, généralement au sein de leur classe. Ce dernier système d'évaluation n'est pas compatible, seul, avec des cursus basés sur les compétences.

Évaluation continue (ou contrôle continu) (continuous assessment)

Système d'évaluation dans lequel le travail est évalué tout au long du programme ou de l'unité d'enseignement/module et qui ne repose

pas sur un examen final. Les notes obtenues contribuent souvent à définir une note globale finale, ou la somme totale de l'évaluation finale de l'étudiant, soit pour l'unité et l'année d'études, soit pour le programme.

Évaluation (du système éducatif) (evaluation)

L'évaluation de l'enseignement et des études académiques, dans une matière ou au sein d'un département, et des programmes diplômants respectifs, regroupe toutes les activités qui visent à évaluer la qualité, et l'adéquation de l'objectif, ainsi que l'adéquation à l'objectif. Les forces et les faiblesses de l'enseignement et de la formation peuvent être identifiées grâce à l'observation, l'analyse et les propositions formulées pour s'assurer que la qualité soit pérenne. L'évaluation peut être effectuée suivant des procédures internes et externes. L'évaluation interne comprend la collecte systématique des données administratives et les informations en retour venant du personnel, des étudiants et des diplômés, ainsi que des jurys structurés avec les enseignants et les étudiants. L'évaluation externe peut inclure des inspections des départements menées par une équipe qui examinera la qualité des études et de l'enseignement universitaires, de l'utilisation d'examineurs externes, de l'accréditation externe, etc.

La garantie que les procédures internes et externes sont utilisées pour améliorer l'apprentissage des étudiants joue un rôle essentiel dans l'amélioration de la qualité.

Examen (Examination (Exam))

Généralement, une épreuve officielle écrite ou orale passée à des moments déterminés (par exemple à la fin d'un semestre ou d'un trimestre, une épreuve de mi-semestre ou mi-trimestre) ou à la fin d'un programme, d'un module/unité d'enseignement.

Examen de 2e session (resit examination (exam))

Les étudiants qui n'ont pu passer ou qui n'ont pas réussi un examen ou une évaluation à la première date prévue peuvent passer un examen ou une évaluation de rattrapage à une date ultérieure. Lorsqu'un examen de 2^e session est proposé, on décide si le candidat est reçu ou a échoué à l'examen *après* l'annonce des résultats de la deuxième session.

Heure de cours (contact hour)

Période de 45 à 60 minutes d'activité pédagogique au cours de laquelle un enseignant travaille face à un apprenant ou un groupe d'apprenants.

Méthodes pédagogiques (teaching & learning methods)

Les universités ont recours à un large éventail de techniques d'enseignement différentes. L'ensemble des techniques utilisées dépend en grande partie du mode d'enseignement (enseignement présentiel, par correspondance ou à distance). La consultation de Tuning a permis de dresser la liste suivante (loin d'être exhaustive)

- cours magistraux ;
- séminaires (travail en petit groupe) ;
- travaux dirigés ;
- séminaire de recherche ;
- ateliers ;
- séances d'exercices en classe ;
- enseignement en laboratoire ;
- études de cas ;
- stages en entreprise ;
- travaux pratiques ;
- travail sur le terrain ;
- enseignement à distance (qui peut être sur support papier ou numérique) ;
- formation électronique (qui peut-être entièrement en ligne ou « associée » à d'autres techniques et environnements d'apprentissage).

Ces listes ne sont qu'indicatives, et sont uniquement une énumération des catégories d'activités d'enseignement, puisque la manière dont chacune est conduite peut varier considérablement non seulement entre les universitaires, mais aussi dans la pratique quotidienne de tout universitaire, selon l'objectif d'enseignement et les acquis de l'apprentissage attendus pour les étudiants.

Comme pour l'enseignement, les universités ont recours à un large éventail d'activités pédagogiques. La liste suivante (inévitavelmente partielle) des activités généralement utilisées donne une idée de la richesse des possibilités au niveau des modalités de formation :

- assister aux cours magistraux, aux séminaires et aux travaux dirigés, aux séances de laboratoire ;
- participer aux séances d'exercices en classe ;
- prendre des notes ;
- mener des recherches de matériel approprié en ligne et en bibliothèque ;
- étudier la littérature spécifique ;
- lire et étudier des textes ou d'autres documents ;
- effectuer des synthèses ;
- faire des recherches à la complexité croissante, mener des projets individuels ou en groupe ;
- mettre en application les aptitudes techniques, mathématiques ou de laboratoire ;
- mettre en pratique les aptitudes professionnelles (par exemple en études d'infirmi(er)ère, de médecine, de l'éducation) ;
- rédiger des articles, des rapports, des mémoires de difficulté croissante (en termes de volume et de complexité) ;
- travailler avec d'autres étudiants pour coproduire un rapport, une étude, une réponse à un problème en binôme ou en groupe ;
- préparer et présenter des exposés, en groupe ou individuellement ;
- émettre des critiques constructives sur le travail d'autrui, et utiliser les critiques d'autrui de manière productive ;
- animer des réunions et y participer de manière constructive (en groupes de séminaires, par exemple) ;
- être membres actifs ou à la tête d'une équipe.

Module (module)

Le terme « module » a des sens différents selon les pays. Dans certains d'entre eux, il signifie une unité d'enseignement ; dans d'autres, il repré-

sente un groupe d'unités d'enseignement. Pour plus de clarté, Tuning se réfère à la définition de l'ECTS : un module est défini comme une unité d'enseignement d'un système au sein duquel chaque unité d'enseignement comporte le même nombre de crédits ou un multiple de ce nombre. Voir également **Unité d'enseignement**.

Niveaux (Levels)

Les niveaux sont compris comme une série d'étapes séquentielles à franchir par l'étudiant (au sein d'un développement continu). Ils sont exprimés en termes de résultats génériques au sein d'un programme donné.

Note (Grade/mark)

Toute mesure numérique ou qualitative, basée sur des critères bien définis, qui est utilisée pour décrire les résultats de l'évaluation au sein d'une unité d'enseignement/module individuel ou d'un programme d'études complet.

Points De Référence (Reference Points)

Indicateurs non normatifs qui permettent de comparer des programmes diplômants entre eux, en particulier au niveau des matières.

Programme D'études (Study Programme)

Ensemble approuvé de modules/unités d'enseignement reconnus pour la remise d'un diplôme spécifique. Il doit être défini par l'ensemble des acquis de l'apprentissage, exprimés en termes de compétences, à atteindre pour l'attribution des crédits spécifiés.

Projet Tuning (Tuning Project)

Tuning, ou Convergence des structures éducatives en Europe, est un projet mené par des universités visant à offrir une approche universelle pour la mise en œuvre du Processus de Bologne au niveau des disciplines et des établissements de l'enseignement supérieur. L'approche de Tuning comporte une méthodologie pour réformer, développer, mettre en place et évaluer les programmes d'études pour chacun des cycles de Bologne. En outre, Tuning sert de plate-forme pour le développement de points de référence basés sur les acquis de l'apprentissage exprimés en termes de

compétences. Tuning distingue les compétences génériques et les compétences spécifiques à une discipline. Le projet développe des descripteurs (de niveau) de cycle pour un nombre croissant de matières. Lancé en 2000 et soutenu, financièrement et moralement, par la Commission européenne, il inclut maintenant la grande majorité des États signataires de Bologne, dont l'Ukraine et, depuis 2006, la République fédérale de Russie. Un projet comparable a été mis en place en 2003 pour 18 pays d'Amérique centrale et d'Amérique du sud : Tuning America Latina. Il est soutenu financièrement par la Commission européenne dans le cadre du projet Alfa.

Promotion (cohort or class)

Groupe d'étudiants ayant commencé un programme ou un programme diplômant spécifique en même temps.

Supplément au diplôme (diploma supplement)

Le supplément au diplôme est une annexe au document officiel de certification, conçue pour fournir des informations plus détaillées sur les études qui ont été suivies selon un format agréé et reconnu au niveau international. Pour des raisons de transparence et de comparabilité, il est important que ce format, élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES, soit scrupuleusement respecté.

Thèse (Thesis)

Rapport écrit présenté de manière formelle, basé sur un travail personnel de recherche/investigation/étude, qui est exigé pour l'obtention d'un diplôme (généralement une licence, un master ou un doctorat). Un autre libellé est celui de « mémoire ».

Travail en classe (Coursework)

Le travail en classe se rapporte aux activités d'apprentissage obligatoires – qui sont en général évaluées – au sein d'une unité d'enseignement/module.

Unité d'enseignement (course unit)

Structure d'apprentissage indépendante et formelle. Elle devrait contenir un ensemble cohérent et explicite d'acquis de l'apprentissage, exprimés

en termes de compétences à acquérir, et des critères d'évaluation appropriés. Les unités d'enseignement peuvent correspondre à un nombre de crédits différent, bien qu'il soit recommandé qu'elles comportent un nombre de crédits identique ou un multiple de ce nombre. Ces unités, avec le travail de thèse et les stages le cas échéant, sont les composantes des programmes.

Pour nous contacter

Le projet Tuning est coordonné par l'université de Deusto en Espagne et l'université de Groningen aux Pays-Bas.

Coordinateurs principaux

Julia González

Université de Deusto
Espagne
relint@relint.deusto.es

Robert Wagenaar

Université de Groningen
Pays-Bas
r.wagenaar@rug.nl

Assistants de projet

Ingrid van der Meer

Faculty of Arts, Projet Tuning
Université de Groningen
P.O. Box 716
9700 AS Groningen
Pays-Bas
Tel.: + 31 35 542 5038 /
+ 31 50 3635263
Fax: + 31 50 363 5704
y.van.der.meer@rug.nl

Pablo Beneitone

International Relations Office
Université de Deusto
Av. De las Universidades 24
48007 Bilbao
Espagne
Tel. :+ 34 944 139 068
Fax: + 34 944 139 069
pbeneito@relint.deusto.es

Pour de plus amples informations, visiter site Internet de Tuning :

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu> et
www.rug.nl/let/tuningeu



Université de
Deusto



university of
 groningen