

Coopération universitaire, Erasmus et Processus de Bologne. Quelques réflexions

Cette contribution s'appuie plus sur une expérience que sur une analyse. Il s'agit de relier l'actualité des mobilités européennes aux évolutions des systèmes d'enseignement et en particulier à la mise en place du Processus de Bologne en France principalement, à partir d'exemples précis.

L'intérêt de la mobilité étudiante semble faire l'unanimité et notamment dans le cadre de la construction européenne. De plus, l'accueil d'étudiants étrangers, non négligeable du point de vue économique comme de celui de la réputation des établissements s'inscrit également dans la tradition d'accueil des Universités françaises.

Globalement, la mobilité étudiante est pourtant au centre de deux logiques apparemment antagonistes. D'une part, la « génération Erasmus » participe à la construction européenne, à l'émergence d'une « conscience » d'une appartenance sinon d'une citoyenneté européenne. Effet de levier formidable, avec 3 millions de séjours d'étudiants dans un autre pays, pour une période d'études ou, depuis quelques années, pour une période de stage, le programme Erasmus s'appuie à la fois sur une logique institutionnelle, *a priori* de coopération, et sur une démarche personnelle, d'intégration d'un séjour à l'étranger dans un parcours de formation. Les étudiants de ce programme ne représentent qu'une partie de la mobilité étudiante en général. En effet, la France a accueilli en 2012 plus de 22 000 étudiants dans le programme Erasmus sur plus de 70 000 étudiants européens inscrits dans l'enseignement

supérieur français, soit un quart de la mobilité totale étudiante en France¹.

L'extension proposée par une partie des pays de l'Union européenne pour un « Erasmus pour tous » procède de cette démarche d'institutionnaliser des possibilités d'échanges pour d'autres publics que les étudiants, mais, avec la contraction envisagée du budget européen pour la période 2014-2020, cette extension de base du programme risque de se heurter à une limitation des niveaux de financement. Et voilà justement un des problèmes actuels du dispositif Erasmus : le niveau des bourses qui ne permet pas à de nombreux étudiants d'effectuer un séjour et qui reproduit ou construit des inégalités, de nouvelles frontières entre les étudiants et peut-être entre les institutions elles-mêmes².

La deuxième logique de mobilité étudiante semble plutôt s'inscrire dans une logique marchande, au sens large, dans l'organisation d'un marché de l'éducation, un marché mondial dans lequel étudiants et établissements font correspondre offres et demandes de formation, les rencontres s'organisant sur la base de notoriétés, de classements, de rapports coûts/avantages. Un marché dominé donc par l'information, voire par une logique de coûts de transaction.

Les établissements mettent ainsi en place des démarches d'information, participent à des salons professionnels organisés sur le même modèle que pour d'autres secteurs. Les perspectives de ce marché mondial de l'éducation sont énormes et étudiées, en particulier, par les institutions comme la Banque Mondiale. Après le tourisme, peut-être, l'enseignement supérieur devient un potentiel économique et les recettes de formation, désormais, contribuent pour une large part aux PIB de pays aussi différents que l'Australie, Malte ou la Nouvelle-Zélande... Dans ce contexte, il s'agit de proposer des formations en langue anglaise, de cibler

¹ Cf. « La mobilité des étudiants d'Europe », *Les notes de Campus France*, n° 37, mai 2012, sur <http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/notes/fr/note_37_fr.pdf>.

² Cf. Magali Ballatore, *Erasmus et la mobilité des jeunes européens*, Paris, PUF, 2010 ; Magali Ballatore & Thierry Blöss, « L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants », *Formation emploi*, n° 103, Marseille, CEREW, 2008, pp. 57-74 et Catherine Aghulon & Angela Xavier de Brito, *Les étudiants étrangers à Paris : entre affiliation et repli*, Paris, L'Harmattan, 2009.

les étudiants solvables d'Asie, d'Amérique latine ou bien d'Afrique, d'investir dans l'information, d'intégrer les établissements dans des réseaux, d'obtenir labels et accréditations, mais surtout de tenter une correspondance entre besoins et services.

L'Europe a semblé observer cette évolution pendant de nombreuses années, tentant de développer une logique d'intégration, incitant à l'organisation d'une mobilité étudiante (et enseignante) dans le cadre de coopérations bilatérales entre établissements, dûment contrôlées par les responsables de formation eux-mêmes. Mais, en même temps, il s'agissait bien de participer à cette évolution mondiale, d'attirer, aussi, la manne supposée des étudiants solvables d'hors Europe. Dans une Europe où beaucoup de pays maintiennent un modèle d'enseignement supérieur public, qui coûte de plus en plus cher aux budgets nationaux, directement par les subventions de fonctionnement ou bien indirectement par les aides aux étudiants de plus en plus nombreux, les deux logiques s'articulent avec quelques contradictions.

Le Processus de Bologne, initiée en 1988 avec la déclaration de la Sorbonne, a été décliné au sein de tous les pays signataires (47), sur un espace qui dépasse désormais le cadre du Conseil de l'Europe. Il s'agissait bien de proposer des évolutions institutionnelles, pays par pays, susceptibles de favoriser le développement de coopérations universitaires et scientifiques, fondements de cet « espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche » qui devait, en 2010, assurer la compétitivité de l'Union !

Les « grandes lignes », intentions ou principes généraux du Processus de Bologne, étaient justifiées par une démarche de construction d'un espace de démocratie, de paix et de progrès, et les acteurs (devenus souvent *stakeholders*) qui participaient à cet idéal devaient par eux-mêmes proposer les solutions permettant non pas d'uniformiser les systèmes, mais bien de les rendre compatibles dans le respect des héritages, des histoires institutionnelles. Un projet humaniste de construction européenne, sans aucun doute.

Cependant soumis, dans chaque pays concerné, à des évolutions majeures, à la même période, et des mutations

indispensables des systèmes, les acteurs se sont souvent bien plus mobilisés pour une adaptation locale des systèmes d'enseignement supérieur : comment adapter les formations à la demande des étudiants comme aux marchés de l'emploi, comment organiser un enseignement de masse avec des institutions fondées sur une sélection sociale et culturelle. La « massification » a sans aucun doute perturbé la mise en place d'aménagements susceptibles de favoriser les coopérations européennes et les acteurs ont très souvent adopté des « instruments » de ce Processus de Bologne sans réel discernement ni engagement.

Cette contribution propose de décrire l'exemple de l'introduction des crédits ECTS en France (ECTS, *European Credit Transfer System*). L'utilité de ce dispositif ne fait aucun doute puisqu'il s'agit de faciliter la reconnaissance des séjours à l'étranger dans les cursus du pays d'origine, la « transférabilité » donc dans le cadre d'un parcours d'études intégrant des séjours à l'étranger. En effet, de nombreux systèmes de notation différents coexistaient et coexistent toujours en Europe et l'interprétation brute des notes et résultats peut varier considérablement d'un pays à l'autre, voire d'un établissement à l'autre. L'échelle de notation ECTS, de A à F, est accompagnée de mots-clefs et de commentaires qualitatifs. Proposée pour devenir une référence, elle a été introduite directement dans certains pays (par exemple de manière autoritaire en Slovaquie³) ou bien a fait l'objet d'aménagement avec un processus assez long dans d'autres (comme en France). Le Processus de Bologne n'étant pas normatif, au sein de nombreux pays concernés chaque établissement est resté libre d'appliquer ce système de notation en fonction de son modèle pédagogique et sans que cette échelle ne se substitue aux échelles de notation existantes. Pour la déclinaison française, l'échelle ECTS peut être considérée comme une sorte d'option destinée à traduire l'évaluation réalisée par un établissement, un outil pour convertir, même, plutôt que de transposition.

De nombreux documents ont été produits, dans le cadre de du Processus de Bologne et des conférences régulières dédiées à

³ Cf. Beata Kosova & Gilles Rouet, « L'enseignement supérieur et le Processus de Bologne en Slovaquie : bilan et critiques », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 62, avril 2013.

sa mise en place et une méthodologie basée sur une statistique descriptive simple a été introduite, ce qui, il faut bien le reconnaître, était nouveau dans le contexte français. Alors que les établissements français d'enseignement supérieur composent plutôt avec l'héritage de l'utilisation généralisée de la moyenne arithmétique pondérée, c'est une logique de répartition en quantile qui a été proposée pour les conversions d'un système à l'autre.

En effet, fondamentalement, l'échelle de notation ECTS se base sur une répartition en centiles des étudiants par rapport à une évaluation donnée : il s'agit de situer les étudiants les uns par rapport aux autres. Le système ECTS classe donc les étudiants en groupes de niveaux différents, ce qui est supposé permettre d'évaluer à la fois la valeur du travail fourni et le positionnement relatif de l'étudiant. Ce système est avant tout basé sur une démarche de classification ce qui tranche avec le système d'évaluation universitaire français. Le système ECTS divise donc les étudiants, dans un premier temps, en fonction de la validation des modules d'enseignement puis les étudiants ayant validé sont répartis en cinq sous-groupes de A à E⁴. Les étudiants ajournés sont divisés en deux sous-groupes, FX (insuffisant, un effort supplémentaire aurait été requis) et F (résultats très insuffisants).

Le système ECTS intègre bien une différenciation de l'échec, entre des étudiants ayant échoué de peu et d'autres dont l'échec est plus flagrant. Les guides ECTS évoquent comme qualification du groupe le « manque de travail très important »⁵. Les éléments qualitatifs associés aux différents groupes mettent en liaison les résultats au niveau de travail fourni par l'étudiant. Pas question ici de talent, de don ou d'aptitude, mais bien d'une normalisation assez radicale. De plus, il est déconseillé d'utiliser des mentions comme « excellent » ou « bien », il s'agit bien d'un changement radical d'attitude avec l'intégration d'une classification basée sur des pourcentages qui, afin d'assurer la transparence du système, devraient figurer aussi sur les relevés de notes. L'étudiant donc doit pouvoir faire état de sa position relative par rapport au

⁴ En théorie : les 10 % meilleurs obtiennent A, les 25 % suivants B, les 30 % suivants C, D pour les 25 % suivants et finalement E pour les 10 % restants.

⁵ Cf. <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_fr.htm>, par exemple le guide sur <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_fr.pdf>.

groupe d'étudiants ayant validé la même matière ou le même semestre.

Il ne semble donc pas possible, dans un tel système d'imaginer un groupe d'étudiants ayant tous très bien réussi une évaluation, ce dont un professeur devrait pourtant s'estimer fier ! Il devient aussi difficile d'accepter qu'un étudiant adopte une stratégie visant à faire l'impasse sur une matière et de compenser avec une autre. Fort heureusement, la réalité est moins caricaturale, car il ne s'agit en fait que d'un système de transposition incomplet, basé sur des comparaisons très relatives entre les évaluations d'un établissement à l'autre. Mais, insidieusement peut-être, l'instrument contient les éléments d'une évolution utilitariste des systèmes d'enseignement supérieur⁶.

Ce qui est en jeu est bien la comparaison entre les établissements et tous n'ont pas adopté cette démarche de classement qui ne correspond pas du tout à la logique de mise en rang des sortants d'une promotion française, basée sur les moyennes générales des différentes évaluations : une mise en rang à la française n'implique pas de répartition statistique normalisée des niveaux de réussite des étudiants, ce que suggère l'outil de comparaison ECTS.

L'examen de l'évolution des systèmes d'enseignement supérieur en France montre bien que la mise en place de ce dispositif n'a pas entraîné de révolution culturelle. Mais si l'adoption des crédits ne semble pas avoir fait évoluer fondamentalement les pratiques d'évaluation, en revanche, elle a fait évoluer considérablement la structure du système. La transposition du système d'évaluation n'est pas sans conséquence, car il s'agissait bien de pouvoir intégrer les éléments de formation réalisés à l'étranger.

Parmi les fondements du système d'enseignement français, du primaire au collège en passant par l'Université, depuis la normalisation entreprise de Guizot à Ferry⁷, on peut citer la consécration de l'année scolaire ou universitaire, un rythme inscrit

⁶ Cf. Gilles Rouet, « Stratégie de Lisbonne et processus de Bologne : Faut-il une politique européenne de l'éducation ? », in *Quel avenir pour l'Union européenne, la stratégie de Lisbonne définie par le conseil européen en 2000*, Bruxelles, Bruylant, 2004.

⁷ Cf. Gilles Rouet, *L'invention de l'école*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1993.

dans le social et le culturel et que la généralisation du système des crédits, on le verra plus loin, devrait faire évoluer.

Un autre fondement : l'utilisation par les enseignants d'un système de notation de 0 à 20, ce qui surprend encore et toujours nombre d'enseignants étrangers. « Peut-on se passer des notes à l'élémentaire ? » s'interroge Pierre Merle⁸ qui rappelle que les « décisions de passage, de redoublement et d'orientation » sont fondées sur des notes, une des finalités de ces notations utilisant parfois des demi-points serait de « bien différencier les élèves, voire de les classer ». La recherche d'équité est bien sûr très relative dans ce système et les études de docimologie fournissent des indications très intéressantes sur les particularités du système d'enseignement en France⁹...

À l'université, une note en dessous de la moyenne (donc inférieure à 10/20) fournit une évaluation de l'échec qui va bien plus loin que le système préconisé par l'échelle ECTS. Un étudiant a plus ou moins échoué à un examen, sa copie est évaluée dans le négatif alors qu'ailleurs, globalement, elle n'est vraiment évaluée que dans le positif, en fonction du niveau de réussite et non d'une gradation fine de l'échec...

Il faut beaucoup de patience et de recul pour tenter d'expliquer la logique française des examens, des concours, des stratégies ou habitudes de notation de la part des correcteurs. Un 4/20 en droit à une épreuve d'agrégation n'est pas forcément une note menant à l'échec... Mais cette dernière affirmation a quelque chose d'impossible, car deux logiques s'opposent à l'évidence et

⁸ *Le Monde*, 30.8.2012. Cf. Pierre Merle, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012 et l'« Appel pour la suppression des notes à l'école élémentaire », Association de la fondation étudiante pour la ville, <www.suppressionsdesnoteselementaires.org>.

⁹ Cf. Jean-Jacques Bonniol & Michel Vial, *Les Modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires*, Bruxelles, De Boeck Université, 1997. L'arbitraire de la notation a donné lieu à des études (cf. par exemple Bruno Suchaut, « La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves », *Les Documents de Travail de l'IREDU*, Dijon, Institut de Recherche sur l'Éducation, mars 2008, sur <<http://hal.inria.fr/docs/00/26/09/58/PDF/08005.pdf>>) plus rarement sur les stratégies (?) de notation des enseignants, par exemple pour les enseignants du secondaire, cf. Yvan abernot, « Diversité d'utilisation de l'échelle de notes par les enseignants du second degré », *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève, septembre 2010, sur <<https://plone2.unige.ch/aref2010>>.

semblent incompatibles ! Une analyse culturelle des systèmes d'enseignement supérieur est nécessaire mais reste assez rare¹⁰.

Il a donc fallu trouver des moyens de mise en compatibilité et l'introduction des crédits ECTS a donné lieu à des « bricolages » en France, des aménagements permettant à la fois aux enseignants de ne pas changer leurs modalités d'évaluation et d'introduire ce système de crédits, bricolages dont on trouve toujours les traces dans les dossiers soumis à l'Agence d'évaluation de l'enseignement supérieur et de la recherche¹¹ ou bien dans les descriptifs des maquettes des programmes d'études des universités françaises.

Mais il fallait aussi tenter d'en finir avec la logique d'une année globalement évaluée par une moyenne de notes attribuées matière par matière... une démarche qui donne du sens à cette évaluation « en négatif » des échecs. En effet, l'obtention d'un 6 plutôt que d'un 4/20 fournit un avantage dans un calcul de moyenne générale, alors que *stricto sensu* la matière concernée par cette note n'est pas « validée » et l'échec est important au sens des crédits puisque ces deux notes correspondent au groupe FX !

A priori, et rétrospectivement, il aurait été plus simple de proposer à tous les enseignants et évaluateurs de faire évoluer leur méthode d'évaluation vers un système de mise en groupes, plus ou moins similaire à ceux en usage dans la plupart des pays d'Europe, par groupe de niveau ou de réalisation d'objectifs¹². Une telle réforme avait été mise en place au Collège, voici plus d'une trentaine d'années, mais les enseignants ont alors décomposé les groupes de niveau et réinstallé alors une échelle de note à partir des groupes A, B, C, D et E¹³, avec des B+, des B-, etc.

¹⁰ C'était notamment en partie le projet de l'ouvrage collectif, Radovan Gura & Gilles Rouet, *Les Universités en Europe centrale, 20 ans après, volume 1*, Bruxelles, Bruylant, 2011.

¹¹ L'auteur participe aux évaluations dans le cadre de l'Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur.

¹² Il a en effet été facile, par exemple, d'imposer l'échelle ECTS en Slovaquie, car les universitaires utilisaient déjà une telle échelle. Cependant, on peut remarquer que la répartition par quantile ne détermine pas dans ce pays les affectations de groupe.

¹³ Cf. sur le débat des notes en France, « Supprimer les notes, Une illusion dangereuse », CERU, juin 2012, sur susu.com/ceru/docs/reliquessuppressiondesnotes.

Avec le système de l'échelle ECTS, l'étalonnage fin avec une échelle de notation plus ou moins longue¹⁴ devient une répartition des étudiants en fonction de niveaux de réalisation d'objectifs de formation. Pour l'enseignement supérieur, l'adoption d'un tel dispositif de manière radicale n'aurait pu que mettre en cause la démarche de moyenne annuelle, une méthode d'évaluation globale robuste et qui a résisté aux réformes et aménagements depuis l'après mai 68, quand des tentatives de modularisation ont donné lieu à la mise en place de maquettes de formation plus flexibles, permettant des choix de la part des étudiants qui, donc, devaient s'assurer de la validation des modules choisis dans un cadre plus ou moins contraignant pour l'obtention de leurs années d'études.

Le système des crédits ECTS a bien été présenté comme indispensable pour la coopération européenne, mais sans être reliés, *de facto*, aux évolutions déjà en cours. La conséquence a été assez négative : de nombreux universitaires n'ont pas compris qu'il s'agissait d'introduire une démarche de validation et d'abandonner la logique de la moyenne de notes attribuées en fonction de logiques (voire de stratégies) d'utilisation d'une échelle sans référence à une répartition des groupes d'étudiants par niveau. Il était évidemment indispensable d'obtenir l'adhésion du corps universitaire et le système des crédits a été plaqué sur celui des évaluations par note, d'une manière quasi mécanique. Mais alors, comme il était impossible d'établir des moyennes de ces crédits pour avoir une évaluation globale annuelle (puis semestrielle), il a fallu découper les programmes d'études en partie plus ou moins cohérentes et homogènes.

Tous les universitaires en position de responsabilités dans les années 2000 ont en mémoire les débats sur ces réformes. Souvent, chaque matière ou module de formation, auparavant évalué avec une note, se voyait attribuer un certain nombre de crédits, et bon nombre d'enseignants tentaient d'introduire des demi-points de

¹⁴ À la fois les enseignants du supérieur utilisent rarement toute l'échelle de note de 0 à 20 mais introduisent des demi-points voire des quarts de point ! Il est parfois suspect de noter 20 et le 0 est parfois en concurrence avec l'absence de copie ou la copie blanche. Certains enseignants ont des pratiques de notation centrées sur 8, avec une répartition entre 2 et 12, d'autres adoptent des logiques bimodales (6 et 14 ou 8 et 12), certaines répartitions de notes sont symétriques, d'autre non...

crédit, par exemple, pour prendre en compte les maquettes existantes, car les crédits étaient alors compris comme une simple conversion automatique des notes...

Puis les maquettes d'enseignement ont évolué et des structures intégrant des regroupements de matières en « blocs » sont apparues. Par exemple, un semestre de 30 crédits est divisé en 5 blocs de 6 crédits ou 3 de 7, 2 de 2 et 1 de 5, toutes les combinaisons étant *a priori* possibles... Au sein de chacun de ces « blocs », au mieux, la logique de la moyenne continue d'exister et donc les étudiants, matière par matière, obtiennent une note qui est intégrée à une moyenne d'un ensemble de matières et qui permet ou non la validation de ce bloc... Une méthodologie qui a permis dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur de maintenir les traditions, de conserver les habitudes de l'évaluation des étudiants tout en intégrant le dispositif ECTS.

Depuis la rentrée 2006, a été généralisé le dispositif LMD (licence, master, doctorat), structure en trois cycles prévu dans le Processus de Bologne, en même temps que la semestrialisation des études, ce qui devait (devrait) notamment permettre des réorientations plus fluides (en particulier pour lutter contre l'échec en première et deuxième année de licence). Chaque semestre est désormais constitué d'unités d'enseignement (UE) auxquelles sont affectés un certain nombre de crédits ECTS. Les logiques de validation de ces crédits restent cependant encore confuses, globalement.

Le système ECTS et la classification des étudiants restent encore maintenant difficiles à accepter en France. Pour les élèves n'ayant pas validé, pourtant, une distinction en deux catégories est désormais assez répandue, avec une utilisation particulière de la note 8/20. Ainsi dans certaines filières, une « compensation » entre matières sera possible si un étudiant a entre 8 et 10 et impossible si sa note est inférieure à 8, cela revient ainsi à établir une différenciation assez proche des groupes F (une chance est donnée à l'étudiant de rattraper sa mauvaise évaluation) et FX (le manque de travail disqualifie l'étudiant qui doit donc recommencer). Mais certains effets pervers de cette transposition mal comprise sont faciles à constater. Par exemple, les pratiques d'« enjambements » : les étudiants ne pouvant pas valider une ou plusieurs unités d'enseignement (alors que dans l'ancien système, ils auraient validé leur année entière) ont été autorisés à poursuivre

leurs études dans les semestres suivants tout en devant valider par la suite les unités non acquises...

La réalité de la transposition s'arrête souvent à cette simple conversion et l'étudiant lui-même doit tenter de trouver le moyen d'expliquer en Allemagne ou en Suède que si la mention ECTS est « admis », son 14/20 à tel ou tel unité d'enseignement lui permet de prétendre au groupe A s'il vient d'une faculté de droit, mais au groupe B, s'il vient de mathématiques... avec en plus de possibles différenciations entre les établissements français !

L'utilisation d'un appareillage statistique inhabituel est au cœur du système de notation ECTS et impose une taille minimale des groupes d'étudiants considérés. Voici un autre écueil majeur : la transposition statistique des notes en groupes ne pose pas de problème, est quasi transparente, dans le cas d'effectifs imposants, en licence de droit ou en licence de psychologie, mais quand est-il dans un master de dix étudiants ? Souvent, le chiffre de 30 étudiants admis par module d'enseignement considéré est annoncé, sur une base d'expérience et non analytique, comme permettant d'obtenir un classement ayant un sens, mais, en définitive, les pratiques restent très disparates et les transpositions sont souvent fantaisistes, ce qui enlève de la crédibilité au système lui-même.

En dehors de cette rupture relative avec l'héritage de la moyenne annuelle, l'introduction des crédits a impliqué d'autres évolutions fondamentales dont il est difficile actuellement d'évaluer les conséquences. En premier lieu, les crédits sont censés être accordés en fonction d'un certain volume d'heures de travail de la part de l'étudiant, c'est-à-dire non seulement par rapport aux heures de cours suivis, mais aussi du volume de travail personnel ou de stage. L'évaluation de ces volumes pose des problèmes évidents : s'il est facile de comptabiliser des heures de cours, il est beaucoup moins aisé de pouvoir prévoir le nombre d'heures de travail personnel des étudiants, sans instrument crédible d'observation et d'analyse. Actuellement, il semble que cette évaluation se fasse à partir de l'expérience des enseignants et des créateurs des maquettes. Ainsi, un rapide tour d'horizon des programmes d'études laisse apparaître des distorsions énormes entre les volumes d'heures indiqués et les nombres de crédits. Une matière jugée comme « fondamentale » par rapport à un cursus

sera également considérée comme devant être investie de manière importante par les étudiants et se verra donc attribuer plus de crédits qu'une matière jugée « auxiliaire ». C'est ainsi que les nombres de crédits, même en prenant en compte une évaluation des nombres d'heures de travail réel des étudiants, sont souvent attribués en fonction d'une hiérarchisation des matières...

De plus, et pour poursuivre cette réflexion, il convient de ne pas idéaliser la mise en place des maquettes d'enseignement : leur élaboration n'est souvent pas vraiment liée à un projet de formation ou à une logique de cohérence générale, mais bien en fonction de contingences pratiques. Ainsi, les unités d'enseignement sont très souvent divisées en cours (ou plutôt, des cours préexistants sont réunis en unités) dont le volume horaire est fonction des obligations de service des enseignants-chercheurs, d'une part (un enseignant-chercheur devant assurer 192 heures de travaux dirigés ou de 128 heures de cours magistral – une distinction qui pourrait faire l'objet d'un développement particulier –) et du nombre de semaines possibles d'enseignement par semestre. Les contraintes d'emploi du temps prédominent et expliquent pourquoi, par exemple, un cours est prévu pour 39 heures¹⁵ et pas 40, 60 ou 30... Les regards étrangers sur le système français sont à la fois utiles et dérangeants, car nous invitent à justifier ces choix. Hélas, ces regards sont encore trop peu nombreux...

Bien évidemment, de semblables contraintes existent partout, dans tous les pays¹⁶ : le projet est de réellement les intégrer (et de les comprendre) et non pas d'ériger les instruments du Processus de Bologne en éléments d'un système idéal¹⁷. Les déclinaisons

¹⁵ Cf. par exemple la licence décrite dans <<http://www.univ-paris1.fr/ufr/ufr11/licence-3-economie-science-politique/>>.

¹⁶ L'auteur a pu faire l'expérience de telles contraintes en Irlande, en Allemagne, en Pologne (avec le montage de doubles diplômes et de cursus intégrés), en Russie (dans le cadre des programmes Tempus), en Slovaquie (en élaborant des programmes d'études nouveaux), en Géorgie (dans le cadre d'un jumelage institutionnel franco-allemand dédié à la mise en place du Processus de Bologne) et en Bulgarie.

¹⁷ Cf. Lisa Bydanova & Gilles Rouet, « La Géorgie : un bon élève du Processus de Bologne ? », *Éducation comparée*, second semestre 2013, n° 10.

nationales montrent bien les limites de l'application instrumentalisée de ces logiques¹⁸.

De manière progressive donc, et alors que le statut de l'étudiant évolue peu et reste lié à l'année universitaire (logement, assurance sociale, bourses, etc.), une structure généralisée, adaptée aux histoires et aux contextes, devrait aboutir à une nouvelle prise en compte du temps, des progressions, des parcours individuels. Même si la base est désormais le semestre d'étude qui permet d'acquérir 30 crédits (ainsi, pour obtenir un master en France, il faut valider 120 crédits), les crédits sont désormais capitalisables, *a priori* à vie, et transférables d'une université à une autre, au moins en théorie. Ces deux évolutions ne vont pas de soi : la capitalisation a des limites temporelles et la transférabilité reste un des grands problèmes de la mobilité étudiante¹⁹.

En effet, la transférabilité des crédits n'est pas une évidence même si elle est fortement encouragée non seulement dans le cadre des échanges européens, mais aussi en interne, au sein de chaque pays signataire du Processus de Bologne.

Il peut paraître surprenant qu'un dispositif non normatif (le Processus de Bologne) et ses instruments (dont les ECTS), destinés à l'origine à favoriser les échanges et coopérations des établissements au niveau européen, soit en fin de compte mobilisé pour favoriser les échanges et mobilités à l'intérieur même d'un pays. En fait les évolutions de l'intra et de l'extra national ne sont pas mises en cohérence : il semble *de facto* et malgré toutes les réserves que cela suggère plus facile d'effectuer une transférabilité

¹⁸ Cf. Thierry Côme & Gilles Rouet (dir.), *Processus de Bologne, construction européenne, politique européenne de voisinage / Bologna Process, European Construction, European Neighbourhood Policy*, Bruxelles, Bruylant, 2011.

¹⁹ Parmi d'autres problèmes, qui dépassent le cadre de cette contribution, citons la portabilité des aides et des bourses ou encore la mise en cohérence des transferts budgétaires, en particulier pour des pays comme la Belgique ou l'Autriche soumis au sein de leurs établissements publics à un afflux importants d'étudiants français ou allemand cherchant à éviter les *numerus clausus* ou une sélectivité importante. Le cautionnement des prêts étudiants par l'Union européenne, proposé dans le cadre du prochain programme 2014-2020, ne résoudra évidemment pas les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur et peut constituer une bombe à retardement, avec l'augmentation d'une dette interne pouvant s'avérer insupportable.

de crédits dans le cadre d'un échange Erasmus qu'entre universités françaises.

En effet, et cela constitue bien un effet pervers du développement du programme Erasmus, les acteurs sont bien responsables des « contrats pédagogiques » mis en place, par exemple, quand un étudiant français effectue un séjour Erasmus d'un semestre en Espagne. Mais combien de responsables universitaires vérifient les contenus réels des enseignements et des évaluations ? En ont-ils d'ailleurs la possibilité ?

Désormais, en Europe, sont mis en place, dans le cadre des dossiers d'accréditation généralement, des dossiers plus ou moins normalisés de description des programmes d'études, chaque cours ou élément de formation donnant lieu à une fiche récapitulative, par exemple, des enseignements prévus (thématiques), des bibliographies éventuelles, mais aussi des prérequis et des compétences attendus ou à acquérir (autre évolution majeure du système : la prise en compte des compétences). La diffusion de ces dossiers devrait favoriser des transférabilités crédibles. Pourtant, parce que ces dossiers sont généralement écrits dans la langue du pays, qu'il est difficile de pouvoir établir des comparaisons entre les différentes matières des programmes d'études d'un pays à l'autre, ou encore que les champs disciplinaires ont parfois des histoires et des périmètres différents dans les différents pays²⁰, il reste difficile, voire illusoire, de procéder à des évaluations des programmes suivis par les étudiants en échange, par rapport aux programmes que ces derniers auraient dû suivre en restant dans leur université d'origine.

Ce point peut paraître secondaire, mais, en fait, est fondamental et révèle une partie de la problématique même de la transférabilité. Les échanges Erasmus reposent ou devraient reposer sur une confiance, base de toute coopération. Il s'agit avant tout de tenir compte des accréditations des formations, par les agences, nationales il est vrai, et d'accepter ces logiques. Cela n'interdit évidemment pas de se poser des questions sur la cohérence des études par rapport aux programmes d'origine, mais relativise l'importance de toute comparaison. Dans le cas de programmes d'études plus ou moins standardisées (sans aucune intention péjorative dans ce qualificatif), comme en management ou en

²⁰ Le cas des sciences de l'éducation est symptomatique de ce constat.



mathématiques, par exemple, le transfert est facile, les intitulés des cours eux-mêmes sont des indicateurs solides des contenus, les universitaires concernés peuvent évaluer très vite et accepter facilement des transférabilités de modules ou de semestres, dans le cadre d'architectures de formation mises en compatibilité. Mais même dans ce cas certaines difficultés ne sont pas faciles à surmonter. Par exemple, une formation de premier cycle en Bulgarie a une durée de 4 ans, 8 semestres et 240 crédits ECTS. Cela ne signifie pas que ce diplôme de *bakalavar* soit l'équivalent d'une licence française, parce qu'il s'agit d'un diplôme de premier cycle universitaire, mais que le niveau de sortie à 4 ans et 240 crédits correspond à la fois à un héritage et à une cohérence par rapport aux débouchés et à la société globalement, une cohérence qui n'est compréhensible qu'en appréhendant la totalité du système. La transférabilité d'un semestre passé à l'étranger est donc assez simple en troisième année : par exemple un étudiant de l'Université de Sofia St Clément d'Ohrid peut transférer directement les 30 crédits validés lors d'un premier semestre de troisième année de licence d'économie et gestion au sein de la licence correspondante de Lille 1. Mais si l'échange se passe en quatrième année, il s'agit alors pour l'étudiant bulgare de tenter de faire correspondre des systèmes différents, ce qui n'est pas possible dans tous les domaines !

Ce problème de transférabilité est donc complexe et dépasse la simple « confiance » induite par des volontés de coopération. On peut toujours prétendre que les logiques temporelles sont différentes, que la structure en crédits permet d'éviter à se poser des questions en termes de succession de semestres, mais dans la pratique, ce discours reste bien théorique.

De plus, certaines formations sont difficiles à mettre en compatibilité, car inscrite dans un champ culturel ou économique particulier. Il est évidemment acceptable qu'un responsable d'un master en histoire ou en science politique soit réticent à accepter la transférabilité de crédits obtenus dans un master en histoire ou en sciences politiques d'un pays étranger, surtout s'il n'a pas la possibilité, le temps ou l'énergie de tenter une réelle appropriation des programmes suivis. Le programme Erasmus semble induire, en lui-même, une transférabilité qui déresponsabilise les enseignants. Il s'agit bien de l'instrumentalisation d'un outil qui

induit des comportements dans une normalité nouvelle²¹. Bien sûr, la responsabilité des acteurs est établie puisqu'un contrat pédagogique doit être mis en place et validé par les différentes parties, mais le dispositif reste souvent opaque, les coopérations sont établies sans réelle compréhension mutuelle, les responsables Erasmus adoptent des attitudes administratives plus que pédagogiques et une « prime » à l'étudiant Erasmus est souvent dénoncée²², des stratégies sont souvent observées : certains étudiants « choisissent » d'effectuer des séjours à l'étranger pour éviter des semestres réputés difficiles et parce qu'ils ont eu l'écho d'une facilité à valider ailleurs... La planète blog et Facebook est devenu l'outil d'information majeur des étudiants candidats aux séjours à l'étranger.

Erasmus repose bien sur une démarche de coopération, puisqu'il est indispensable d'établir une convention entre établissements avant d'organiser des échanges, souvent d'ailleurs peu équilibrés (par exemple deux fois plus d'étudiants bulgares effectuent un séjour Erasmus en France²³ que d'étudiants français en Bulgarie). On peut aussi cependant facilement remarquer que des étudiants sont souvent à l'origine des coopérations : leur souhait d'effectuer un séjour à l'étranger peut aboutir à la signature d'une convention entre leur établissement et l'établissement prévu, une année avant leur départ effectif, les témoignages sont multiples concernant de tels historiques des coopérations. Il convient donc de distinguer entre les différentes coopérations dans le cadre Erasmus et même si un inventaire exhaustif ne semble pas exister à ce jour, il faut mettre en évidence ce problème de déséquilibre entre les flux d'échanges d'étudiants comme d'enseignants. En effet, une convention Erasmus prévoyant des échanges équilibrés et intégrant des périodes d'enseignement dans les maquettes des programmes des deux filières concernées, organisées par les enseignants de chaque établissement, ne constitue pas une

²¹ Cf. Arnauld Leclerc, « La crise européenne ou l'épuisement du paradigme systémique d'intégration, l'exemple des universités », *Dialogues de Sofia*, 1^{er} décembre 2012, à paraître.

²² Entretiens de l'auteur avec des universitaires français. Une étude systématique sur la réalité de cette perception serait très utile.

²³ Moins de 200 étudiants bulgares, soit moins de 10 % de la mobilité totale de Bulgarie vers France.

coopération de même nature qu'un simple accueil, sans réciprocité d'échange d'enseignants, d'étudiants d'un autre établissement étranger. La transférabilité devient évidente quand les enseignants eux-mêmes participent à l'enseignement au sein de l'établissement partenaire. Voilà peut-être l'idéal du programme Erasmus qui permet de dépasser le cadre d'un simple dispositif permettant à des étudiants d'effectuer des semestres à l'étranger... et qui rejoint d'autres façons d'établir des coopérations, par exemple en créant des diplômes conjoints, des programmes intégrés d'études, comme cela existe dans le cadre de l'Université Franco-Allemande, dans le cadre du Vysegrad Fund ou encore avec le programme Erasmus Mundus.

En 2011, plus de 230 000 étudiants ont effectué un séjour Erasmus, dont près de 41 000 pour un stage. Plus de 31 000 enseignants ont également bénéficié du dispositif, avec des séjours d'une durée moyenne d'une semaine, mais une exploration plus fine des statistiques officielles fournies par la Commission européenne²⁴ démontre l'ampleur des déséquilibres.

Pays d'accueil	Nombre de séjours d'enseignants français (une semaine en moyenne)	Pourcentages sur total de séjours d'enseignants français	Nombres de séjours d'étudiants français (6 mois en moyenne)	Pourcentages sur total de séjours d'étudiants français
Bulgarie	74	3,00 %	77	0,24 %
Rép. tchèque	106	4,30 %	630	1,98 %
Espagne	336	13,63 %	6 842	21,55 %
Italie	296	12,01 %	1 834	5,78 %
Pologne	200	8,11 %	752	2,37 %
Roumanie	296	12,01 %	334	1,05 %
Royaume-Uni	169	6,86 %	6 455	20,33 %
Total tous pays	2 465		31 747	

²⁴ Cf. <http://ec.europa.eu/education/erasmus/statistics_en.htm>.

Le tableau précédent illustre cette situation : les enseignants français choisissent en proportion bien plus d'effectuer des séjours d'enseignements en Espagne ou au Royaume-Uni que les étudiants... et même s'il n'est pas indispensable d'avoir une correspondance des pourcentages des deux effectifs pour établir une coopération active intégrant des échanges réels, il est très facile de déduire de ces chiffres que de très nombreuses conventions Erasmus n'intègrent pas d'échanges d'enseignants, voire même de réels contacts entre responsables de formation, les conventions étant très (trop) souvent élaborées par le personnel administratif des scolarités ou celui des services de relations internationales.

Il n'est donc pas du tout étonnant que le programme Erasmus, largement plébiscité pour son supposé rôle dans la construction et l'intégration européenne fasse ainsi l'objet de critiques, liées en grande partie à cette dépossession et déresponsabilisation des responsables universitaires, *de facto* à la fois coupables et victimes de cette situation.

Il est difficile de faire le lien entre les dernières réformes, en particulier celles relatives à l'introduction des crédits ECTS, de la semestrialisation des études et de la capitalisation des crédits, et la mobilité étudiante. Les crédits ECTS semblent toujours difficiles à être transférés en dehors des établissements de délivrance et hors programme de coopération, Erasmus ou autre. La mobilité entre établissement français et en cours de cycle d'études reste une exception et, pour revenir aux deux types de mobilités décrites en introduction de ce texte, l'expansion de la mobilité étudiante individuelle, hors programme de coopération, s'effectue sur des critères qui ne prennent pas en compte réellement les crédits, mais qui s'appuient sur les classements, les facteurs d'attractivités, des indicateurs qui justement contribuent à différencier les crédits obtenus en fonction des établissements !

L'augmentation, souhaitée, de la mobilité étudiante à l'intérieur de chaque pays pourra être induite par une réforme globale de la carte des formations proposées, le renforcement de la visibilité du système (premiers cycles par grands domaines, réduction importante du nombre de spécialités de master), le système actuel contribuant plutôt à renforcer la compétition entre les établissements, y compris publics.

Pour la mobilité étudiante européenne, une certaine banalisation est facile à constater, banalisation de l'idée de l'Europe, du programme Erasmus, renforcée par cette relative déresponsabilisation des acteurs induite par le déséquilibre des échanges institutionnels et la tendance à administrer plutôt qu'à gérer les conventions Erasmus. Cette banalisation aboutit à l'acceptation des instrumentalisation des instruments du Processus de Bologne et à diluer l'intégration européenne dans des stratégies d'acteurs cherchant à maximiser leurs chances d'obtenir diplômes et sésames supposés pour des emplois relatifs, une tendance que le contexte de crise aggrave plutôt que ne réduit.

Le programme Erasmus a besoin d'une reprise en main, d'un investissement de la part des acteurs. La généralisation à d'autres publics que les étudiants constitue une évolution séduisante, mais il ne faut pas perdre de vue l'importance de la réalité de la coopération entre institutions comme clé de la réussite du programme. *L'auberge espagnole* de Cédric Klapisch montre le pire et le meilleur, les étudiants formés, transformés par un parcours européen comme un tourisme étudiant qui utilise l'institution à des fins bien différentes.

L'Europe a besoin de mobilité et d'approfondissement. La mobilité reste un facteur de réussite du projet et même un tourisme contribue à l'émergence de sociétés inscrites dans des espaces publics intégrant une dimension européenne. L'expérience de la mobilité contribue à faire évoluer les processus identitaires, prolonge ainsi l'idéal humaniste et pacifiste.

Mais Erasmus a besoin de réelle coopération. De l'évolution du programme dépend celle des établissements d'enseignement supérieur, et, en fait, l'évolution des mobilités internes qui ne peuvent s'installer que dans un contexte de coopération, pas de compétition.

Il faudrait apprendre à coopérer entre établissements français comme cela peut se passer, avec succès, entre établissements de pays différents, par exemple apprendre à réaliser des codirections ou cotutelles de thèses internes, en France, à monter des formations à plusieurs établissements, à tenter les mises en synergies et les complémentarités.

L'époque semble tendre vers ces logiques... mais c'est évidemment sans tenir compte de la force de l'illusion, celle d'un renforcement de l'attractivité sur le marché mondial de

l'éducation, et donc d'une compétition, qui compenserait la baisse
des budgets publics...

Gilles Rouet