



TRENDS IV :

**ETAT DE LA MISE EN ŒUVRE DES REFORMES DE
BOLOGNE PAR LES UNIVERSITES EUROPEENNES**

par Sybille Reichert et Christian Tauch



Education and Culture

Socrates

TRENDS IV :

**ETAT DE LA MISE EN ŒUVRE DES REFORMES DE BOLOGNE PAR LES
UNIVERSITES EUROPEENNES**

Rapport publié par l'EUA

Réalisé par Sybille Reichert
et Christian Tauch

Edité par Kate Geddie
et David Crosier (EUA)

© European University Association/Association européenne de l'université 2005

Tous droits réservés. La reproduction est autorisée à des fins non-commerciales avec mention de la source (© 2005 European University Association).

European University Association asbl
Rue d'Egmont 13
1000 Bruxelles, Belgique
Tél: + 32 2 230 55 44 – Fax: +32 2 230 57 51

Une copie gratuite de ce rapport est disponible sur le site www.EUA.be

Le présent rapport a été financé avec le soutien de la Commission européenne à travers le programme Socrates. Il reflète le point de vue de ses auteurs ; la Commission ne peut être tenue pour responsable de l'usage des informations qui y sont contenues.

TABLE DES MATIÈRES

Préface	4
Remerciements	5
Résumé	6
Abréviations	9
1. Introduction	10
2. Structuration des diplômes en deux cycles	13
1. Mise en place des deux cycles au niveau national	13
2. Attitudes des établissements envers le système licence-master	14
3. Diplômes de niveau licence	16
4. Diplômes de niveau master	18
5. Diplômes conjoints	19
6. Réforme des programmes d'études : les modules	20
7. Réforme des programmes d'études : les objectifs de formation	21
8. Accès à l'enseignement supérieur, progression au sein du système	21
9. Défis	23
3. Reconnaissance	25
1. Mobilité étudiante	26
2. Mobilité des personnels	26
3. ECTS	27
4. Supplément au diplôme	27
5. Reconnaissance de la mobilité étudiante	28
6. Reconnaissance des qualifications non formelles et non académiques	29
7. Reconnaissance des diplômes nationaux	29
8. Reconnaissance des diplômes étrangers	30
9. Défis	30
4. Renforcement et assurance de la qualité	33
1. Qualité et réformes de Bologne	33
2. Processus internes d'assurance qualité dans les établissements européens	34
• Participation des étudiants à l'évaluation de l'enseignement	34
• Suivi des taux de réussite et d'abandon	35
• Recherche : le recours à l'évaluation par des pairs	35
• Administration, services d'orientation et de soutien, relations extérieures et internationales	36
3. Relation entre assurance qualité interne et externe	37
4. Efficacité relative des procédures d'assurance qualité	37
5. Limites à l'amélioration de la qualité	38
6. Défis	40
5. Relation entre les réformes de Bologne, la recherche et la formation à la recherche	41
1. Implication des réformes de Bologne pour la recherche et la formation à la recherche	41
2. Relation entre les réformes de Bologne et la formation à la recherche	42
3. Impact des réformes de Bologne sur la recherche dans les établissements	46
4. Défis	48
6. Mise en œuvre de « Bologne » dans les établissements d'enseignement supérieur : Facteurs de succès et défis pour les systèmes d'enseignement supérieur	49
1. Mise en œuvre de « Bologne » : les facteurs de succès	49
2. Les réformes de Bologne : un défi pour les systèmes d'enseignement supérieur	57
3. Défis	59
Annexes	61

PREFACE

Le rapport *Trends IV* constitue la seule analyse à l'échelle européenne sur la manière dont les universités répondent aux défis de la mise en œuvre des réformes de Bologne. Témoignant d'un large soutien à la réforme, il décrit les avancées réalisées et identifie les questions en suspens. C'est donc une publication importante pour tous les acteurs de l'enseignement supérieur européen, qu'il s'agisse des universités ou des étudiants, des gouvernements, du monde des affaires et de l'industrie ou d'autres partenaires intéressés.

Trends IV est aussi le rapport présenté par les universités européennes à la conférence de Bergen qui a réuni, les 19 et 20 mai 2005, les ministres européens de l'éducation pour débattre de la prochaine phase du processus de Bologne. Il reflète donc les thématiques abordées lors du précédent bilan d'étape gouvernemental, à savoir les trois priorités inscrites dans le Communiqué de Berlin : structuration des diplômes, qualité et questions de reconnaissance. *Trends IV* étudie par ailleurs le lien entre l'enseignement supérieur et la recherche, en particulier dans le contexte des formations doctorales - thématique qui a aussi été incluse dans le Communiqué de Berlin et qui revêt une importance majeure pour les universités.

A mi-parcours de l'échéance de 2010, date butoir pour la réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur, le rapport témoigne de façon très concrète d'un déplacement des priorités dans le processus de Bologne : après avoir, jusqu'ici, mis l'accent sur l'introduction de législations-cadres, il s'agit désormais d'assurer une mise en œuvre réussie et durable des réformes au sein des établissements.

La réalisation de ce rapport est le fruit d'un effort collectif qui n'aurait pu être mené à bien sans l'implication et l'engagement de nombreuses personnes et institutions dans différents pays. Nos remerciements vont à tous ceux qui ont donné de leur temps pour organiser les visites, répondre aux questionnaires ou participer aux entretiens. L'EUA remercie tout spécialement l'équipe de chercheurs qui a réalisé les visites d'établissements et les conférences nationales de recteurs qui non seulement ont organisé les visites mais ont aussi fourni de précieuses informations préparatoires à ce rapport.

Nos remerciements vont aussi tout spécialement aux deux auteurs du présent rapport, Sybille Reichert et Christian Tauch, qui ont accepté de se charger de cette tâche considérable et complexe, soumise à des délais de réalisation déraisonnables, et ont su la mener à bien avec dévouement et persévérance. Dès la phase de conception, ils ont travaillé activement au projet, contribuant à l'élaboration de la méthodologie, participant aux visites d'établissements, analysant les nombreuses et riches informations collectées, tout en parvenant à rédiger un rapport clair et pertinent.

Il est gratifiant de constater que les universités européennes sont capables de travailler efficacement ensemble pour présenter un panorama clair des questions et défis concrets qui se posent. Les conclusions de ce rapport contribueront à façonner de manière significative les activités de l'EUA dans les années à venir.

Georg Winkler
Président de l'EUA

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pu voir le jour sans le soutien de nombreuses institutions et personnes soucieuses d'analyser les réformes de Bologne sous l'angle des réalités institutionnelles. En tout premier lieu, cette étude a bénéficié de l'appui financier de la Commission européenne. Elle n'aurait pu être menée à bien sans l'aide flexible et perspicace de l'équipe d'experts européens qui ont pris en charge les visites de nombreux établissements européens d'enseignement supérieur et dont les informations constituent la base principale de ce rapport. Ils ont su gérer l'agenda chargé des entretiens avec les différents groupes interrogés, résumer, sans les réduire, de multiples perspectives différentes et rédiger leurs rapports dans des délais très courts. En outre, ils ont pris le temps de se réunir pour échanger leurs réflexions après la réalisation des visites d'établissements. Cette étude n'aurait pu être menée à son terme sans leur dévouement et leurs observations détaillées.

Le rapport *Trends IV* aurait été beaucoup moins informatif et représentatif sans l'apport du Groupe de Coimbra qui a accepté d'effectuer quatorze visites supplémentaires parmi ses établissements membres. Les conclusions des rapports établis ont été précieuses pour compléter les données de l'EUA. Nous tenons à remercier le Groupe de Coimbra pour sa collaboration active à cette étude.

Nos remerciements vont également aux conférences nationales de recteurs pour leur précieux concours. Nous remercions tout spécialement les experts nationaux qui ont accompagné les experts européens lors des visites d'établissements et les ont aidés à appréhender les particularités des paysages nationaux de l'enseignement supérieur et des débats en cours.

Enfin, les auteurs ne sauraient trop remercier le secrétariat de l'EUA, en particulier Kate Geddie, David Crosier, Andrée Sursock et Lesley Wilson, pour les précieux conseils et le soutien éditorial qu'ils leur ont fournis. Compte tenu des délais très courts impartis à l'analyse et à la synthèse des données recueillies, le soutien intellectuel (et amical) des collègues de l'EUA, leur connaissance éclairante du processus politique dans lequel s'inscrit cette étude, et leur suivi efficace et précieux lors de la finalisation de ce rapport se sont avérés indispensables.

Sybille Reichert, Christian Tauch

Après un doctorat obtenu à l'Université de Yale, **Sybille Reichert** a travaillé pendant dix ans comme consultante dans le domaine de la politique de l'enseignement supérieur pour différentes universités et ministères de l'éducation ainsi que pour la Commission européenne et l'Association européenne de l'université. Ses analyses mettent l'accent sur le développement stratégique, l'internationalisation et les réformes organisationnelles des universités européennes dans une perspective comparative sur le plan international. Elle est co-auteure du rapport *Trends III* publié par l'EUA en 2003. Après avoir été responsable de la planification stratégique à l'ETH de Zürich, elle a créé son propre cabinet d'expert-conseil dans le domaine de l'enseignement supérieur.

Christian Tauch travaille depuis 1995 à la Conférence des recteurs allemands à Bonn où il dirige le service des relations internationales et le service des études et de la recherche en Allemagne et en Europe. Il est co-auteur de plusieurs études consacrées au processus de Bologne, dont les précédents rapports *Trends II* et *Trends III* et l'étude de l'EUA sur les masters et les diplômes conjoints en Europe.

Pour plus d'informations sur les rapports *Trends*, merci de consulter le site de l'EUA www.EUA.be

RESUME

1. **Trends IV : Etat de la mise en oeuvre des réformes de Bologne par les universités européennes.** Le rapport *Trends IV* a été réalisé à partir d'une vaste enquête de terrain : des visites effectuées dans 62 universités (au sens large du terme) constituent le noyau des informations recueillies. Si les conclusions de nos recherches sont par nature qualitatives et, de ce fait, ne fournissent aucune certitude statistique, *Trends IV* présente un instantané actuel et approfondi de l'application des réformes de Bologne dans les universités européennes.
2. **Une réforme bien acceptée :** concernant les attitudes que suscite la réforme dans les universités, nos conclusions contrastent fortement avec les points de vue exprimés il y a deux ans seulement par les responsables des établissements d'enseignement supérieur dans les questionnaires du rapport *Trends III*. La nécessité de la réforme semble largement acceptée dans les universités et nombreux sont les établissements qui ont fait des efforts importants pour « interioriser » le processus de réforme en intégrant les questions de « Bologne » dans leurs propres stratégies et activités institutionnelles. Dans de nombreux cas, les réformes sont perçues comme une opportunité pour s'attaquer à des problèmes qui se posaient depuis longtemps. Les visites de terrain ont montré de façon éclatante que les acteurs au sein des établissements ont désormais pris la mesure des enjeux de la réforme et s'impliquent pleinement dans sa mise en oeuvre.
3. **La réforme à l'épreuve de la pratique :** les critiques exprimées à l'égard de la réforme au sein des universités tendent à ne pas porter sur sa finalité – il existe un très large consensus sur la nécessité de changement – mais plutôt sur le degré de soutien dont la réforme bénéficie ou non. Souvent, son application est entravée par un manque d'autonomie décisionnelle des établissements ou l'absence de financements supplémentaires qui permettraient aux universités de faire face à une restructuration d'une telle envergure et aux nouvelles tâches qui leur incombent. Par ailleurs, le rôle de la direction des universités est également très important : là où elle apporte un soutien fort et positif au processus tout en laissant suffisamment de latitude aux délibérations internes, les avancées sont plus faciles.
4. **L'introduction des trois cycles :** des progrès considérables ont été réalisés concernant l'introduction d'une architecture à trois niveaux en Europe, même si, cinq ans après la signature de la Déclaration de Bologne, un petit nombre de pays connaissent encore des obstacles législatifs à la réforme des structures. La plupart des institutions d'enseignement supérieur ont désormais atteint le cœur du processus de transition. La réforme des structures doit s'accompagner d'un réaménagement véritable des programmes d'études, or, bien souvent, celui-ci n'est pas mené à son terme. Il existe parfois un malentendu sur la finalité du diplôme de premier cycle (que certains regardent à tort comme une version comprimée de formations précédemment longues) ; dans de nombreux cas, les établissements et les universitaires n'ont pas eu assez de temps pour envisager les réformes de manière globale et bénéficier des opportunités offertes par la restructuration des cursus d'études.
5. **L'impact de la réforme des structures :** trop souvent, « Bologne » est encore perçu comme un processus centré essentiellement sur l'harmonisation de l'architecture des diplômes. *Trends IV* montre que, même si beaucoup de progrès ont été faits, le processus conduisant à la création en Europe d'un système basé sur trois cycles est une transformation culturelle et sociale très complexe qui a entraîné dans son sillage une série d'évolutions ayant chacune leur propre dynamique dans différents contextes. Si décrire la modification de la durée des études n'est guère difficile, mesurer sa signification et son impact requiert une analyse beaucoup plus profonde et plus sophistiquée : les qualifications de premier cycle nouvellement créées sont-elles, par exemple, reconnues dans la société? Dans quelle mesure répondent-elles

aux besoins du marché du travail? Quelles sont les implications du tournant pédagogique vers un enseignement centré sur l'étudiant ?

- 6. L'employabilité des diplômés de premier cycle :** la plupart des universités visitées ont fait état de leurs inquiétudes concernant l'employabilité des diplômés de premier cycle. Dans les pays qui passent d'un seul cycle long à la nouvelle architecture, de nombreux enseignants, en effet, ne sont pas encore prêts à faire pleinement confiance aux nouvelles qualifications de premier cycle et conseillent souvent à leurs étudiants de poursuivre leurs études jusqu'à la fin du second cycle. En revanche, les établissements des pays où la réforme des structures a démarré plus tôt disent rencontrer beaucoup moins de problèmes d'intégration de leurs diplômés de premier cycle sur le marché du travail –ce qui semblerait indiquer que les pays connaissant des difficultés en sont simplement à un stade plus précoce d'une transition normale. Néanmoins, il existe des différences significatives selon les disciplines. Nos conclusions montrent aussi qu'il faut davantage de débats publics sur les réformes et que la fonction publique est en retard pour adapter ses propres échelons de carrières aux nouvelles qualifications de premier cycle. Les organisations professionnelles, en particulier dans les professions réglementées, jouent aussi un rôle important. Le rapport contient à la fois des exemples d'organisations professionnelles encourageant les nouvelles formations et d'autres qui voient là des obstacles majeurs. Parallèlement, les établissements eux-mêmes sont encore nombreux à ne pas prendre sérieusement en compte les besoins des employeurs locaux, régionaux ou internationaux au moment de dessiner leurs nouvelles formations.
- 7. L'amélioration de la qualité :** les conclusions de notre étude montrent que les universités ont de plus en plus conscience de l'importance de l'amélioration de la qualité des activités qui leur incombent. Ceci s'exprime dans toute une série de processus qui vont bien au-delà de réponses formelles et obligatoires aux exigences d'une assurance externe de la qualité. Si la nécessité d'améliorer la coopération entre les établissements et les agences d'assurance qualité est incontestée, *Trends IV* dévoile une série d'autres facteurs - dont la participation étudiante - qui ont un impact direct sur l'amélioration de la qualité. Il ressort notamment que la réussite de cette démarche au sein des établissements est directement liée au degré d'autonomie institutionnelle. Les institutions qui font preuve d'une plus grande responsabilité quant à la mise en œuvre de processus internes de qualité sont aussi celles qui jouissent de la plus grande autonomie de fonctionnement.
- 8. La reconnaissance des qualifications :** l'amélioration de la qualité est considérée comme l'une des clés d'une reconnaissance plus systématique des diplômes en Europe. Les visites d'établissements montrent que des progrès considérables ont été accomplis en matière de reconnaissance mais que, là encore, il faut aller plus loin pour garantir l'utilisation systématique des outils de transparence définis dans le cadre de Bologne, en particulier l'ECTS et le Supplément au diplôme. Si ce dernier est de fait introduit dans tous les pays visités, conformément à l'engagement pris dans le Communiqué de Berlin, le défi de fournir des informations claires sur les objectifs de formation –s'ajoutant à des problèmes techniques- demeure. Pour sa part, l'ECTS est largement utilisé pour la mobilité étudiante et semble bien fonctionner. Pourtant, ce modèle est plus souvent perçu comme un outil destiné à traduire les systèmes nationaux dans une langue européenne que comme un élément central du remodelage des cursus. Poursuivre les efforts pour intégrer ces outils européens dans le quotidien des établissements à travers l'Europe reste donc une priorité.
- 9. Le lien entre enseignement supérieur et recherche :** au niveau de leurs missions d'enseignement et de recherche, les institutions et les enseignants-chercheurs se sentent souvent tiraillés entre les attentes divergentes dont ils font l'objet. Les

universitaires sont nombreux à penser que la nécessaire priorité donnée à la restructuration des cursus, aux enjeux de la création de nouveaux programmes d'études et de services d'orientation et de soutien aux étudiants dans le cadre d'enseignements plus flexibles et centrés sur l'étudiant a entraîné une diminution du temps consacré à leurs activités de recherche. C'est un motif particulier d'inquiétude face à la conscience croissante en Europe de la nécessité de renforcer l'attractivité des carrières de la recherche. Ce constat montre aussi combien il est important de lier les agendas de l'enseignement supérieur et de la recherche. A l'heure actuelle, ces réflexions ne semblent pas encore s'être vraiment traduites par des actions concrètes et prioritaires dans les universités.

Conclusions

10. *Trends IV* montre que, dans un grand nombre d'universités, la réforme et l'innovation permanentes sont déjà une réalité - et la seule option sérieuse - et que de nombreux facteurs interfèrent sur la nature et la réussite de ces processus complexes. Pour que les réformes réussissent, il faut que la société ait davantage conscience que la période actuelle constitue un tournant culturel majeur qui transforme des concepts universitaires établis depuis longtemps et qu'il faudra du temps et du soutien pour permettre une mise en place durable des réformes. Les gouvernements doivent être sensibles au fait que l'on n'atteindra pas les objectifs fixés par de simples modifications législatives. Les institutions ont besoin d'une plus grande autonomie de fonctionnement - condition sine qua non à la réussite de la réforme - et, en contrepartie, elles acceptent leur corollaire : un renforcement de leurs structures de gouvernance, de la direction institutionnelle et de la gestion interne. Il faut aussi aborder la question du financement des réformes ainsi que celle, plus large, de l'investissement dans l'enseignement supérieur comme réponse aux demandes des sociétés de la connaissance qui se développent en Europe. Car la force de l'Europe ne réside-t-elle pas dans une conception de l'enseignement supérieur relevant de la responsabilité publique et qui réponde à des besoins sociétaux ? Or ceci implique un engagement en faveur d'un financement public durable qui s'inscrive sur le long terme.

ABREVIATIONS

ECTS	European Credit Transfer System (Système européen de transfert de crédits)
ENIC	European Network of Information Centres (Réseau européen de centres d'information)
EUA	European University Association (Association européenne de l'université)
NARIC	National Academic Recognition Information Centres (Centres nationaux d'information sur la reconnaissance)
VAE	Validation des acquis de l'expérience

1. INTRODUCTION

La Déclaration de Bologne de 1999 a déclenché dans l'enseignement supérieur les réformes les plus profondes de ces dernières décennies. L'ampleur du processus tient tant à l'étendue des réformes elles-mêmes aux niveaux européen, national et institutionnel qu'au nombre croissant de pays ayant souscrit l'engagement de créer, d'ici à 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur (40 pays à ce jour, d'autres étant attendus lors de la prochaine conférence ministérielle). A mi-chemin et à cinq ans de cette échéance, la conférence des ministres européens de l'éducation, qui se tient à Bergen en mai 2005, est l'occasion idéale d'examiner comment les établissements d'enseignement supérieur européens mettent en œuvre les réformes de Bologne, ce afin de mesurer les avancées réalisées et les défis qu'il faut encore relever.

A travers les rapports *Trends*, présentés aux conférences ministérielles qui se tiennent tous les deux ans, l'Association européenne de l'université (EUA) - ou l'organisation qui l'a précédée -, a reçu la mission de dresser un état des lieux des changements à l'œuvre dans le paysage de l'enseignement supérieur européen depuis le début du processus de Bologne. Pour l'EUA, il s'agit d'une activité majeure qui s'inscrit dans le cadre de son engagement pour développer l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Les approches et le champ d'investigation des rapports *Trends* ont évolué au fil des années pour répondre à l'évolution du processus de Bologne et au changement des priorités. L'objet principal de *Trends IV* est de mettre en lumière les conditions, problèmes, défis et avancées qui entourent la mise en œuvre des réformes de Bologne dans les établissements d'enseignement supérieur européens. L'étude privilégie l'éclairage institutionnel amorcé il y a deux ans dans la précédente étude, intitulée *Trends III: les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur*. Reprenant le fil directeur de ce dernier rapport, qui s'attachait essentiellement à identifier les attentes, les points de vue et les problèmes principaux des établissements à propos des différents objectifs et axes des réformes de Bologne, *Trends IV* procède maintenant à une analyse plus approfondie de ces questions à un stade plus avancé de la réalisation du processus. Le rapport explore en particulier les manières dont les établissements répondent au processus de Bologne, dévoile l'impact de ce dernier sur le développement institutionnel en général et examine les niveaux d'information et de soutien dont bénéficient les différents acteurs de la communauté académique européenne.

En outre, *Trends IV* fournit aux membres de l'EUA des informations actualisées sur les changements à l'œuvre dans les établissements européens dans le cadre d'un processus collectif de réforme ; ce rapport permettra aussi de guider les actions à venir de l'EUA afin de répondre aux besoins les plus importants de ses membres.

Méthodologie

La principale source d'information de ce rapport est la visite de 62 établissements dans 29 pays européens (cf. liste en annexe 1). Organisées sur une journée ou une journée et demi, ces visites ont été menées par une équipe d'experts internationaux possédant une grande connaissance des politiques européennes et des évolutions dans les établissements, et disposant des connaissances linguistiques nécessaires pour réaliser la quasi-totalité des visites dans la langue nationale. L'expert international a été appuyé par un expert national nommé par la conférence nationale des recteurs et chargé d'apporter des détails sur les conditions et les débats nationaux dans lesquels s'inscrivent les informations fournies par les établissements (cf. liste en annexe 2). De plus, les visites d'établissements ont été complétées par des questionnaires adressés aux conférences nationales de recteurs, et destinés à fournir des informations contextuelles sur les législations nationales et les évolutions récentes liées aux différents éléments du processus de Bologne.

L'objet des visites était d'interroger, par petits groupes, différents acteurs au sein des établissements : direction institutionnelle (recteur et vice-recteurs), doyens, professeurs, jeunes enseignants-chercheurs et doctorants, étudiants et administratifs. Toutes les interviews ont été conduites selon un questionnaire-cadre commun (cf. annexe 5). En conformité avec le bilan d'étape des «priorités de moyen terme» souhaité par le Communiqué de Berlin, les questions portaient sur la mise en place de la structuration en deux cycles, les dispositifs de reconnaissance et les mécanismes d'assurance qualité. De plus, l'EUA a choisi d'aborder les attitudes générales des établissements à l'égard du processus de Bologne, et la connaissance de celui-ci en leur sein, ainsi que les thématiques de la recherche et de la formation à la recherche. Il s'agissait à cet égard d'assurer le suivi du lien entre l'espace européen de l'enseignement supérieur et l'espace européen de la recherche, lien introduit dans le Communiqué de Berlin. Chacune de ces thématiques fait l'objet d'un chapitre de ce rapport, dont la conclusion s'attache à identifier les principaux facteurs de succès des réformes ainsi que les défis **pour les systèmes d'enseignement supérieur** qui s'en dégagent.

Le choix des pays qui ont fait l'objet de visites a été guidé par les impératifs de la recherche. Les limites fixées au budget de l'étude, assumé pour plus de la moitié par l'EUA elle-même, excluaient d'emblée la possibilité de réaliser des visites multiples dans la totalité des pays signataires. Etant tenus de limiter le nombre total de pays, nous avons fait le choix d'exclure les pays ne possédant qu'une seule université (Chypre, Islande, Liechtenstein, Luxembourg et Malte). En effet, il nous a semblé plus judicieux de consacrer les crédits de voyage à l'analyse de la situation dans un contexte national permettant une comparaison de plusieurs établissements concernés par les réformes. L'EUA a jugé en outre qu'il était prématuré d'évaluer les avancées réalisées dans les établissements des pays qui n'ont signé que récemment, à Berlin, la Déclaration de Bologne (Albanie, Andorre, Bosnie et Herzégovine, Saint-Siège, Serbie et Monténégro, ancienne République yougoslave de Macédoine et Russie)¹.

La sélection des établissements visités s'est faite à partir de la constitution d'un échantillon théorique de différents types d'établissements (universitaire et non universitaire, général et plus spécialisé, national et régional, orientation recherche ou orientation enseignement) mais plus ou moins comparables en termes d'effectif minimum d'étudiants et de niveau de délivrance des diplômes. Ces indications ont été fournies par les réponses au questionnaire de *Trends III*. Sur la base des critères ainsi établis, les conférences nationales de recteurs membres de l'EUA ont été chargées de sélectionner des établissements : 48 institutions au total ont été choisies. Le fait que la participation de l'établissement suppose son accord introduit certes un parti pris ; de surcroît, le fait d'être « sélectionné » peut aussi en constituer un autre. Dans l'ensemble, l'échantillon retenu est donc susceptible d'être plus favorable aux réformes et en avance sur leur introduction que la moyenne des établissements dans chacun des contextes nationaux.

Un tel parti pris nous semble légitime compte tenu du fait que l'objet de cette étude est d'identifier les défis qui se posent et d'évaluer, sous l'angle du développement institutionnel et de l'auto amélioration, la nature et la qualité des réformes engagées, et non pas de mesurer l'état d'avancement de la réalisation générale des réformes dans les établissements.

¹ Pour y avoir réalisé des évaluations institutionnelles au cours des dernières années, l'EUA dispose d'informations détaillées sur de nombreux pays des Balkans. Ainsi, des évaluations nationales ont été conduites en Serbie et au Monténégro (2003/04), en Bosnie et Herzégovine (2004) et dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine (2005/06). Il en ressort le sentiment que les défis spécifiques de cette région méritent une attention particulière afin d'appréhender les avancées des réformes de Bologne dans le contexte des mutations politiques et de la restructuration des systèmes d'enseignement supérieur de ces Etats de l'ex-Yougoslavie. C'est pourquoi l'EUA a décidé de traiter les défis et les problématiques de cette région en dehors de cette étude.

Le Groupe de Coimbra a généreusement contribué au projet *Trends IV* en proposant d'interroger des établissements membres de son réseau, utilisant pour ce faire les mêmes méthodologie et questions. Au nombre de 14 – ce qui fait un total de 62 établissements visités –, les établissements du Groupe de Coimbra ont introduit une perspective externe à l'enquête. Compte tenu du fait que ces derniers sont tous des universités multidisciplinaires axées sur la recherche, ce type d'institution est quelque peu surreprésenté dans notre échantillon.

Une dernière remarque s'impose à propos des délais très courts impartis à la réalisation du projet : démarré en juin 2004, avec l'élaboration d'un concept de recherche, il s'est achevé en avril 2005, à la Convention des établissements d'enseignement supérieur, organisée par l'EUA à Glasgow. L'EUA a dû relever le défi de trouver en peu de temps des chercheurs qualifiés et disponibles, ce qui, du fait des calendriers universitaires et des pauses d'été, a repoussé le début des visites des établissements à octobre 2004. Au final, les auteurs du rapport ont eu moins de deux mois pour lire et analyser les comptes rendus des visites d'établissements puis en faire la synthèse. C'est pourquoi ce rapport présente des conclusions mais ne peut faire justice à la richesse des données collectées. Afin de permettre une utilisation complète et différenciée des nombreuses observations et perspectives recueillies dans le cadre des visites d'établissements réalisées, des actions de suivi et des analyses plus approfondies de certains aspects sont prévues à l'issue de cette étude.

2. STRUCTURATION DES DIPLÔMES EN DEUX CYCLES

Christian Tauch

Structuration des diplômes : adoption d'un système essentiellement basé sur deux cycles principaux

Tous les ministres s'engagent à avoir entrepris en 2005 la mise en oeuvre de ce système à deux cycles. (...)

Les Ministres encouragent les Etats membres à élaborer un cadre de qualifications comparables et compatibles pour leurs systèmes d'enseignement supérieur. Les cadres de qualifications devraient chercher à les décrire en termes de charge de travail, de niveau, de résultats de formation, de compétences et de profil des qualifications. Les Ministres s'engagent également à élaborer un cadre global des qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur. (...) Les diplômes du premier cycle devraient donner accès, au sens de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance, aux formations du deuxième cycle. Les diplômes du deuxième cycle devraient donner accès aux études de doctorat. (...)

Communiqué de Berlin (2003)

Créer un système de diplômes facilement lisibles et comparables est un objectif central du processus de Bologne, sinon, aux yeux de beaucoup, son objet principal. Depuis 1999 cependant, la mise en place de deux ou trois cycles d'études dans les systèmes européens d'enseignement supérieur a démontré que la réforme laissait largement place à des interprétations différentes et parfois conflictuelles de la durée et de l'orientation des programmes d'études. En particulier l'employabilité des titulaires d'une licence (*bachelor*) obtenue en trois ans continue à susciter des interrogations dans nombre de pays. Pour autant, la quasi-totalité des pays se sont saisis de l'opportunité unique offerte par le processus de Bologne pour repenser leurs concepts pédagogiques en introduisant un enseignement centré sur l'étudiant ; des structures modulaires et des objectifs de formation (*learning outcomes*) clairement définis pour les différents diplômes délivrés sont en voie d'introduction. Un grand nombre d'établissements se disent donc plus soucieux de repenser en profondeur leur approche de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs que de satisfaire formellement aux seules obligations légales. Et si la pertinence des cadres de qualifications pour le développement des programmes d'études n'est pas encore bien connue dans la plupart des établissements, ceci peut s'expliquer par le nombre assez réduit d'activités initiées dans ce domaine au niveau national entre Berlin et Bergen. Les deux questions de l'accès à l'enseignement supérieur et du passage d'un cycle à l'autre font l'objet d'une attention accrue dans beaucoup de pays étant donné que les institutions sont tenues de faire un usage optimal de leurs ressources, de réduire la durée des études et d'affiner leur profil institutionnel. Le présent chapitre s'attache à décrire le contexte et la réalisation de la réforme des programmes.

2.1. Mise en place des deux cycles au niveau national

A ce jour, presque tous les pays inclus dans la présente étude ont introduit le système à deux cycles. Très peu nombreux sont ceux dont les établissements attendent encore des directives gouvernementales plus détaillées sur les aspects opérationnels du système, tels que la durée des cycles, l'ECTS et le Supplément au diplôme, avant de mettre en place la nouvelle organisation. Au moment de nos visites d'établissements, fin 2004, n'étaient concernés que des établissements portugais, espagnols et suédois. Toutefois, les décrets gouvernementaux ont été adoptés en janvier 2005 en Espagne. Notons que, dans quelques pays signataires de la Déclaration de Bologne, comme le Royaume-Uni, les établissements

sont libres d'opérer des changements de structures sans avoir à attendre les réformes gouvernementales ou législatives.

Le mode et l'allure du passage au nouveau système sont variables. Ainsi, en Hongrie, son introduction a démarré en 2005 et sera obligatoire dès 2006 ; en Croatie, les contraintes de calendrier sont similaires, avec des modifications profondes prévues dès l'année universitaire 2005-2006. En Norvège, la mise en place du premier cycle s'achèvera en 2005 après une longue phase préparatoire, l'ancien système devant disparaître complètement d'ici à 2007. En Finlande, le nouveau système de diplômes démarrera officiellement en août 2005 après de longues délibérations aux niveaux national et institutionnel. Dans quelques pays qui ont déjà mis en place la réforme – par exemple l'Italie et les Pays-Bas-, le gouvernement est en train de réaliser ou d'envisager des ajustements (nomenclature, etc.). L'Estonie se trouve dans une situation particulière : elle passe d'une structuration en deux cycles à un autre système à deux cycles, à savoir de 4+2 à 3+2, ce qui génère divers problèmes d'acceptation ou de confusion. Des établissements danois ont introduit une structure 3+2+3 en 1993 mais ils repensent actuellement les contenus des cursus, restructurant les programmes selon une approche qui inclut la consultation des partenaires intéressés et la définition d'objectifs de formation.

De nombreuses institutions confirment que l'allure des réformes (et la motivation à les réaliser) est perçue très différemment au sein de certaines disciplines et facultés. Dans certaines universités, les sciences humaines paraissent avoir le moins de problèmes à offrir des diplômes de premier et de second cycle ; dans d'autres institutions, ces disciplines considèrent presque impossible l'instauration d'une formation signifiante au niveau licence. Il en va de même pour les professions réglementées où les organes professionnels jouent un rôle significatif pour soutenir ou entraver l'introduction de la nouvelle architecture des diplômes. Les établissements de certains pays (Espagne, Finlande et Roumanie) mentionnent l'existence de groupes de coordination au niveau des disciplines ou de projets pilotes à l'échelon national qui les aideraient considérablement à mettre sur pied les nouveaux programmes.

D'une manière générale cependant, **la situation est nettement différente de celle prévalant il y a deux ou trois ans** : à l'époque, beaucoup de pays excluaient du système à deux cycles non seulement la médecine mais aussi la formation des enseignants, les sciences de l'ingénieur, l'architecture, le droit, la théologie, les beaux-arts, la psychologie et quelques autres disciplines. Aujourd'hui, ces restrictions, lorsqu'elles existent, ne semblent s'appliquer, dans la plupart des pays, qu'à la seule médecine (et aux disciplines apparentées). Or, même en médecine, on observe une nette tendance à intégrer la réforme. Là où la médecine a été ou sera incluse dans la réforme (Communauté flamande de Belgique, Suisse et Danemark) la durée du master s'élève à 180 voire à 240 crédits ECTS, ce qui correspond à 360 ou 420 crédits ECTS pour la licence et le master combinés. La formation des enseignants et certaines autres disciplines continuent à poser des problèmes - plus importants dans certains contextes nationaux que dans d'autres - et les systèmes nationaux expérimentent diverses solutions.

2.2. Attitudes des établissements envers le système licence-master

En règle générale, les communautés académiques sondées dans le cadre de la présente étude voient les avantages du système basé sur deux cycles, même si elles peuvent se montrer critiques sur tel ou tel aspect de sa mise en place.

En Europe du Nord en particulier, de nombreuses institutions ont déclaré que l'attitude dominante à l'égard de la réforme était nettement positive au sein de l'établissement et qu'elles ont rencontré peu de problèmes. Parfois la refonte complète de la structuration des études et des programmes était et est encore insérée dans un effort de réforme nationale plus large, comme par exemple le projet de réforme de la qualité en Norvège.

Dans la grande majorité des institutions visitées dans le cadre de *Trends IV*, les enseignants étaient acquis à l'idée sous-jacente d'un enseignement centré sur l'étudiant et d'une acquisition des savoirs par le biais d'un apprentissage par problème, tout en étant critiques sur certains aspects de l'application des réformes. Certaines institutions reconnaissent de manière autocritique que l'introduction de deux cycles, initiée il y a quelques années, a pour l'instant conduit essentiellement à des changements structurels tandis que la question de la qualité ne fait que commencer à apparaître au grand jour. Souvent, mais pas toujours, ces institutions ont cependant relié cette observation à de regrettables contraintes de calendrier imposées par les réglementations légales : trop de réformes en trop peu de temps.

Seuls quelques établissements ont exprimé une attitude plutôt négative : les enseignants s'y sont plaints de ne pas percevoir la finalité des réformes et ils ont le sentiment que « Bologne » leur a été imposé par leur direction et/ou le ministère.

Dans la plupart des cas, les critiques se dirigent non pas contre l'instauration de deux cycles en tant que telle mais contre les conditions de la mise en place de ceux-ci et le travail supplémentaire qui en résulte. Ainsi, quelques établissements italiens et hongrois déplorent le fait qu'on leur ait demandé de développer des cursus de licence en l'absence de toute instruction claire de la part du ministère sur la configuration des masters correspondants. Mais, même lorsque les conditions de mise en place sont claires pour les deux cycles, il demeure difficile de diviser de manière significative les contenus des enseignements entre les niveaux licence et master : des questions restent ouvertes sur un bon équilibre entre matières générales et matières spécialisées, théorie et travaux pratiques. De même, enseigner au niveau master est semble-t-il parfois perçu par certains professeurs comme beaucoup plus prestigieux ou plus pertinent par rapport à leurs intérêts de recherche, ce qui conduit à des négociations difficiles au sein des facultés.

Les enseignants se sont inquiétés, dans de nombreux pays, des effets négatifs de la priorité accordée par « Bologne » à l'enseignement, en particulier au niveau licence, qualifiant cette évolution de « *Verschulung* » ou de « *didatticizzazione* » [approche plus scolaire], etc. Ils s'inquiètent tout d'abord du fait que les formations deviennent plus rigides et plus compactes et qu'elles laissent moins de place à la créativité et à l'innovation. A cet égard, ils déplorent fréquemment que, trop souvent, des unités d'enseignement faisant précédemment partie de formations longues soient désormais comprimées dans des cursus de licence. De plus, le temps considérable consacré à la mise en place de la réforme a obligé de nombreux enseignants à réduire leurs activités de recherche, ce qui n'est pas sans conséquences sur la qualité de leurs enseignements.

Un problème important bien que transitoire pour les institutions est celui des étudiants en cours d'études, pris entre l'ancien et le nouveau système : certains cours ont disparu, d'autres sont proposés dans un ordre nouveau, d'autres encore sont créés. Les établissements s'efforcent de proposer des solutions *ad hoc* mais celles-ci ajoutent des contraintes en termes de temps et de budget. Un autre problème transitoire évoqué par certains établissements est celui du « clivage des générations » : alors que les collègues plus jeunes sont en général acquis à une réforme majeure des structures d'études, les plus âgés se montrent souvent moins motivés pour la mettre en œuvre. Les établissements français font exception à cette tendance : ce sont en général les enseignants les plus expérimentés qui supervisent et mettent en place les réformes.

L'introduction de deux cycles, généralement liée à la modularisation et à l'ECTS, implique souvent aussi une importante surcharge de travail pour les services administratifs des universités qui doivent par exemple adapter les outils électroniques aux parcours de formation individualisés des étudiants. Pour certains pays, « Bologne » a aussi signifié le passage à la semestrialisation de l'année académique, ce qui a entraîné des tâches supplémentaires en lien avec la nouvelle organisation des examens. C'est la raison pour

laquelle **même les enseignants et les administratifs entièrement acquis aux réformes soulignent la nécessité d'obtenir des compensations, incitations et financements supplémentaires**, sous peine de voir s'installer des frustrations et des blocages.

2.3. Diplômes de niveau licence

Tant la durée que la finalité des cursus de licence continuent à faire débat, et l'idée erronée selon laquelle le processus de Bologne « prescrirait » dans tous les cas un schéma 3+2 est encore largement répandue. Il est vrai que ce modèle est dominant au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur, même dans les pays, comme l'Allemagne, où les établissements ont le choix entre des licences en trois ou quatre années. Dans la plupart des pays, la licence en trois ans est la durée légale et seuls quelques pays ont une durée standard de quatre années (Bulgarie, Croatie, Grèce, Ecosse et Turquie, et le secteur non universitaire dans certains pays).

Dans de nombreuses universités, les professeurs et, à un moindre degré, les doyens, parfois aussi la direction, expriment encore des doutes profonds sur la possibilité de proposer un diplôme s'obtenant en trois ans seulement qui soit signifiant tant au niveau universitaire que sur le marché du travail : selon eux, la notion d'« employabilité » apparaît souvent synonyme de baisse des standards académiques. Les réserves à l'égard de la validité des licences en trois ans sont particulièrement fortes dans les sciences de l'ingénieur, les sciences physiques et les beaux-arts.

Les critiques énoncées sur la licence en trois ans appellent trois observations :

- tout d'abord, le modèle en trois ans a été non seulement adopté mais aussi accepté dans de nombreux pays et disciplines. Il serait sans doute précieux, pour les réfractaires, de s'informer auprès des institutions et facultés qui ont démontré la validité des formations de licence en trois ans.
- Ensuite, les discussions dans nombre d'universités apparaissent encore très centrées sur la durée formelle du diplôme et n'accordent qu'assez peu d'attention aux objectifs de formation. La licence en trois ans peut devenir une question de réputation académique : les universités sont réticentes à délivrer des diplômes à un niveau traditionnellement réservé au secteur de l'enseignement professionnel. Le problème est aggravé (fortement, semble-t-il) dans certaines universités qui essaient de comprimer les contenus d'un cursus traditionnel de quatre, voire de cinq ans, en une formation de licence en trois ans. Il en résulte que les étudiants sont dans l'incapacité d'achever leur cursus dans le temps imparti et que les professeurs se voient renforcés dans leur conviction qu'il est impossible de dispenser une formation académiquement viable en trois ans. En réalité, ces problèmes proviennent d'un malentendu ou d'un regard biaisé sur la réorientation pédagogique des enseignements désormais associée aux réformes de Bologne et axée sur les « objectifs de formation » et un « enseignement centré sur l'étudiant ». Ces institutions ont manqué l'occasion de repenser et d'alléger les formations. Les formations de licence ne sont pas censées proposer le même niveau de savoirs et de compétences qu'un cursus traditionnel de cinq ans.
- Enfin, des inquiétudes s'expriment à juste titre sur la standardisation d'un modèle unique valable pour tous, prôné par de nombreuses législations nationales qui imposent la licence en trois ans : certaines disciplines font valoir de façon convaincante que trois années ne suffisent pas pour dispenser les connaissances et compétences nécessaires à l'obtention d'un premier diplôme signifiant ; elles aimeraient voir les réglementations existantes remplacées par une plus grande autonomie des établissements dans le dessin de leurs formations. Trois ans et demi ou quatre ans seraient encore tout à fait dans les critères du « consensus de Bologne », ce qui exigerait cependant une durée plus courte des masters correspondants quand ils existent.

Quant à la question de savoir si les titulaires d'une licence optent plutôt pour une entrée directe dans la vie professionnelle ou pour la poursuite d'études de master, les réponses varient sensiblement d'un pays à l'autre. Au Royaume-Uni et en Irlande, la plupart des étudiants quittent l'université à l'issue de la licence, y retournant plus tard dans leur vie pour préparer un master. Il est à noter que les établissements de pays ayant introduit depuis quelques années la licence en trois ans, comme la Lettonie, la Lituanie, la Norvège, la Suède et la Turquie, confirment également qu'ils ne rencontrent pas de problèmes majeurs d'acceptation des diplômes par l'industrie et les autres employeurs.

Par ailleurs, dans beaucoup d'établissements des pays qui ne font que commencer à introduire une structure en deux cycles, les étudiants se déclarent mal informés sur la valeur et la finalité de la licence («diplômes pour les moins bons») et poursuivent en général des études de master, «pour mettre toutes les chances de leur côté»). Leurs professeurs encouragent souvent cette attitude. Dans ces pays, les différents acteurs relèvent souvent que les employeurs sont, eux aussi, mal informés sur la finalité et la valeur des diplômes de licence.

Un obstacle très important à une meilleure acceptation des diplômes de licence est **l'échec de nombreux gouvernements à montrer l'exemple quant à la valeur de ces diplômes dans l'emploi public**, par un ajustement des grilles du service public et en valorisant les carrières et les perspectives de salaire des diplômés de licence.

Les pays possédant un système binaire (secteurs universitaire et de l'enseignement supérieur non universitaire) semblent connaître une situation spécifique s'agissant des cursus de licence : les Pays-Bas, la Lettonie et la Finlande, par exemple, font une distinction entre les licences universitaires et les licences professionnelles. En principe, les titulaires d'une licence professionnelle sont censés intégrer directement le marché du travail tandis que les titulaires d'une licence universitaire poursuivent généralement un master. Dans ces pays, une licence professionnelle peut se préparer en quatre ans alors que trois ans seulement sont nécessaires à l'obtention d'une licence universitaire. Les universités des pays possédant un système binaire s'inquiètent parfois de la concurrence du secteur de l'enseignement supérieur non universitaire : les diplômés de licence de ce secteur, dont les études comportent en général une part pratique obligatoire, peuvent être plus attractifs pour les employeurs que les diplômés des universités. Certaines de ces universités en tirent actuellement la conclusion que leurs licences constituent plutôt une étape formelle ou au mieux un palier d'orientation. Les établissements d'enseignement supérieur non universitaire, pour leur part, ne doutent pas de la compétitivité de leurs diplômés de licence sur le marché de l'emploi.

Dans de nombreux pays, les parcours de carrière et d'emploi des diplômés de l'enseignement supérieur font l'objet, à des degrés divers, d'un suivi au niveau national mais il est trop tôt, dans nombre de pays, pour appliquer cette démarche au cas particulier de la licence. En attendant, les activités de suivi menées par les établissements eux-mêmes apparaissent, au mieux, dispersées.

De même, la coopération avec le monde du travail pour redessiner les formations – telle qu'elle a été souhaitée par le Communiqué de Berlin – ne semble pas encore être la règle. Les enseignants se contentent souvent de supposer qu'ils sont les mieux placés pour savoir quel type de savoirs et de compétences seront utiles à leurs diplômés pour trouver un emploi. L'acceptation ou la non-acceptation de la licence est souvent décrite en termes assez fatalistes : «c'est le temps qui dira si le nouveau diplôme est bien accueilli sur le marché du travail». Avant d'ouvrir une nouvelle formation, seule une minorité d'institutions font une prospection de marché ou une promotion active de leurs nouveaux diplômés auprès des employeurs. Des exemples de dialogues réussis entre établissements, associations

d'employeurs, chambres de commerce, comme ils existent en Allemagne, Espagne et Grande-Bretagne, pourraient servir d'inspiration à d'autres.

2.4. Diplômes de niveau master

Lors des conférences et séminaires organisés successivement entre Bologne et Berlin, et en particulier à Helsinki en 2003, un consensus a été atteint sur la durée, les fonctions et les profils des formations de master dans l'espace européen de l'enseignement supérieur. Pour autant, on trouve encore des différences significatives dans l'organisation des formations.

La durée des études est une problématique toujours actuelle dans certains pays. Le type le plus fréquent de master est le master « post licence », exigeant l'achèvement du premier cycle et totalisant entre 60 et 120 crédits ECTS. Certaines universités belges², néerlandaises et suédoises considèrent que leurs masters de 60 crédits, se préparant à l'issue d'une licence de 180 crédits, sont trop courts et non compétitifs au plan international. Des universités anglo-saxonnes, pour leur part, jugent leurs masters en un an (totalisant souvent plus de 60 crédits ECTS) comme étant un élément particulièrement attractif de leur offre de formations, en particulier pour les étudiants en provenance de l'extérieur de l'Europe.

On trouve encore des exceptions à ces tendances de la réforme : les formations universitaires longues « à l'ancienne », totalisant 300 crédits ECTS ou plus, continuent d'exister et demeurent assez prisées dans certains pays (Pologne, Hongrie) et aussi dans quelques disciplines (notamment en médecine et en sciences de l'ingénieur). En Belgique, on trouve aussi des masters « post master », exigeant l'achèvement d'un premier master. En Irlande et en Ecosse, quelques exemples d'une tendance à la création de masters intégrés de cinq ans ont été trouvés, par exemple pour les études d'infirmière, de sage-femme, dentiste, médecine, sciences et sciences de l'ingénieur, tandis que le modèle des « masters intégrés » en quatre ans existe aussi au Royaume-Uni. Il est difficile de dire comment ce modèle, sous sa forme actuelle, pourrait être intégré comme qualification de second cycle au cadre général européen de qualifications.

Il n'existe pas de consensus européen sur la question de la pertinence ou non d'une division systématique entre, d'une part, les formations à dominante appliquée ou professionnelle et, d'autre part, les formations à dominante recherche. Dans plusieurs pays, dont la Lettonie, la France, l'Allemagne et les Pays-Bas, les institutions jugent une telle différenciation utile tandis que d'autres pays, tels que l'Autriche, la Belgique et la Pologne, pensent le contraire. Le Royaume-Uni et l'Irlande, pour leur part, opèrent une distinction importante entre les masters « d'enseignement » et les masters « de recherche ».

Dans les institutions visitées, l'immense majorité des masters universitaires ouvrent l'accès aux études de doctorat, comme le stipulait le Communiqué de Berlin.

Dans le domaine non-universitaire (enseignement supérieur à vocation professionnelle), on observe des différences considérables d'un pays à l'autre. En Autriche et en Allemagne, les *Fachhochschulen* peuvent offrir à la fois des masters professionnels et des masters de recherche, qui ouvrent tous les deux l'accès aux études de doctorat au niveau universitaire. La situation des *Hogeschoolen* néerlandaises est similaire : celles-ci offrent essentiellement des masters professionnels pour lesquels elles ne reçoivent cependant aucun financement public. En Finlande, aucune décision n'a été prise à ce jour.

Là où la réforme n'en est encore qu'à ses débuts, les formations de licence sont parfois conçues sans tenir compte des contenus et des compétences qui devraient être enseignés au niveau master (approche étape par étape). Certains établissements sont tout à fait conscients que cette approche n'est pas satisfaisante et qu'elle aura des répercussions

² En l'absence de spécification, le terme « belge » se réfère aux établissements des deux Communautés, française et flamande, de Belgique.

négatives, mais ils ne se sentent pas en mesure de développer des masters sans avoir reçu du ministère les orientations et directives nécessaires à l'élaboration d'un cadre dans lequel insérer ces formations.

Dans les pays ayant introduit récemment des formations de master de second cycle, ou qui sont en train de le faire, on constate souvent une tendance à créer trop de nouvelles formations, parce que « tous les professeurs veulent avoir la leur ». Parfois, aucune stratégie institutionnelle n'est apparente et il est probable que ces programmes ne bénéficieront pas tous d'un financement public ou, le cas échéant, d'une accréditation. Ces masters sont souvent dessinés en étroite corrélation avec la licence qui les précède, c'est-à-dire que la licence et le master sont exclusivement envisagés comme une entité consécutive, destinée aux mêmes étudiants.

Ceci est confirmé par le fait que les masters « autonomes », parfois conçus explicitement pour attirer les étudiants étrangers et pouvant être dispensés en anglais, sont encore l'exception dans la plupart des pays et ne sont courants qu'au Royaume-Uni et en Irlande. La majorité des établissements continuent à viser principalement leurs propres diplômés de licence. La mobilité verticale (c'est-à-dire entre la licence et le master ou entre le master et le doctorat) est perçue comme une menace par certains établissements qui y voient plutôt une « fuite des cerveaux » potentielle de leurs meilleurs étudiants qu'une opportunité d'« accueil de cerveaux ».

De nombreuses institutions saluent explicitement la liberté nouvelle dont ils bénéficient pour dessiner les masters interdisciplinaires ainsi que des formations dans des domaines émergents de la science et de la connaissance.

Dans quelques pays (Grèce, Portugal, Espagne et Suisse), les étudiants ont exprimé des doutes sur la continuité d'un financement public du niveau master : ils redoutent l'apparition de frais de scolarité, qu'ils ne pourraient assumer, pour les nouveaux masters de second cycle. Que ces craintes soient fondées ou non, les gouvernements ne sont pas parvenus à les dissiper – et ne s'y sont parfois même pas essayés.

2.5. Diplômes conjoints

Selon les conférences nationales de recteurs, la situation s'améliore en ce qui concerne la possibilité légale de délivrer des diplômes conjoints. Beaucoup de pays les autorisent désormais (Autriche, Belgique, République tchèque, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Italie, Lettonie et Slovaquie). Les établissements britanniques disposent de la plus grande autonomie de décision pour mettre sur pied des formations sanctionnées par un diplôme conjoint et choisir leurs partenaires. Des établissements lettons, lituaniens, néerlandais et turcs peuvent délivrer des diplômes conjoints étant donné que la loi ne les mentionnent pas et, par conséquent, ne les exclut pas. Seul un assez petit nombre de pays n'autorisent pas encore la délivrance de diplômes conjoints (Estonie, Hongrie, Norvège et Suède) mais des amendements législatifs sont en préparation.

L'étude *Trends III* avait révélé, en 2003, que l'intérêt des conférences de recteurs et des ministères pour les diplômes conjoints était « modéré à faible ». Ceci a semble-t-il changé dans le bon sens dans la plupart des pays, peut-être grâce à l'influence du programme ERASMUS Mundus : **le niveau d'intérêt s'est accru et il apparaît probable que l'offre de diplômes conjoints augmentera dans les années à venir.** L'Italie, par exemple, voit dans ces diplômes un outil important de l'internationalisation de son système d'enseignement supérieur. Dans une demi-douzaine de pays seulement, le niveau d'intérêt est resté inchangé ou a même baissé durant les deux dernières années.

Néanmoins, en dépit de l'intérêt croissant porté aux diplômes conjoints, les informations disponibles sur le nombre de programmes existants restent réduites : seuls quelques pays disposent de chiffres exacts, comme la France, l'Allemagne et l'Italie.

L'un des problèmes pratiques majeurs affectant les diplômes conjoints est la question de l'assurance qualité/accréditation. **Les formations supérieures transnationales requièrent des mécanismes spécifiques d'assurance qualité**, et il faut espérer que les avancées réalisées au niveau européen pour s'accorder sur des orientations et des standards communs en matière de qualité faciliteront aussi la mise au point de mécanismes d'accréditation appropriés pour les cursus conjoints.

2.6. Réforme des programmes d'études : les modules

Les données recueillies sur la modularisation des programmes appellent une remarque préliminaire : à la différence de l'ECTS ou du Supplément au diplôme, la modularisation est un concept pour lequel il n'existe aucun document européen de référence (formulaires standards, caractéristiques principales, guide des utilisateurs, etc.). C'est pourquoi ce concept donne lieu à **une variété considérable d'interprétations qui vont de la définition comme module d'une simple unité (cours magistral, séminaire, etc.) à des systèmes modulaires à part entière, très élaborés et comportant des éléments interdisciplinaires**. En conséquence, l'information fournie par les établissements varie considérablement et rend difficile toute comparaison.

Un grand nombre d'institutions déclarent que leurs programmes ont été modularisés ou sont en voie de l'être (Autriche, Belgique, Danemark, Finlande, Allemagne, Hongrie, Pays-Bas, Norvège, Roumanie, Suède, Turquie). Les établissements français, portugais, espagnols et suisses ont indiqué qu'ils avaient démarré le processus par l'introduction du semestre comme unité de référence (avec des examens obligatoires à la fin) se substituant ainsi à l'année universitaire. Quelques institutions préparent la modularisation en prenant en compte les exemples de bonnes pratiques, notamment ceux du projet TUNING, et en s'inspirant de bons modèles d'utilisation de l'ECTS.

Cependant, certains acteurs font remarquer que la modularisation pourrait s'avérer assez difficile, en particulier au niveau licence, car les programmes ont tendance à être structurés de manière plus rigide que les cursus traditionnels basés sur un seul cycle et contiennent un nombre élevé de matières obligatoires et d'heures d'enseignement. S'accorder au niveau interne (au sein de l'établissement ou du département) sur une définition commune de la modularisation et les modalités de sa mise en place semble être un défi communément partagé.

Les services administratifs, en particulier, se plaignent parfois d'une surcharge importante de travail due à « l'atomisation » des formations. Certains établissements soulignent que la modularisation, si elle est correctement effectuée, exige de porter une grande attention à la cohérence interne des formations par le biais d'un regroupement signifiant des cours, ce afin d'élargir au maximum l'éventail des choix pour les étudiants. Faute de quoi on risque de ne pas réellement remodeler et réajuster les programmes mais de simplement les découper et les comprimer sur un nombre inférieur de semestres.

En général, les étudiants approuvent la modularisation - lorsqu'elle fonctionne bien - car elle facilite la gestion et la flexibilité des parcours de formation mais ils **soulignent aussi la nécessité de bénéficier de meilleurs services d'orientation et de conseil afin de mieux profiter de la multiplicité parfois déroutante des options**. Certains se sont plaints d'une mise en place superficielle de la modularisation dans leur établissement : au lieu de s'appliquer à l'ensemble du cursus, elle n'a touché que quelques cours optionnels, le noyau du programme restant, quant à lui, non modulaire et obligatoire. En conséquence, le gain de flexibilité escompté par les étudiants n'a pas eu lieu. Certains établissements signalent, pour

leur part, qu'ils n'ont pas pu introduire autant de flexibilité qu'ils l'auraient voulu à cause de la limitation des ressources et des locaux. Beaucoup d'entre eux pointent la charge supplémentaire pesant sur les ressources humaines (temps de travail) induite par l'introduction de la flexibilité des parcours de formation.

2.7. Réforme des programmes d'études : les objectifs de formation

Une part significative de notre échantillon d'établissements issus de toute l'Europe se disent complètement ou largement familiarisés avec le concept d'objectifs de formation (ou compétences) : ils les ont intégrés dans tous leurs cursus d'études, ou sont en train de le faire, et les considèrent comme un outil utile. Dans certains établissements, plusieurs groupes ont mentionné le projet *Tuning* comme source d'information et d'inspiration.

Le Communiqué de Berlin s'est prononcé pour l'élaboration de cadres nationaux de qualifications mais la plupart des pays enregistrent peu d'avancées dans ce domaine.

Le Danemark, l'Ecosse, l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Irlande du Nord, l'Irlande et la Hongrie continuent à utiliser ou à développer les cadres existants tandis que l'Allemagne a élaboré en 2003 un cadre pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Soulignons que les établissements visités au Danemark et au Royaume-Uni ont évoqué en termes très positifs les cadres nationaux de qualifications existants en tant qu'outils pour le développement de programmes d'études et la reconnaissance. Les étudiants danois déclarent avoir été impliqués dans la définition des objectifs de formation, basés sur le cadre de qualifications, et soulignent le caractère positif de cette expérience.

L'absence de cadres nationaux de qualifications ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas de conditions ou de standards spécifiques selon les disciplines pour développer des formations dans un contexte national. Ces standards peuvent prendre la forme d'un programme de référence défini par le ministère, de conditions d'accréditation ou de réglementations émises par les organes professionnels (par exemple en sciences de l'ingénieur et en sciences de la santé). Dans certains cas, les approches peuvent rester centrées sur l'enseignant et sur des critères formels liés au contenu d'un programme, mais elles se rapprochent toutefois du concept d'objectifs de formation.

Un certain nombre d'établissements n'ont qu'une vague idée de la notion d'objectifs de formation : parfois seul un groupe (par exemple les doyens ou l'administration centrale) est familier, à un certain degré, avec ce concept tandis que les autres groupes (souvent les étudiants) n'en ont jamais entendu parler. En Autriche, Allemagne, Portugal, Espagne, Suède, Suisse et dans d'autres pays où le concept d'objectifs de formation ne fait pas encore partie de la réalité institutionnelle, certains établissements ont une attitude plutôt positive à leur égard et perçoivent bien les implications plus larges de ces objectifs (telles que l'approche institutionnelle, le lien avec l'ECTS et l'enseignement centré sur l'étudiant).

Très peu d'établissements se sont montrés explicitement critiques ou réservés sur le concept d'objectifs de formation. Sa dimension européenne, en revanche, n'était perçue que par les universitaires connaissant bien le projet *Tuning*.

2.8. Accès à l'enseignement supérieur, progression au sein du système

Le Communiqué de Berlin proclame l'engagement des ministres à assurer à chacun l'égalité de l'accès à l'enseignement supérieur selon ses aptitudes. Se référant à la dernière partie de cette phrase, de nombreux établissements explorent la question de la sélection des étudiants selon leurs profils institutionnels et leurs standards de qualité.

Accès aux formations de licence

Dans un certain nombre de pays (Allemagne, Autriche, Belgique, Espagne, France, Grèce, Italie, Pays-Bas, Portugal et Suisse), les établissements disent ne pas avoir véritablement la possibilité de sélectionner leurs étudiants à l'entrée du premier cycle : sauf pour les disciplines soumises à un *numerus clausus*, tous les titulaires d'une qualification formelle (de fin d'études secondaires) dont les notes sont au-dessus d'un certain niveau doivent être admis (parfois après un examen d'entrée national).³

Parmi ces établissements, certains opèrent une sélection basée sur les résultats de fin de première année. En Autriche, en Belgique et aux Pays-Bas, certains de nos interlocuteurs se sont inquiétés de l'obligation d'accepter tous les candidats, laquelle affaiblirait la compétitivité des institutions au niveau européen. En 2004, l'Allemagne a considérablement élargi la possibilité légale, pour les établissements d'enseignement supérieur, de sélectionner les candidats.

De nombreux établissements, par exemple dans nos échantillons croate, finlandais, irlandais, hongrois, letton, polonais, slovaque et britannique, sélectionnent leurs étudiants sur des critères définis soit au niveau de l'institution, soit à celui du département d'enseignement.

Accès aux formations de master

En conformité avec le Communiqué de Berlin, la plupart des diplômés de niveau licence semblent autoriser l'accès au master. La majorité des établissements sondés pour cette étude ont cependant la possibilité de sélectionner les candidats à un master même s'il subsiste certaines contraintes : aux Pays-Bas, en Suisse, en France, en Belgique et au Danemark, les titulaires d'une licence peuvent accéder automatiquement au master dans une même discipline ; cependant, les Pays-Bas et la Suisse peuvent appliquer des procédures de sélection aux candidats étrangers⁴. La France est, semble-t-il, seule à posséder un mécanisme de sélection à la fin de la première année de ses masters en deux ans.

Là où les formations de master n'ont pas encore été introduites, comme en Finlande, en Suède et au Portugal, les modalités de passage entre la licence et le master sont encore en discussion.

Admission aux études de doctorat

S'agissant de l'accès aux études de doctorat, la plupart des titulaires d'un master peuvent être candidats à un projet doctoral : au Royaume-Uni, la licence peut parfois suffire à y accéder. Dans une large majorité d'établissements, le processus de sélection est à la discrétion des facultés. Toutefois, un petit groupe d'établissements (belges et quelques universités autrichiennes) n'ont à aucun moment, semble-t-il, la possibilité de sélectionner leurs étudiants, ni pour le master, ni pour le doctorat : tous les candidats remplissant formellement les conditions d'admission doivent être acceptés.

³ S'agissant de l'Autriche, seul le secteur universitaire est concerné ; en effet, les dispositions légales d'accès ou d'admission des étudiants sont différentes pour le secteur non universitaire où les établissements peuvent sélectionner leurs étudiants.

⁴ Aux Pays-Bas, ceci concerne les formations financées par le gouvernement dans les universités tournées vers la recherche. Les *Hogescholen* ont et usent de la possibilité de sélectionner leurs étudiants de master.

2.9. Défis

- Dans la plupart des établissements, **la mise en œuvre d'une structuration en deux cycles et du remodelage des programmes est bien engagée** mais il faut encore mener à bien la réorientation et la rationalisation des formations en termes d'allègement et de définition des contenus. Il est urgent par exemple de clarifier un malentendu assez fréquent selon lequel l'objet des réformes de Bologne serait d'enseigner les mêmes contenus en moins de temps : une nouvelle formation en trois ans ne peut fournir le même niveau de qualification ni viser les mêmes objectifs de formation qu'un cursus traditionnel de quatre ans, à plus forte raison de cinq ans.
- Dans plusieurs pays, on observe un risque élevé d'appliquer de façon aléatoire, pour satisfaire aux règlements existants, les concepts et les outils tels que les enseignements centrés sur l'étudiant, les objectifs de formation et la modularisation des programmes, ainsi que le lien avec l'ECTS et le Supplément au diplôme, ce sans que leur fonction pédagogique soit comprise en profondeur.
 - La notion **d'objectifs de formation** est vitale pour l'avènement d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables en Europe, qui nécessite une même nomenclature des diplômes. Les objectifs de formation sont encore considérés **par de nombreux doyens, professeurs et étudiants comme un accessoire** ; ils doivent devenir un élément intrinsèque du tournant pédagogique voulu par le processus de Bologne.
 - Souvent assez mal comprise, la **modularisation** continue à poser problème. Il serait précieux pour chaque établissement d'aborder ce concept de façon coordonnée en définissant la taille et le format des modules pour toute l'institution.
 - **Il convient de diffuser largement les exemples de bonnes pratiques et l'information sur les évolutions en cours à l'échelle des disciplines, des pays ou de l'Europe** et d'en débattre dans des ateliers ou conférences. Cette tâche devrait être menée conjointement par les ministres, les réseaux professionnels, les conférences de recteurs et les associations d'étudiants.
- Au moment de remodeler des programmes davantage centrés sur l'étudiant, les établissements doivent prévoir **l'augmentation des besoins d'orientation et de conseil** des étudiants qui doivent désormais façonner leur parcours individuel de formation dans un environnement pédagogique plus flexible.
- Tant au niveau des disciplines que des établissements, il existe un fort intérêt pour les expériences menées ailleurs. **Les groupes de coordination nationaux pour le développement de nouveaux programmes au niveau des disciplines**, pourraient servir d'exemples de bonnes pratiques, en particulier pour les disciplines « difficiles » comme la médecine, le droit, les beaux-arts, etc. pour lesquelles il conviendrait également de collecter et de diffuser des exemples.
- Il serait sans doute précieux pour les établissements d'élaborer **un plan stratégique de développement des programmes** dispensés dans leurs nouvelles formations centrées sur l'étudiant. Ce plan devrait répondre aux différents besoins grâce à définition de différents profils de formation. Les cursus de licence et de master devraient être conçus en parallèle, de manière coordonnée.
- **Les masters ont souvent des potentialités non exploitées en matière de positionnement stratégique des établissements.** Lorsqu'ils développent leur offre de formations, les responsables d'établissement et les doyens ont la possibilité de mettre l'accent sur le niveau master, en valorisant notamment les aspects internationaux et interdisciplinaires et en proposant des enseignements dispensés dans des langues largement parlées.
- Le Communiqué de Berlin mentionne **les cadres de qualifications** comme l'un des prochains outils à développer : pour autant, peu d'avancées ont été réalisées en dehors des pays qui disposaient déjà d'un tel dispositif avant la conférence de Berlin.

Tous les pays devraient désormais aborder ce sujet de façon plus systématique en tenant compte du modèle européen de cadre de qualifications avalisé par le Séminaire de Bologne à Copenhague en janvier 2005.

- La variété relativement grande des profils de master (formations intégrées longues ou cursus courts, orientation professionnelle ou orientation recherche) rend encore plus évidente **la nécessité d'introduire des cadres de qualifications et le Supplément au diplôme.**
- Dans de nombreux pays, les diplômes de licence pâtissent d'un manque de crédibilité chez les étudiants et les employeurs. Les établissements et les gouvernements devraient s'efforcer d'intensifier le dialogue avec les employeurs. **Il est vital que les gouvernements donnent l'exemple en affirmant clairement leur volonté de recruter des diplômés de licence pour le service public** et en précisant les modalités de ces recrutements (perspectives de carrière, salaires). De nombreux pays doivent encore clarifier les différents profils possibles de licence et la définition de l'employabilité. Il convient de s'inspirer de l'expérience acquise par les pays où la licence est, ou est devenue, un diplôme pleinement accepté sur le marché du travail.
- Peu d'établissements suivent les parcours de carrière de leurs diplômés. Il serait utile, tant au niveau national qu'institutionnel, de réaliser **davantage d'études sur l'emploi des diplômés** et d'en intégrer les conclusions dans le développement des programmes d'études.
- Les diplômes conjoints sont de plus en plus perçus comme un élément particulièrement attractif de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Toutefois, **des amendements aux lois de l'enseignement supérieur demeurent nécessaires** dans certains pays dont la législation nationale exclut la délivrance de diplômes conjoints, ne la mentionne pas explicitement ou ne l'encourage pas.
- Certes, les questions de l'accès des étudiants à l'enseignement supérieur et de leur progression au sein du système sont fortement influencées par les traditions et les priorités nationales. Mais **le manque d'autonomie en matière de sélection des étudiants crée une situation tendue dans un contexte de réduction générale des financements publics et d'attentes accrues en matière de gestion responsable au niveau des institutions.** Le temps semble venu de revoir la législation sur l'accès et la sélection (dans les pays concernés) afin de permettre aux établissements de se fixer des priorités, de développer des profils spécifiques et d'être compétitifs à l'échelle régionale, nationale ou européenne.

3. RECONNAISSANCE Christian Tauch

Reconnaissance des diplômes : adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables

*Les Ministres soulignent l'importance de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance, qui devrait être ratifiée par tous les pays participant au Processus de Bologne (...)
Ils fixent pour objectif qu'à partir de 2005, chaque étudiant qui termine ses études puisse recevoir le Supplément au diplôme automatiquement et sans frais. Celui-ci devrait être délivré dans une langue largement répandue en Europe.*

Promotion de la mobilité

La mobilité des étudiants et des personnels universitaires et administratifs est la base de la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Les Ministres réaffirment son importance pour les milieux universitaire et culturel comme pour le monde politique, social et économique (...) et acceptent de prendre les mesures nécessaires pour améliorer la qualité et le champ de collecte des données statistiques sur la mobilité des étudiants.

Etablissement d'un système de crédits

Les Ministres soulignent le rôle important que joue l'ECTS pour faciliter la mobilité des étudiants et le développement de programmes d'études internationaux. Ils notent que l'ECTS devient de plus en plus une base généralisée pour les systèmes nationaux de crédits et encouragent à progresser pour qu'il devienne non seulement un système de transfert, mais aussi un système d'accumulation à appliquer de façon constante alors qu'il se développe avec l'émergence de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

De plus, les Ministres demandent à ceux qui travaillent sur les cadres de qualifications dans l'espace européen de l'enseignement supérieur de tenir compte du large éventail de parcours flexibles de formation, d'opportunités et de techniques pour se former, et d'utiliser les crédits ECTS de façon appropriée.

Communiqué de Berlin (2003)

L'espace européen de l'enseignement supérieur s'articule autour de la mobilité des étudiants, des diplômés, des enseignants et des chercheurs. Or, l'une des conditions à cette mobilité est l'existence de procédures de reconnaissance efficaces, dont l'ECTS et le Supplément au diplôme sont les outils. Si des progrès significatifs ont été accomplis pour appliquer ces derniers, il subsiste un certain nombre de problèmes communs qui exigent des efforts conjugués supplémentaires de la part des responsables d'établissement, des administrateurs, des professeurs, des étudiants et parfois des gouvernements.

Les procédures de reconnaissance sont confrontées à de nouveaux défis à mesure que se mettent en place les nouveaux diplômes et cursus issus du processus de Bologne. Le manque d'autonomie dont pâtissent certains établissements en matière de reconnaissance n'est pas conforme à l'esprit de Bologne qui ancre les établissements au cœur des réformes. Ce chapitre se propose de décrire brièvement les tendances à l'œuvre en matière de mobilité, l'état actuel de l'application de l'ECTS et du Supplément au diplôme, et quelques évolutions liées à «Bologne» dans le domaine de la reconnaissance.

3.1. Mobilité étudiante

Entre 1999 et 2003, la mobilité des étudiants européens, financée à travers le programme communautaire SOCRATES, s'est accrue, et ce de manière significative dans certains pays. Certains établissements irlandais ou britanniques tiennent à une réciprocité des flux (1 pour 1) afin d'éviter un trop grand déséquilibre entre les étudiants accueillis et ceux envoyés à l'étranger. D'autres établissements, en Europe du Sud-Est par exemple, déclarent leur intention d'augmenter le flux des étudiants en provenance de l'étranger en misant davantage sur leurs atouts et avantages spécifiques.

En ce qui concerne les flux d'étudiants se rendant à l'étranger, de nombreux établissements, notamment autrichiens, français, grecs, suédois, suisses ou britanniques se montrent préoccupés du nombre modeste ou en baisse des candidats au départ. Cette situation pourrait s'expliquer par le fait que les étudiants veulent finir leurs études dans le temps prévu, qu'ils ne disposent pas des compétences linguistiques nécessaires, ou qu'ils sont réticents à assumer les coûts supplémentaires induits par la vie à l'étranger, ou bien encore qu'ils hésitent à quitter leur emploi du moment. D'autres freins à la mobilité ont en outre été évoqués, comme des problèmes de reconnaissance et de modalités de candidatures trop compliquées pour les programmes de mobilité, ou encore les décalages existant entre les différents calendriers universitaires en Europe.

Quant à l'impact de l'introduction des deux cycles sur la mobilité, certains établissements, notamment allemands, néerlandais, italiens, suisses et suédois, craignent que l'introduction de cursus relativement courts et très différenciés ne conduise à une diminution considérable de la mobilité non organisée (*free mover*) horizontale (c'est-à-dire au sein d'un cursus donné).

D'un autre côté, certains établissements escomptent ou espèrent une augmentation de la mobilité du fait même de l'existence en Europe de deux cycles, ce une fois surmontés les problèmes de passage au nouveau système. Ce point de vue s'est exprimé en Allemagne, Autriche, Espagne, Estonie, Finlande, Portugal, au Royaume-Uni et en Turquie. Certains établissements font le choix d'utiliser le séjour à l'étranger pour des stages pratiques, ceci posant moins de problèmes de reconnaissance, ou d'intégrer celui-ci dans le cursus en y ajoutant une année supplémentaire. A cet égard, l'exemple de la Norvège est impressionnant : la mobilité étudiante y jouit d'une telle considération que le projet norvégien de réforme de la qualité autorise tous les étudiants à passer un semestre à l'étranger en continuant à bénéficier de leurs bourses d'études.

Un petit nombre d'établissements, notamment espagnols, saisissent explicitement les opportunités offertes par la mobilité verticale (entre le premier et le second cycle ou entre le second et le troisième). En ce qui concerne les cursus débouchant sur un diplôme conjoint ou un double diplôme, en particulier Erasmus Mundus, les étudiants confirment que de telles formations peuvent encourager la mobilité horizontale (au sein d'un cursus).

3.2. Mobilité des personnels

Le processus de Bologne vise à renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur. Un élément essentiel devrait en être l'accroissement de la mobilité à long terme des enseignants et des chercheurs. La collecte de données dans ce domaine s'est cependant révélée difficile. **En effet, la mobilité des universitaires ne fait jusqu'à présent que rarement l'objet d'un suivi statistique en Europe.** Seul un très petit nombre de pays, comme la Hongrie, collectent des données sur le nombre d'étrangers en poste dans leurs établissements d'enseignement supérieur. La plupart des pays ne disposent pas de cette information de base, ni, à plus forte raison, de données plus détaillées sur le pays d'origine ou la spécialisation universitaire. Détail particulier en Lituanie : le gouvernement, redoutant

une « fuite des cerveaux », n'autorise pas les professeurs à séjourner plus de deux mois à l'étranger.

3.3. ECTS

La majorité des établissements visités déclarent avoir mis en place l'ECTS et l'utiliser à la fois pour l'accumulation et le transfert (Allemagne, Autriche, Belgique, Estonie, France, Hongrie, Irlande, Italie, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, République tchèque, Roumanie, Suède et Suisse). D'autres institutions, par exemple en Bulgarie, Croatie, Espagne, Finlande et Pologne, sont actuellement en train d'introduire le dispositif, notamment en tant qu'instrument d'accumulation lorsqu'elles l'utilisaient déjà à des fins de transfert. Les établissements britanniques et turcs utilisent l'ECTS uniquement pour la mobilité des étudiants à l'intérieur de l'Europe, s'appuyant eux-mêmes sur un système national de crédits différent pour l'accumulation. Au moment de nos visites, les établissements portugais attendaient encore une législation nationale.

Le passage de la notion d'heures d'enseignement à celle de charge de travail effective des étudiants continue à faire l'objet de discussions dans nombre d'établissements (Allemagne, Autriche, Espagne, France, Grèce, Irlande, Italie et Suisse). Dans un cas de figure, des règlements ministériels font obstacle au remplacement du principe des heures d'enseignement par le concept de charge de travail de l'étudiant. Ici et là, des réserves ont été émises à propos des standards, niveaux et barèmes de notes utilisés pour l'ECTS tandis que certains établissements n'ont pas résolu le problème du nombre différent de crédits octroyés pour un même cours dispensé dans des cursus différents. Certaines universités ont évoqué un autre problème lié à la charge de travail : la réduction des heures d'enseignement, censée permettre davantage de travail individuel, a semble-t-il conduit certains étudiants à négliger leurs études.

Dans certains pays, l'ECTS en tant qu'instrument de transfert peut s'avérer problématique dans le domaine des professions réglementées en raison des directives strictes régissant les programmes. Certains établissements ont évoqué par ailleurs l'instauration de matières obligatoires qui deviendra peut-être nécessaire pour empêcher les étudiants d'aller à la facilité en s'orientant uniquement vers l'accumulation de crédits.

3.4. Supplément au diplôme

Une majorité d'établissements apparaît en mesure de répondre à la disposition du Communiqué de Berlin selon laquelle tous les diplômés devraient se voir remettre, d'ici à la fin 2005, un Supplément au diplôme. Les établissements belges, danois, estoniens, finlandais, lettons, norvégiens et suédois avaient déjà introduit ce document en 2004 au moment de nos visites d'établissements.

Des établissements allemands, autrichiens, britanniques, espagnols, français, hongrois, irlandais, italiens, lituaniens, néerlandais, polonais, roumains, slovaques, slovènes, suisses, tchèques et turcs indiquent que sa mise en place sera achevée courant 2005. D'autres institutions visitées en Allemagne, Autriche, Croatie, Grèce, Italie et au Royaume-Uni ont donné une réponse plus vague quant à la date prévue de son introduction. Les difficultés le plus souvent évoquées sont les suivantes :

- le système de gestion des études et des étudiants ne contient pas encore les informations nécessaires ;
- le logiciel national de gestion des études et des étudiants n'a pas encore été adapté au dispositif de Bologne ;

- le supplément au diplôme exige un investissement considérable pour développer les systèmes de gestion et de traitement des données afin d'assumer correctement la complexité des parcours de formation individualisés ;
- les coûts sont élevés, en particulier pour la traduction.

En France, on souligne la nécessité de commencer par harmoniser les appellations des diplômes au niveau national tandis que la Grèce doit modifier sa législation sur l'utilisation de la langue nationale dans les documents officiels avant de pouvoir délivrer le Supplément au diplôme dans une langue étrangère. Les universités italiennes évoquent des problèmes liés à la décentralisation traditionnelle du stockage des données dans les facultés, ainsi qu'à une coopération insuffisante entre les universitaires et l'administration. Il semble que d'autres pays connaissent des problèmes similaires.

Seul un établissement mentionne la réticence des professeurs à décrire leurs cours selon les paramètres exigés pour le Supplément au diplôme. Ce phénomène ne tient sans doute pas tant au document lui-même qu'à des réserves envers l'idée même de définir des objectifs de formation et des compétences à acquérir et, en ce sens, il ne s'agit nullement d'un incident isolé. Les établissements français disent rencontrer un problème majeur pour intégrer les objectifs de formation dans le Supplément au diplôme. Dans relativement peu d'établissements, les étudiants et/ou les universitaires n'avaient pas connaissance du Supplément au diplôme.

Tous les établissements sondés pour la présente étude prévoient de délivrer ce document en anglais, plusieurs envisageant également de le faire dans leur(s) langue(s) nationale(s) (Autriche, Espagne, Finlande, Italie, Lituanie, Pologne, Slovénie et Suède). Un établissement prévoit de délivrer le Supplément au diplôme dans trois langues, et un autre est prêt à l'établir sur demande dans toutes les langues officielles de l'Union. Seul un établissement a l'intention de demander une participation aux frais pour la délivrance de ce document.

3.5. Reconnaissance de la mobilité étudiante

En Allemagne, Belgique, Espagne, Finlande, Irlande, Lettonie, Lituanie, au Royaume-Uni, en Suisse et en Turquie, les établissements qui utilisent l'ECTS pour les périodes de mobilité ainsi que le contrat d'études disent rencontrer peu ou pas de problèmes de reconnaissance de la mobilité étudiante. Dans un petit nombre de cas cependant, la perception varie selon que l'on s'adresse à la direction et/ou à l'administration, qui considèrent que le système marche bien, ou aux étudiants qui signalent divers problèmes.

Dans quelques cas de figure, certains établissements ne semblent pas prendre suffisamment au sérieux leur responsabilité en matière de mobilité étudiante : ils jugent normal de refuser occasionnellement la reconnaissance d'une période d'études à l'étranger, même lorsqu'un contrat d'études a été signé. Dans un même ordre d'idée, certains établissements disent rencontrer des difficultés liées soit à une perception de leur enseignement comme étant de qualité supérieure à celui dispensé dans les institutions partenaires, soit à un suivi administratif lacunaire de l'échange dans l'établissement partenaire. Plus généralement, si le transfert des crédits obtenus ne pose souvent aucun problème, de nombreux étudiants ont du mal à faire valider les cours suivis autrement que comme options ou cours facultatifs, et non comme une composante du programme obligatoire requis.

Quelques établissements allemands, belges, britanniques, français, italiens et suisses disent encore rencontrer des difficultés majeures de reconnaissance des périodes de mobilité, de validation des cours suivis à l'étranger, de report de notes et de transfert de crédits.

Nombreux sont ceux qui réclament une mise en œuvre plus « européenne » de

l'ECTS, laquelle éviterait les incohérences liées aux approches nationales ou institutionnelles.

3.6. Reconnaissance des qualifications non formelles ou non académiques

A Berlin, les ministres ont souligné que la validation des acquis de l'expérience antérieure devait devenir partie intégrante des activités de l'enseignement supérieur. Cette question relève de la thématique plus large de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, largement négligée, jusqu'à présent, dans les discussions de «Bologne». De nombreux facteurs concourent actuellement à un accroissement sans précédent de la visibilité de la notion de validation des acquis et de l'expérience, dont notamment le débat sur l'agenda de Lisbonne, les tendances démographiques en Europe et la récente initiative de la Commission européenne en faveur de l'élaboration d'un cadre européen de qualifications pour l'enseignement supérieur et la formation professionnelle. Pour autant, nos recherches montrent que de nombreux établissements ne perçoivent pas encore les acquis de l'expérience antérieure comme une thématique importante.

Plusieurs établissements, notamment allemands, belges, danois, espagnols, hongrois, lettons, portugais et slovènes, déclarent ne disposer d'aucun financement pour ce type de validation. D'autres (Autriche, Espagne, Estonie, Finlande, Grèce, Lituanie et Portugal), indiquent que s'ils n'ont pas encore de financements, des discussions ont démarré et /ou que cette question fera l'objet d'une future législation.

Seule une minorité de pays et d'établissements disposent de stratégies explicites en matière de validation des qualifications non formelles ou non académiques. Tel est le cas notamment en Belgique, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et en Suisse. Ces stratégies s'appliquent le plus souvent aux adultes ou aux étudiants défavorisés, aux candidats ayant suivi une éducation secondaire non standard ou dotés d'un minimum défini de formation professionnelle, par exemple en architecture, médecine, sport, beaux-arts. Parfois les activités extra-universitaires, comme l'engagement social, l'assistantat linguistique, la participation à la chorale de l'université, ont été citées comme exemples.

Certains établissements se disent d'emblée favorables à de telles stratégies dans le contexte de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. La Norvège, par exemple, accepte traditionnellement des étudiants « hors campus » qui étudient par eux-mêmes et se rendent à l'université seulement pour y passer leurs examens. Toutefois, la question portant sur la validation des acquis a souvent été mal comprise par les différents groupes, ce qui témoigne d'une connaissance limitée de ces questions dans nombre d'établissements, alors même que ce type de reconnaissance fait clairement partie des objectifs de Bologne visant à accroître la mobilité et l'offre d'éducation et de formation tout au long de la vie. Dans certaines universités relevant d'un système d'enseignement supérieur binaire, cette question a été comprise à tort comme relevant de la perméabilité entre le secteur universitaire et le secteur de l'enseignement supérieur non universitaire. Seul un établissement a fait le lien avec les cadres de qualifications en déclarant qu'un cadre européen de qualifications serait utile en la matière.

3.7. Reconnaissance des diplômes nationaux

A un niveau formel, la reconnaissance des diplômes nationaux est généralement prévue dans la loi et se fait automatiquement dans la plupart des pays même si elle nécessite parfois des certifications ou des évaluations supplémentaires, comme c'est le cas en Allemagne, Belgique (Communauté française), Finlande, Grèce, Hongrie, Italie, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Pologne, Portugal, Slovaquie, Slovénie et Suède. En Irlande et en Ecosse, les cadres de qualifications nationaux ont été qualifiés d'outils très utiles pour la reconnaissance des diplômes nationaux.

Il est cependant probable que la plupart des réponses se réfèrent implicitement au système traditionnel de diplômes. **Peu d'établissements paraissent anticiper les difficultés qui pourraient se poser suite à l'introduction de diplômes sanctionnant des formations de deux cycles** (dont les diplômés sont encore peu nombreux) et **à la plus grande variété de programmes**. Certains pays ont déjà élaboré des dispositions spéciales pour leur système basé sur deux cycles et la reconnaissance des diplômes nationaux pour la poursuite d'études dans un autre établissement du pays.

Parfois, la reconnaissance des diplômes au sein du secteur universitaire semble facile alors qu'elle rencontre des difficultés au niveau de la mobilité entre le secteur universitaire et l'autre secteur de l'enseignement supérieur. Un établissement dit rencontrer des problèmes de compatibilité avec d'autres diplômes nationaux, lesquels seraient dus au haut niveau d'autonomie dont jouissent les facultés et à un style d'enseignement fortement centré sur l'enseignant.

3.8. Reconnaissance des diplômes étrangers

La variété des approches en matière de reconnaissance des diplômes étrangers est plus grande que dans le domaine des diplômes nationaux. Un nombre surprenant d'établissements de notre échantillon (par rapport aux conclusions du précédent rapport *Trends III*) ont évoqué leur bureau ENIC/NARIC comme source d'information et de soutien (Allemagne, Estonie, Finlande, Grèce, Hongrie, Irlande, Lituanie, Norvège, Pays-Bas, Slovaquie, Suède, Suisse et Turquie).⁵ Certains établissements, notamment irlandais, britanniques et turcs, utilisent aussi des listes d'établissements étrangers et/ou de qualifications reconnus et dignes de confiance, établies soit au niveau de l'établissement soit de façon centralisée (par le ministère ou le bureau ENIC/NARIC).

Dans certains pays, comme la Croatie, la France, la Hongrie et l'Espagne, les établissements signalent que la reconnaissance des diplômes étrangers relève toujours de la responsabilité du ministère et s'effectue par le biais de procédures assez lourdes, telles que la « *naturalisation* » ou l'« *homologation* ». D'autres établissements (Allemagne, Autriche, Belgique, Pologne, Royaume-Uni) semblent, quant à eux, disposer d'une relative ou complète autonomie de décision en matière de reconnaissance des diplômes étrangers. Dans le cas des établissements qui devaient attendre des validations externes, ces derniers se sont montrés insatisfaits de l'efficacité, la durée et la fiabilité des procédures de reconnaissance. (Croatie, Belgique - Communauté française, Italie et Portugal).

La Convention de Lisbonne sur la reconnaissance des diplômes et des qualifications a été citée plusieurs fois comme cadre de référence et nos interlocuteurs sont nombreux à penser que des instruments comme l'ECTS, le Supplément au diplôme et les « descripteurs de Dublin » faciliteront la reconnaissance à l'avenir.

3.9. Défis

- **La reconnaissance de la mobilité étudiante est considérablement facilitée par l'ECTS** et en particulier par le contrat d'études. Ceci est corroboré par la majorité des établissements d'enseignement supérieur utilisant déjà le contrat d'études. Cependant, dans un petit nombre d'institutions, les professeurs et les étudiants pensent qu'une reconnaissance totale n'est pas possible même lorsqu'un contrat d'études a été signé. C'est là une violation patente d'un principe de base de l'ECTS qui devra rester à l'agenda du programme Socrates et être abordée à l'occasion des visites ECTS.

⁵ Pour de plus amples informations sur ENIC/NARIC, consulter www.enic-naric.net

- **L'ECTS est largement utilisé**, même s'il subsiste des problèmes, en particulier concernant le mode d'attribution des crédits à partir d'une évaluation correcte de la charge de travail des étudiants. Il convient de rassembler davantage d'informations sur les bonnes pratiques, par exemple à travers le projet *Tuning*, les réseaux thématiques et par la diffusion des projets pilotes à l'échelle nationale.
- Au sein des cursus de licence et de master, **la mobilité horizontale** pourrait devenir plus difficile à organiser que dans les anciennes formations longues d'un seul cycle. Des efforts supplémentaires sont nécessaires, comme par exemple une meilleure préparation des séjours à l'étranger pour garantir une reconnaissance automatique (signature d'un contrat d'études ECTS) et l'attribution de crédits pour les cours dispensés à l'étranger dans le cadre du programme obligatoire.
- **La mobilité verticale** offre des possibilités pour attirer les meilleurs étudiants issus d'autres établissements ou de l'étranger, ce dont la plupart des établissements n'ont pas encore conscience. Beaucoup reste à faire en ce domaine, comme la création de masters s'adressant à un public spécifique au niveau national ou international.
- Les grandes différences existant entre les calendriers universitaires en Europe sont un obstacle majeur à la mobilité. Ceci exige attention et action. Un accord européen qui déterminerait une période pour la fin du premier semestre ou le début du second pourrait être un premier pas vers une amélioration.
- La mise en place du **Supplément au diplôme** est bien avancée dans la plupart des établissements mais deux grands défis demeurent : la mise en œuvre technique (logiciels, échange des données entre facultés et administration centrale, etc.) et la formulation des données d'entrée (dénomination des formations et des cours, traductions, etc.).
- Pour la plupart, les établissements ne semblent pas avoir conscience que le défi majeur de la mise en place du Supplément au diplôme est **l'intégration des objectifs de formation dans celui-ci**. Ces objectifs ont en effet un rôle essentiel d'information sur les connaissances, savoir-faire et compétences d'un diplômé.
- Les établissements d'enseignement supérieur doivent être plus nombreux à intégrer à leur agenda **la reconnaissance des qualifications non formelles/non universitaires**. Cette question deviendra en effet de plus en plus importante dans les discussions nationales et européennes à venir sur l'enseignement supérieur et la formation professionnelle.
- Dans de nombreux pays, **la reconnaissance des diplômes nationaux** semble plus ou moins automatique. Cependant, beaucoup d'établissements n'ont peut-être pas réalisé que le schéma licence-master pourrait les confronter, au sein de leur système national, à un type de mobilité verticale qui n'existait pas par le passé et qui exigera de nouvelles solutions. La validation automatique de formations réglementées au niveau national, telle qu'elle était pratiquée dans le passé, pourrait ne plus fonctionner avec des formations spécialisées et diversifiées de licence et de master.
- **La reconnaissance des diplômes étrangers** se fait selon des procédures variées – de l'autonomie complète des départements à la prise en charge exclusive des ministères. Cette situation n'est pas idéale pour permettre une mobilité harmonieuse au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur.
- Le lien entre le Supplément au diplôme, l'utilisation correcte de l'ECTS, la modularisation des programmes et l'émergence de cadres de qualifications n'a pas toujours été partout bien compris.
- Le principe de « confiance mutuelle » qui a toujours guidé le programme Erasmus devient plus important que jamais à un moment où les contenus des formations sont amenés à se spécialiser de plus en plus. Les établissements devraient d'abord sélectionner avec soin leurs partenaires internationaux, puis apprendre à comparer les objectifs de formation définis pour un module ou un cours donné plutôt que de s'attacher à la similarité des contenus.
- Les ministres des pays concernés devraient être prêts à déléguer leur droit de décision en matière de reconnaissance et à confier cette tâche aux établissements.

- Au cours des deux dernières années, la connaissance des réseaux ENIC/NARIC et de la Convention de Lisbonne semble avoir progressé mais il reste beaucoup à faire pour convaincre tous les établissements de coopérer plus étroitement avec leur bureau ENIC/NARIC et pour appliquer les principes de la Convention.

4. RENFORCEMENT ET ASSURANCE DE LA QUALITÉ

Sybille Reichert

Dans le Communiqué de Berlin, les ministres européens de l'enseignement supérieur ont exprimé leur conviction que « *la qualité de l'enseignement supérieur se trouve au cœur de la construction d'un espace européen de l'enseignement supérieur.* »

Ils ont également souligné que « *la responsabilité première en matière de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même, ce qui fonde les bases d'une réelle responsabilisation du système universitaire dans le cadre national de qualité.* » Un espace européen de l'enseignement supérieur dans lequel les étudiants et les professeurs se déplacent librement suppose un socle minimum de connaissance et de confiance à l'égard des différents contextes d'enseignement ou de recherche. La présente étude met l'accent sur les efforts déployés par les établissements d'enseignement supérieur pour assurer et renforcer la qualité en leur sein.

4.1. Qualité et réformes de Bologne

Les visites d'établissements effectuées dans le cadre du présent rapport montrent très clairement que les efforts déployés par les institutions pour développer la qualité de l'enseignement, de la recherche et des services vont bien au-delà des processus et des mécanismes internes de qualité. De nombreux autres processus institutionnels, tels que le recrutement du personnel ou des étudiants, l'évolution des carrières, l'allocation des ressources et la gestion des infrastructures ont un impact majeur sur la qualité des fonctions essentielles des établissements. Combinés de façon effective, ces processus constituent la culture de la qualité d'un établissement.

Les réformes de Bologne en témoignent bien : **pour les établissements, la mise en œuvre d'une réforme majeure des structures et des programmes a généré une valeur ajoutée sous différentes formes, notamment par l'amélioration de la qualité de l'enseignement.** Il convient de souligner que la grande majorité des établissements voient dans les réformes de Bologne une opportunité pour repenser leurs cursus d'études et leurs enseignements et pensent que celles-ci ont eu un effet de catalyseur sur les réformes internes. Les établissements ont été amenés ainsi à rationaliser leur offre de cours, en supprimant des cours redondants, voire à redessiner complètement des programmes tout en introduisant des enseignements centrés sur l'étudiant ou sur les compétences à acquérir. Le commentaire suivant, tiré du compte-rendu de la visite d'un établissement finlandais, a été entendu dans de multiples contextes nationaux et institutionnels différents : « *L'acquis majeur de la réforme est le travail en cours pour analyser et remodeler l'ensemble des programmes. Il s'est instauré, par delà les frontières des facultés, un processus de discussion, de comparaison et de mise en œuvre des mesures, processus dont le mot-clé est «renforcement» tant il est vrai que le processus de Bologne a été utilisé comme vecteur de réformes qui auraient été nécessaires avec ou sans Bologne.* »

On observe néanmoins de grandes différences du point de vue de l'impact des réformes de Bologne sur la qualité. Certains établissements notent que le processus de Bologne, avec ses pressions extérieures et l'émulation qu'il a créée, a contribué à mieux cibler les réformes en fixant des objectifs de qualité et à les faire avancer plus rapidement. D'autres établissements en revanche, n'ont pas considéré l'amélioration de la qualité sous un angle stratégique ou relevant de la politique institutionnelle mais l'ont cantonnée à des débats structurels sur la répartition des cours selon les niveaux.

4.2. Processus internes d'assurance qualité dans les établissements européens

Si le niveau d'activité déployé pour l'assurance interne de la qualité dans les établissements d'enseignement supérieur a nettement augmenté dans toute l'Europe, cette démarche se cantonne surtout au domaine de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs : **toutes les institutions de notre échantillon possèdent, sous une forme ou une autre, des processus internes d'assurance de la qualité dans le domaine de l'enseignement.** Mais seul un tiers d'entre elles possèdent des mécanismes internes d'assurance qualité pour la recherche (l'évaluation externe de la qualité étant la démarche la plus souvent utilisée). L'évaluation interne de la qualité des services administratifs et des services d'orientation et de soutien est plus rare encore – pratiquée par un établissement sur six seulement. Dans ces domaines, seuls les services destinés aux étudiants font un peu plus souvent l'objet d'une évaluation.

4.2.1. Participation des étudiants à l'évaluation de l'enseignement

Lorsque l'on examine de plus près les procédés d'évaluation interne de l'enseignement, on s'aperçoit que ceux-ci sont très différents d'une institution ou d'un pays à l'autre en termes d'organisation, de résonance, de participation étudiante et d'efficacité.

Les questionnaires d'évaluation remis aux étudiants sont utilisés partout mais selon des modalités très différentes. Dans de nombreux établissements, les facultés, ou même les professeurs, sont libres de les utiliser ou non et peuvent aussi en influencer l'analyse et la manière de prendre en compte les résultats.

Dans d'autres institutions toutefois, l'usage du questionnaire est systématique et obligatoire et la responsabilité de son exploitation est confiée à des organes compétents, tels que les conseils chargés de la qualité ou les comités des programmes établis au niveau de la faculté, du département ou de l'institution. Un quart des établissements visités disposaient de telles structures. En outre, dans plusieurs établissements belges, britanniques, français, irlandais, néerlandais et suisses, des unités chargées de l'enseignement jouent un rôle important dans le développement de la qualité. Ces unités ont souvent pour mission d'analyser les questionnaires d'évaluation, de proposer de la formation continue et un soutien aux professeurs ou d'aider ceux-ci dans le domaine des nouvelles technologies appliquées à l'éducation.

Dans plus d'un quart des établissements, l'implication des étudiants va au-delà de la remise du questionnaire et passe par un rôle actif dans l'exploitation des résultats. Ceci peut se faire de multiples façons, y compris par l'organisation de réunions régulières entre étudiants et enseignants ou au sein de comités d'étudiants et d'enseignants, consacrés à l'enseignement et à l'acquisition des savoirs. De telles pratiques ont été relevées dans des établissements visités en Allemagne, Autriche, Belgique, Danemark, Finlande, Lituanie, Pays-Bas, au Royaume-Uni, en Slovénie et en Suisse. Dans un établissement finlandais, les étudiants suivent même un cours d'initiation aux processus de qualité, destiné à les préparer à leur rôle dans le développement de la qualité de l'établissement.

La conclusion la plus significative en matière de participation étudiante est le fait que **les institutions qui connaissent et encouragent une participation dynamique de leurs étudiants ne rencontrent pas de problème de prise en compte des critiques, des plaintes et des recommandations concernant l'enseignement.** L'inverse a été constaté pour les établissements dont les étudiants ne sont pas impliqués dans les processus de qualité (un quart de notre échantillon).

4.2.2. Suivi des taux de réussite et d'abandon

Compte tenu de l'attention portée au développement de la qualité interne, on peut s'étonner que **très peu d'établissements dans l'échantillon retenu collectent systématiquement des informations sur les taux de réussite et d'abandon de leurs étudiants**. Or, si les établissements veulent développer des stratégies d'amélioration de l'enseignement et de l'acquisition des savoirs, ces données constituent à l'évidence une condition nécessaire - qui fait défaut actuellement - à la gestion et au développement stratégique.

Dans quelques rares cas, les établissements disposent de données sur les choix de carrière de leurs diplômés. Quelques établissements collectent certes des informations au niveau de certains départements ou facultés mais celles-ci ne font pas l'objet d'un suivi systématique pour l'ensemble de l'établissement. Encore une fois, la prise de conscience accrue de l'importance des partenariats et de l'employabilité ne semble pas jusqu'à présent avoir touché en profondeur les processus institutionnels de suivi.

4.2.3. Recherche : le recours à l'évaluation par des pairs

Dans l'échantillon retenu pour le présent rapport, seul un établissement sur trois procède à des activités d'évaluation interne de la qualité dans le domaine de la recherche, la majorité d'entre eux s'appuyant sur des procédures de qualité externes. Toutefois, la relation entre les procédures internes et externes n'est pas toujours bien définie et pose quelques défis aux établissements. Ingrédient principal et le plus fréquent dans toutes les procédures, l'évaluation menée par des pairs peut se réaliser en interne par l'institution elle-même ou en externe par une autorité nationale, et elle comporte le plus souvent à la fois une évaluation externe et une évaluation interne. Seules les évaluations de pairs se basant sur la publication d'articles de revues universitaires ou sur l'octroi de bourses ne comportent pas d'autoévaluation. Le fait que les évaluations de la recherche menées par des pairs sont le plus souvent initiées de l'extérieur, par les autorités attribuant les crédits (comme c'est le cas pour les évaluations régulières conduites par les pouvoirs publics finançant la recherche au Portugal, en Espagne et au Royaume-Uni), par les agences de financement ou les revues professionnelles, ne les empêchent nullement d'être considérées comme le meilleur instrument de mesure possible de la qualité de la recherche dans les universités. Quelques établissements ont même initié eux-mêmes des évaluations menées par des pairs (par exemple au Danemark, en Finlande et en Italie).

Selon les universités, deux problèmes peuvent nuire à l'efficacité de l'évaluation menée par des pairs. Tout d'abord, celle-ci peut perdre sa légitimité lorsque l'équipe de pairs disponibles est trop petite pour garantir l'impartialité. Pour palier à ce problème, certains petits systèmes nationaux font actuellement appel à une participation internationale plus importante, même si cette démarche est parfois rendue difficile par des contraintes financières ou linguistiques. Ensuite, le succès de ce type d'évaluation dépend de la logique de qualité poursuivie par les pairs. S'ils ne sont pas perçus comme étant en mesure de répondre aux exigences de qualité du département dont ils effectuent l'évaluation, leur travail ne sera pas pris au sérieux. C'est la raison pour laquelle certains établissements de notre échantillon, compétitifs au plan international, disent parfois préférer une évaluation externe initiée par l'établissement lui-même, ce afin de sauvegarder les standards à l'aune desquels leurs résultats seront jugés.

Si elle constitue la méthode la plus prisée pour assurer ou renforcer la qualité de la recherche, l'évaluation de projets et des résultats de la recherche menée par des pairs n'en est pas moins qu'une méthode parmi d'autres. Les institutions visitées dans le cadre du présent rapport ont dégagé toute une série de mécanismes en lien avec la qualité, lesquels, pour la plupart, dépendent de la culture de qualité propre à l'établissement et

peuvent avoir un impact majeur sur l'amélioration de la qualité de la recherche pratiquée dans l'institution :

- le recrutement des professeurs et des chercheurs est largement considéré comme la méthode la plus pertinente pour assurer et améliorer la qualité. Mais l'institution ne dispose pas toujours du pouvoir de recruter. De plus, la capacité à s'attirer des personnels est largement fonction de la qualité de l'environnement de la recherche, en termes de ressources humaines et financières et d'infrastructure scientifique.
- Les évaluations de l'enseignement et les mesures incitatives pour l'améliorer sont assez souvent prises en compte dans les procédures de promotion et de renouvellement des contrats des professeurs et des chercheurs. Tel est le cas dans certains établissements visités en Allemagne, au Danemark, en Estonie, Finlande, Grèce, Irlande, Lettonie, Lituanie, Roumanie, Slovaquie et Espagne : la reconduction dans leurs fonctions des professeurs ou une part de leur salaire peut dépendre des performances en matière de recherche. Dans plusieurs autres pays, les établissements ne peuvent pas influencer le niveau des salaires qui est fixé par la loi.
- Quelques établissements (Allemagne, Pays-Bas, Royaume-Uni, Suède et Suisse) déclarent attribuer les allocations de recherche en se basant tant sur les performances que sur la qualité des propositions de recherche. Ce type d'allocation de recherche interne est géré de façon similaire à l'attribution externe de financement (sur la base d'évaluations menées par des pairs, souvent externes à l'établissement) et sert essentiellement à lancer de nouvelles pistes de recherche ou à octroyer des bourses selon des modalités plus souples et plus rapides que celles pratiquées par les agences de financement externe.
- Dans quelques établissements, il existe une concurrence entre les départements pour l'allocation des ressources qui est basée sur les performances de la recherche (par exemple en Allemagne, République tchèque, Finlande, Royaume-Uni).
- Pratiquée à l'échelle de l'établissement, de la faculté ou du département, l'analyse interne d'indicateurs de performances en matière de recherche est, semble-t-il, de plus en plus utilisée, sur le modèle de ce qui se fait fréquemment au niveau national avec ce type d'indicateurs quantitatifs. Dans plusieurs établissements (Pays-Bas, Royaume-Uni et Suède), les universitaires et les jeunes enseignants notent qu'une nouvelle mentalité d'observation mutuelle des performances est en train de s'installer.
- Au niveau du doctorat, un contrôle de la qualité des recherches pratiquées s'opère généralement au niveau de la formation, du département et de la faculté. Les établissements ou les facultés possédant des conseils ou comités chargés de la qualité leur confient aussi cette mission pour la recherche et les formations doctorales.

4.2.4. Administration, services d'orientation et de soutien, relations extérieures et internationales

Si les établissements sont nombreux à évoquer des évaluations occasionnelles ou *ad hoc* de certains services administratifs, déclenchées en général par la perception d'un problème particulier ou d'une modification nécessaire, seule une institution sur six soumet ses services administratifs et ses services d'orientation et de soutien à une évaluation régulière. Toutefois, dans un sixième des établissements de notre échantillon, les personnes interrogées disent commencer à aborder de façon plus régulière et plus systématique la question de la qualité des services administratifs et des services d'orientation.

Les services destinés aux étudiants sont évalués plus fréquemment que les autres services, souvent sur la base de questionnaires de satisfaction.

De nombreux établissements n'ayant créé que récemment des services chargés du transfert des technologies ou du soutien à la création d'entreprise, l'évaluation de ces derniers apparaît prématurée, même si l'on trouve çà et là des exemples de mécanismes de qualité.

La qualité des relations internationales n'est, semble-t-il, envisagée que sous l'angle de la nécessité croissante de se concentrer sur des partenaires connus et dignes de confiance afin de faciliter les procédures d'échanges et de reconnaissance.

4.3. Relation entre assurance qualité interne et externe

Partout en Europe, les établissements d'enseignement supérieur étendent leurs mécanismes internes de qualité tout en se soumettant de plus en plus à des procédures externes d'assurance qualité. La relation entre l'assurance interne et l'audit externe a été jugée très diversement selon les pays : dans les systèmes où les processus internes d'assurance qualité sont encore en voie d'introduction, la relation entre les mécanismes internes et externes semblent bien fonctionner. Dans les systèmes plus établis possédant des processus d'assurance qualité plus intégrés et institutionnalisés, l'assurance externe de la qualité tend à être plutôt perçue comme une charge bureaucratique peu utile au développement institutionnel.

Les établissements sont d'avis qu'il faudrait associer une solide culture interne de la qualité à une approche externe légère. D'une manière générale, ils considèrent que les processus internes de qualité sont plus axés sur l'amélioration que les mécanismes externes. Ces derniers sont ressentis comme étant plus tournés vers le contrôle et la mise en conformité et moins adaptés aux buts, priorités et conditions propres à l'institution ou à l'unité évaluée.

Les rapports d'autoévaluation servent d'interface entre les processus internes et externes d'assurance de la qualité. Selon les représentants des établissements, ils constituent souvent l'élément le plus utile parmi les mécanismes d'assurance qualité, à condition cependant qu'ils soient suivis d'effets dans la pratique.

4.4. Efficacité relative des procédures d'assurance qualité

L'efficacité relative des différents dispositifs externes d'assurance qualité a suscité beaucoup de commentaires, surtout en ce qui concerne l'enseignement. L'évaluation externe de l'enseignement s'opère soit indirectement au niveau des établissements par le biais d'audits évaluant les mécanismes internes de qualité, soit par l'évaluation des programmes, comme c'est le cas en Finlande, en Irlande, depuis plusieurs années en Angleterre et plus récemment en Suisse. Si l'évaluation des programmes s'attache principalement aux résultats de l'enseignement, on estime souvent que l'accréditation des programmes se concentre essentiellement sur les structures et les données initiales – même s'il existe des exceptions à cette règle générale. Dans le domaine de l'évaluation des programmes et des disciplines, on recense plusieurs exemples positifs de mécanismes pertinents d'amélioration de la qualité, en particulier pour améliorer la prise en compte des résultats d'évaluations négatives. Toutefois, certains établissements pointent le manque fréquent de lien avec les activités de recherche et les services d'orientation et de soutien lorsque l'évaluation ne se concentre que sur l'enseignement.

Les établissements se sont montrés plus souvent critiques sur l'accréditation des programmes, pointant en particulier les résultats contraignants, restrictifs et axés sur le contrôle des pratiques d'accréditation. Des voix se sont élevées, par exemple, contre la pratique consistant à prescrire une liste de disciplines pour lesquelles des formations peuvent être proposées ou contre l'existence, dans des comités d'accréditation, de préjugés

envers certaines disciplines, lesquels empêcheraient la création de programmes interdisciplinaires. Que ces restrictions au développement de nouveaux programmes émanent du gouvernement ou d'un organe d'accréditation indépendant ne fait aucune différence pour les établissements. L'accréditation est souvent demandée et définie par des organes professionnels, sans que les processus internes de qualité en vigueur dans les universités ne soient pris en considération, ni donc les possibles synergies ou chevauchements avec les mécanismes d'assurance qualité propres à l'institution. Ceci représente un poids bureaucratique supplémentaire et superflu pour les établissements.

Ce genre de problèmes n'a toutefois pas été évoqué à propos des audits

d'établissements. Mais ceux-ci ne sont jugés utiles que s'ils prennent en compte les objectifs et priorités stratégiques de l'établissement ainsi que les liens entre enseignement, recherche et services d'orientation et de soutien. Si tel n'est pas le cas, les audits risquent de trop se concentrer sur les procédures et les instruments et de ne pas accorder assez d'attention aux questions de qualité les plus importantes pour l'établissement. Les institutions voient là une limite à l'utilité de tels audits. Certains responsables d'établissement pointent aussi le danger que se constitue une communauté de spécialistes de l'assurance qualité qui justifierait son existence en encourageant la multiplication des procédures et en accordant peu d'attention aux questions académiques, lesquelles devraient être au cœur de la notion de qualité dans un domaine donné. Si les expériences faites en matière d'audit d'établissements sont généralement plus positives que celles relatives à l'accréditation, elles suscitent aussi des réactions diverses qui vont de la perception favorable d'une expérience au service de la création et de l'amélioration des mécanismes internes de développement de la qualité à des critiques à l'encontre d'une focalisation étroite sur les procédures, éludant la véritable thématique de la qualité.

Ainsi, du point de vue des établissements, le débat entre évaluation et accréditation, et entre évaluation centrée sur les programmes et audits d'établissements continue et s'élargit à la question complexe du dosage le plus souhaitable. Au niveau national, les modèles mixtes sont de plus en plus prisés : les agences d'accréditation ou d'assurance qualité conduisent des évaluations portant à la fois sur les programmes et sur les établissements. **Une majorité d'établissements préfèrent néanmoins les audits d'établissements car celles-ci sont en général plus souples et souvent mieux adaptées aux objectifs et stratégies institutionnelles.**

4.5. Limites à l'amélioration de la qualité

Les résultats de notre enquête de terrain illustrent aussi avec force que pour un très grand nombre d'établissements mettant en place les réformes, **les principales entraves à l'amélioration de la qualité sont la limitation des ressources et de l'autonomie** – la latitude dont les établissements disposent pour décider et planifier leur propre avenir.

Les restrictions à l'autonomie institutionnelle sont encore fréquentes en Europe et touchent tous les processus institutionnels influençant la qualité générale et le positionnement de l'établissement : la sélection des étudiants, le recrutement et l'avancement des personnels (promotion, récompenses), le développement des programmes d'études, les priorités de recherche ou l'attribution des ressources internes.

Les différences entre les pays européens sont considérables : certains pays, comme le Royaume-Uni, l'Irlande, la Finlande, les Pays-Bas, et plus récemment le Danemark et l'Autriche, accordent une large autonomie à leurs universités en liant celle-ci à des critères de gestion responsable. D'autres pays, comme la Belgique (Communauté française), l'Allemagne et la Grèce imposent de fortes restrictions à la gouvernance interne de leurs établissements. Parfois, l'autonomie n'est pas tant limitée par l'intervention ministérielle que par les organes d'accréditation qui peuvent restreindre le type de cours pouvant être développés et dispensés. S'agissant de l'assurance de la qualité institutionnelle, les

établissements acceptent généralement une forme d'interférence des autorités nationales dans la mesure où celle-ci ne génère pas un effort bureaucratique disproportionné et s'oriente davantage vers le développement de la qualité que vers le contrôle. Ces demandes de gestion responsable sont aussi beaucoup mieux acceptées lorsqu'elles vont de pair avec une large autonomie institutionnelle.

Les données collectées pour le présent rapport montrent clairement que les établissements qui engagent les démarches de qualité les plus systématiques sont aussi ceux qui bénéficient de la plus grande autonomie institutionnelle. Inversement, les établissements disposant du degré d'autonomie le plus bas n'ont pas initié d'approche systématique de la qualité. Dans une grande majorité d'établissements - en particulier ceux jouissant d'une autonomie insuffisante - les processus internes de qualité souffrent d'un manque de cohérence : de fait, moins d'un quart des institutions de notre échantillon appliquent leurs mécanismes internes de qualité de façon systématique. Par ailleurs, les pratiques en matière de qualité sont très souvent largement différentes d'une faculté à l'autre.

La tendance est nettement à un renforcement de l'approche institutionnelle afin d'exploiter les synergies, les économies d'échelle et de diffuser les modèles de bonnes pratiques dans les établissements qui ne pâtissent pas d'une autonomie trop réduite. Plus d'un quart des institutions ont mis en place leurs propres structures pour systématiser leurs processus internes de qualité, optimiser l'exploitation des résultats des évaluations, exploiter les synergies et échanger des modèles de bonnes pratiques au sein de l'établissement.

Dans toute l'Europe, les représentants des établissements expriment une insatisfaction croissante à l'égard de l'assurance qualité externe qu'ils jugent inutile lorsqu'elle propose, pour les points faibles décelés, des solutions connues mais qui ne peuvent être appliquées faute de moyens suffisants. De nombreux représentants pensent que l'assurance qualité ne devrait être établie et développée que si cette démarche est précédée d'un engagement à améliorer la qualité une fois que les problèmes auront été clairement identifiés.

Beaucoup d'institutions ont souligné que les restrictions financières imposaient des limites à l'amélioration de la qualité, en particulier en Croatie, Lettonie, Lituanie, France, Italie, République tchèque et Slovaquie. Prenons l'exemple d'une université française : différents groupes interrogés ont souligné que les discussions autour des réformes de Bologne ont déjà encouragé le développement de cursus interdisciplinaires, conduit à davantage de travaux de groupe et à une meilleure compréhension de l'université dans son ensemble. Mais, si la priorité qu'accorde «Bologne» à la flexibilité des parcours de formation et aux objectifs de formation est largement appréciée (notamment parce qu'*«elle part du principe que les étudiants sont des adultes capables d'opérer des choix»*), le manque de ressources et de locaux rend impossible cette flexibilité des choix. En conséquence, les objectifs de la réforme y ont été considérés comme une source potentielle mais utopique d'amélioration de la qualité.

Des commentaires similaires ont été formulés dans toute l'Europe, non pas seulement à propos des réformes de Bologne mais aussi sur d'autres idées potentiellement susceptibles d'améliorer la qualité mais ne pouvant être appliquées faute de ressources suffisantes : ces mesures concrètes pâtissant d'un manque de moyens vont de la mise en place de services d'orientation et de conseil destinés aux étudiants au recrutement de professeurs de renommée internationale, en passant par la modernisation des infrastructures de recherche.

L'objectif essentiel des réformes de Bologne, à savoir la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur basé sur la qualité et, par conséquent, attrayant tant pour ses membres que pour le monde extérieur, ne peut être atteint que si la question de la qualité ne se borne pas à la seule instauration ou optimisation de mécanismes extérieurs d'assurance qualité mais si elle prend en compte tous les processus de développement institutionnel.

4.6. Défis

- Comme le montrent les expériences positives menées dans quelques établissements, **les institutions d'enseignement supérieur gagneraient à mettre en œuvre une approche plus systématique de l'amélioration de la qualité en interne** en exploitant les synergies entre l'évaluation de l'enseignement et l'évaluation de la recherche et en encourageant le développement des services d'orientation et de soutien et des services administratifs. Les gouvernements et les agences chargées de l'assurance qualité devraient encourager de tels dispositifs d'évaluation mixtes afin d'assurer le lien entre recherche et enseignement et la pertinence des services existants ainsi que pour renforcer l'efficacité des procédures d'évaluation.
- **Les établissements d'enseignement supérieur et les agences chargées de la qualité devraient coopérer pour optimiser et coordonner les relations entre les processus internes et externes d'assurance qualité**, ce afin d'alléger les charges administratives qui pèsent sur les institutions sans réduire pour autant la valeur de l'amélioration de la qualité. En particulier, l'assurance qualité externe devrait être réduite en étroite corrélation avec la présence de solides processus internes d'assurance qualité.
- **Les gouvernements devraient reconnaître que l'objectif visé par le processus de Bologne de renforcer la qualité ne peut être atteint uniquement par des mesures et procédures d'assurance qualité mais qu'il passe aussi souvent par d'autres canaux de développement institutionnel.**

5. RELATION ENTRE LES RÉFORMES DE BOLOGNE, LA RECHERCHE ET LA FORMATION A LA RECHERCHE

Sybille Reichert

5.1. Implications des réformes de Bologne pour la recherche et la formation à la recherche

L'observation de la mise en œuvre de « Bologne » dans 62 établissements européens confirme que les ministres européens de l'éducation ont fait preuve d'une grande sagesse lorsqu'ils ont introduit, en 2003, la dimension de la recherche dans le processus de Bologne. Dans le Communiqué de Berlin, les ministres ont reconnu « *l'importance de la recherche comme partie intégrante de l'enseignement supérieur en Europe* », et ont souligné « *l'importance de la recherche, de la formation à la recherche et de la promotion de l'interdisciplinarité pour maintenir et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, et plus généralement pour renforcer la compétitivité de l'enseignement supérieur européen.* ». C'est pourquoi « *conscients de la nécessité de promouvoir des liens plus étroits entre l'EEES et l'EER dans une Europe de la Connaissance, et de l'importance de la recherche comme partie intégrante de l'enseignement supérieur en Europe, les Ministres considèrent qu'il faut aller au-delà de la perspective actuelle centrée sur deux cycles principaux de l'enseignement supérieur et intégrer le niveau du doctorat comme troisième cycle dans le Processus de Bologne* ».

De fait, les données collectées pour le rapport *Trends IV* montrent que, si elles concernent au premier chef les questions de l'enseignement, les réformes de Bologne comportent aussi des opportunités et des risques pour la qualité de la recherche et de la formation à la recherche au sein des établissements. La présente enquête révèle que, tout en étant bien conscients que le développement de la recherche et de la formation à la recherche peut constituer un facteur de succès pour les réformes de Bologne, les établissements pensent aussi que ces dernières peuvent entraver la recherche et la formation à la recherche si elles ne se déroulent pas dans de bonnes conditions et dans le souci d'améliorer la qualité.

En ce qui concerne les conséquences des réformes de Bologne sur la recherche et la formation à la recherche dans les établissements, les témoignages recueillis permettent de distinguer quatre problématiques principales :

1. **Dans la plupart des institutions, la question du lien entre recherche et enseignement se pose de façon pressante au moment de dessiner ou de mettre en place de nouvelles formations basées sur deux cycles.** Les nouveaux cursus diminuent souvent la part de contact avec la recherche pour les étudiants de 1^{er} cycle. En revanche, les masters nouvellement créés sont généralement considérés comme une opportunité pour relier plus étroitement l'enseignement à la recherche pratiquée dans l'établissement, ce en renforçant chez les étudiants les travaux de recherche au niveau master.
2. **Le niveau doctoral est touché de différentes manières par les réformes,** qu'il s'agisse de la transition entre master et doctorat, de la durée souhaitée de la formation doctorale, ou du souci croissant d'encadrer et de conseiller les doctorants, apparu dans le sillage des débats sur la réforme des programmes.
3. **Les réformes de Bologne favorisent la communication et la prise de décision institutionnelle, ce qui peut exercer une influence positive sur le développement de la recherche.** En outre, les formations interdisciplinaires qui se développent actuellement dans un très grand nombre d'institutions, notamment au niveau master, rapprochent les intérêts propres à l'enseignement de ceux de la recherche sur la base de liens renforcés, parfois même nouveaux, entre les facultés. Dans le cadre de leur stratégie de recherche, certains établissements développent de tels programmes dans l'intention explicite de valoriser leurs points forts en matière de recherche sur le plan national ou international.

4. **Les réformes de Bologne absorbent énormément de temps et de ressources**, non seulement pendant la phase de mise en place mais aussi pour les activités supplémentaires d'enseignement et d'évaluation dont les professeurs sont chargés pour faire fonctionner les structures et les approches nouvelles, ce au détriment de leurs activités de recherche.

Le chapitre suivant est consacré à cette dernière problématique.

5.2. Relation entre les réformes de Bologne et la formation à la recherche

Le lien entre la création d'un espace commun de l'enseignement supérieur et celle d'un espace européen de la recherche apparaît évident dans le domaine de la formation à la recherche dont les universités portent au premier chef la responsabilité. En tant que principaux pourvoyeurs de formations doctorales et fournisseurs exclusifs de formation à la recherche au niveau licence et master, les établissements d'enseignement supérieur se trouvent confrontés à de nombreux défis :

- la conscience croissante de l'importance de la recherche pour un ensemble de professions situées hors du champ académique traditionnel pose de nouvelles questions quant à la part dévolue à la formation à la recherche, laquelle va de la prise en charge précoce de travaux de recherche au développement de compétences professionnelles pertinentes et transférables ;
- la recherche fondamentale et appliquée dans l'industrie et à l'université doit être abordée de plus en plus dans une perspective interdisciplinaire qui demande à être développée dans la formation à la recherche ;
- les sciences exactes et les sciences de l'ingénieur reconnaissent qu'une coopération intense avec l'industrie est nécessaire en matière de recherche et de formation à la recherche et que celle-ci requiert de nouvelles formes de communication et de soutien administratif ;
- la conscience croissante de l'importance de l'intérêt et de la compréhension du public pour la science exige, de la part des chercheurs, un investissement plus important en temps pour faire connaître les implications sociales et économiques des résultats de la recherche, et doit s'appuyer sur de meilleures compétences des chercheurs en communication.

Il n'est donc pas surprenant que **les représentants universitaires interrogés lors des visites de terrain mentionnent la formation à la recherche, en particulier au niveau doctoral, comme étant le prochain sujet majeur de réforme inscrit à leur agenda**. La plupart des établissements attendent d'avoir achevé la mise en place des réformes du premier et du second cycle pour s'attaquer à celle du troisième cycle. Quelques institutions s'efforcent cependant d'aborder la réforme de la formation à la recherche parallèlement aux réformes éducatives en cours.

Exposition et formation à la recherche aux niveaux licence et master

Les visites d'établissements effectuées pour la présente étude ne confirment⁶ pas l'affirmation du **Haut comité sur la science et la technologie (High Level Group on Science and Technology)** établi par la Commission européenne, selon laquelle « l'implication d'étudiants de premier cycle dans des activités de recherche dans le cadre normal de leurs études demeure très exceptionnelle ».

⁶ Increasing Human Resources for Science and Technology in Europe. Rapport présenté à la conférence de la Commission européenne «*Europe needs more scientists* (avril 2004), *High Level Group* sous la présidence de José Mariano Gago, Bruxelles avril 2004, p. 8.

Néanmoins, si la majorité des institutions confirment que les étudiants sont exposés à la recherche, une sur deux dit que ce contact est souvent assez limité au niveau du premier cycle. L'exposition précoce à la recherche s'opère le plus souvent par une introduction à la méthodologie de la recherche et à l'acquisition de compétences en ce domaine ainsi que par des séminaires ou la rédaction de mémoires préparant les étudiants à exercer une activité de recherche autonome. Dans les sciences sociales et les sciences exactes, les étudiants sont exposés occasionnellement à la recherche par le biais de projets. **D'une manière générale, les différents groupes interrogés dans les établissements disent que le degré d'exposition à la recherche dépend largement de la discipline et de la faculté.**

Interrogés sur les implications des réformes de Bologne pour la formation à la recherche, de nombreux établissements ont pointé le fait que **l'exposition à la recherche est souvent concentrée sur la dernière année du cursus**. Dans les pays où celle-ci ne coïncide pas avec la dernière année de licence mais avec le terme d'une formation précédemment longue, cela signifie que les travaux de recherche s'effectuent au niveau master et y resteront donc le plus souvent cantonnés. A cet égard, les établissements ont exprimé la crainte que les compétences en recherche des actifs deviennent insuffisantes si la majorité des diplômés quittent l'université après la licence. On pense souvent qu'une formation de licence en trois ans, dont l'objectif est aussi de dispenser d'autres compétences, est trop courte pour qu'un diplômé puisse développer des compétences professionnelles adéquates dans le domaine des activités de recherche. De plus, les universitaires et les étudiants mentionnent souvent que le temps disponible pour la recherche et le travail individuel, propice à la réflexion critique et au développement de la liberté d'esprit, a été réduit dans les nouveaux cursus dont les contenus sont nettement plus condensés et les nouvelles formes de contrôle continu jugées plus pertinentes et plus efficaces. Les tâches supplémentaires d'enseignement et d'organisation des examens qui accompagnent le nouveau système laissent aussi moins de temps aux professeurs pour mener à bien de petits projets de recherche (les établissements ne recevant pas de moyens supplémentaires pour recruter du personnel). Seul un très petit nombre d'établissements font état d'une politique explicite pour augmenter la part de recherche et de travaux autonomes au niveau licence.

Dans toutes les universités visitées dans le cadre de cette étude, le niveau master est défini comme étant le premier niveau où la recherche est pratiquée en situation réelle, que ce soit sous forme de projets de recherche ou par la rédaction d'un mémoire. Toutefois, environ un tiers des établissements proposent ou mettent en place deux types de master, l'un orienté vers la recherche, l'autre tourné vers une spécialisation professionnelle ; ce dernier n'exclut pas nécessairement les activités de recherche mais place celles-ci dans un environnement pertinent sur le plan professionnel.

D'une manière générale, on observe que, dans certains établissements, les réformes de Bologne ont modifié le degré d'exposition à la recherche, intensifiant souvent cette dernière dans le second cycle. **Un très grand nombre d'établissements semblent connaître un déplacement de la présence de la recherche du premier vers le second cycle** (mentionné par plusieurs établissements italiens, allemands et français). Les universitaires souhaitent souvent une plus grande exposition à la recherche en premier cycle mais pointent le manque de moyens humains et financiers.

La formation à la recherche au niveau du doctorat

Concernant les débats nationaux, **la quasi-totalité des pays (28 sur 29) représentés dans cette étude sont d'avis que la formation à la recherche constitue un sujet de réforme important**. En outre, tous les pays connaissent au niveau national des débats visant à encourager le secteur privé à soutenir la recherche et à s'impliquer davantage dans la recherche universitaire et la formation à la recherche. Environ un débat national sur cinq consacrés à la formation à la recherche se concentre sur le renforcement de la qualité des formations doctorales et l'introduction d'un cadre plus structuré pour les études doctorales

(Autriche, Finlande, Allemagne, Italie, Norvège, Pays-Bas, Pologne et Suisse). Dans certains pays, le statut, les conditions contractuelles, le recrutement et le déroulement des carrières des chercheurs sont au centre des débats nationaux (Allemagne, Autriche, Italie). D'autres (Danemark, Estonie, Lettonie) mettent l'accent sur la nécessité de former davantage de chercheurs, en particulier dans les sciences exactes et les sciences de l'ingénieur.

Les questions posées lors de nos visites sur l'impact des réformes de Bologne au niveau du doctorat dans les établissements ont donné lieu à des réponses contradictoires. En règle générale, les représentants institutionnels jugeaient qu'il était trop tôt pour dire si les études doctorales seraient affectées par la réforme de la structuration des cursus, ce alors que dans le même temps une majorité d'établissements réformaient ou envisageaient de réformer leurs formations doctorales. Cette volonté fréquente de réforme semble être due à deux interactions : d'une part, une conscience accrue de la qualité de l'enseignement - qui, selon certains établissements, serait apparue dans le sillage des réformes de Bologne - et d'autre part, le sentiment qu'une compétition est déjà à l'œuvre entre les établissements pour améliorer les formations doctorales, comme l'ont relevé certains établissements.

Quels sont les objectifs de ces projets de réforme ? A peu près partout en Europe, les études de doctorat sont essentiellement basées sur des recherches menées individuellement par les thésards sous la tutelle d'un professeur - le directeur de thèse - sur le modèle de la relation entre maître et apprenti. **Un des sujets majeurs de réforme est de savoir dans quelle mesure les recherches individuelles des doctorants devraient être complétées par une part d'enseignements et insérées dans des structures de soutien.** Seuls quelques pays complètent les travaux de recherche par une part de formation et d'enseignements, et sont le plus souvent satisfaits de ce système. C'est le cas pour certains établissements espagnols, finlandais, hongrois, lettons, lituaniens, polonais, roumains et tchèques. Dans une large majorité de pays ne connaissant traditionnellement que les recherches individuelles et la co-tutelle de thèse, on mentionne de nouveaux éléments tels que les modules consacrés à la méthodologie ou aux contenus de la recherche. Si l'introduction de modules d'enseignement semble être appréciée par une majorité de doctorants, ceux-ci soulignent aussi que ces enseignements ne sont utiles que s'ils sont adaptés à leurs besoins scientifiques ou professionnels. Quelques établissements regrettent l'instauration de ces modules à cause de la perte de temps qu'ils représenteraient pour les recherches proprement dites. D'autres institutions préféreraient transférer ces cours au niveau master afin que les doctorants puissent commencer plus vite leur thèse (le niveau doctoral ne dispensant que quelques compétences supplémentaires). Les universitaires et doctorants sont nombreux à souligner que « la meilleure formation à la recherche est de la pratiquer soi-même, et non de suivre des cours magistraux. » Notons que beaucoup d'universitaires et de doctorants soulignent que **deux facteurs importants influencent la qualité des études et de la recherche doctorales : la flexibilité et la priorité accordée aux intérêts et aux besoins individuels des doctorants.**⁷

Un autre élément majeur de réforme, signalé dans un tiers des établissements, est le **développement d'écoles doctorales destinées à développer les échanges et le travail en réseau** entre les différents groupes de recherche et facultés. Là où les écoles doctorales existent, les établissements en optimisent parfois les capacités, par exemple en regroupant plusieurs programmes existants afin de définir une offre commune (modules d'enseignement) et de favoriser les échanges interdisciplinaires.

Question-clé dans le contexte de la création de nouveaux cursus de licence, la question de l'employabilité commence aussi à faire l'objet d'une attention plus soutenue au niveau du doctorat. Il convient de souligner que les doctorants se disent généralement pessimistes sur les perspectives de carrière en dehors du milieu universitaire. Seul un très petit nombre de

⁷ Voir aussi les conclusions du séminaire de Salzbourg sur les formations doctorales : http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/050203-05Salzburg/050203-05_conclusions.pdf

pays prévoient à l'intention des jeunes chercheurs des services d'orientation et de soutien relatifs aux carrières ; ces pays ont fait des carrières de la recherche une question nationale et accordent des incitations à leur développement (Royaume-Uni par exemple). En dehors de ces cas particuliers, la situation des doctorants dépend des contacts et de l'initiative de leurs directeurs de thèse, ce qui conduit souvent à une exploration insuffisante des secteurs non universitaires.

En revanche, **l'apprentissage de compétences en rapport avec la capacité d'insertion professionnelle se développe de plus en plus dans de nombreux pays européens**. De telles initiatives sont fondées sur la prise de conscience du fait que, si davantage de recherche, d'innovation et de chercheurs sont nécessaires à une Europe prospère, les carrières des chercheurs ne suivent pas nécessairement les trajectoires universitaires habituelles, conformément à ce qu'ont voulu les ministres dans le Communiqué de Berlin: *« Les Ministres demandent donc aux établissements d'enseignement supérieur d'accroître le rôle et l'utilité de la recherche dans l'évolution technologique, sociale et culturelle et en réponse aux besoins de la société. »*

Mais même les carrières universitaires traditionnelles seront confrontées aux nouveaux défis de se mouvoir dans un environnement de recherche de plus en plus interdisciplinaire et sur un marché de la recherche extrêmement concurrentiel, ce qui exigera des compétences professionnelles spécifiques de la part des chercheurs. En particulier les employeurs privés de chercheurs évoquent souvent un ensemble de compétences importantes et transférables qui contribuent à la réussite de leurs activités de recherche au-delà de l'expertise et du savoir-faire scientifiques proprement dits.⁸

Les cours dispensant des compétences professionnelles sont semble-t-il rarement organisés de manière systématique dans une institution donnée mais ils sont le plus souvent le fruit d'initiatives et de demandes de la part des formations doctorales dans les facultés ou départements. Ainsi, dans certains cas, ce type de cours est seulement dispensé dans les écoles doctorales existantes tandis que les doctorants en marge de ces structures n'en bénéficient pas. Dans d'autres cas, cet enseignement est en partie intégré à l'offre de formation continue et n'est pas spécialement destiné aux chercheurs. Le plus souvent facultatif, l'enseignement de compétences professionnelles dispense les savoir-faire suivants : enseignement (séminaires de didactique), présentations, communication et travail d'équipe, langues étrangères (en particulier anglais scientifique), gestion de projet, gestion efficace de son temps, demandes de bourses de recherche. Occasionnellement, on trouve aussi des cours dispensant des compétences sur l'entreprise et les brevets, des cours d'éthique, d'écriture de textes de vulgarisation scientifique. Les doctorants se disent souvent favorables à un enseignement de compétences professionnelles et signalent des expériences positives, mais les avis divergent sur le fait de savoir si ces cours devraient être dispensés au niveau doctoral ou plus tôt dans le cursus.

Outre l'enseignement de compétences professionnelles, d'autres mécanismes ont été signalés qui témoignent du souci de suivre le parcours individuel du doctorant : quelques établissements sont en train d'introduire à l'intention de leurs doctorants des plans d'études ou de formation destinés à améliorer leurs résultats (Pays-Bas et Slovaquie), ou le « carnet de route », nouvel instrument permettant à l'étudiant de suivre ses objectifs et ses progrès (Royaume-Uni). Certains interlocuteurs évoquent des « accords » conclus entre le doctorant et le directeur de thèse pour préciser les relations de travail et les attentes en termes de temps imparti à la réalisation de la thèse, d'enseignement, de financement, de publications,

⁸ Cf. contributions des représentants de sociétés multinationales dont les activités reposent sur la technologie, telles Philips et Robert Bosch, lors de la conférence de l'EUA à Maastricht en octobre 2004, http://www.eua.be/eua/en/Maastricht_Presentations.jspx. : Cette thématique a également été abordée à la Conférence de Liège « The Europe of Knowledge 2020 : A Vision for University-based Research and Innovation », organisée par la Commission européenne en avril 2004, http://europa.eu.int/comm/research/conferences/index_en.cfm.

de droits d'auteur, d'orientation et de conseil (Allemagne, Norvège et Finlande par exemple). Quelques établissements ont mis en place des comités ou des équipes doctorales afin que les recherches doctorales soient supervisées par plus d'une personne, dans le but de diminuer la dépendance du doctorant à l'égard de son directeur de thèse.

D'une manière générale, les réformes en cours au niveau de l'offre de formation doctorale ont pour dénominateur commun de **mettre davantage l'accent sur l'orientation et le conseil, l'intégration, l'apprentissage de compétences en rapport avec l'insertion professionnelle ainsi que sur une architecture institutionnelle plus claire destinée à favoriser les échanges et le développement d'une masse critique**. Ces préoccupations semblent intimement liées à l'esprit des réformes de Bologne telles qu'elles sont mises en œuvre dans de nombreux établissements ; elles sont donc révélatrices d'une conscience plus aigüe de la notion de qualité de l'enseignement dans de nombreux établissements européens.

5.3. Impact des réformes de Bologne sur la recherche dans les établissements d'enseignement supérieur

Renforcer l'approche institutionnelle de la recherche

Selon bon nombre d'établissements, l'ampleur et le caractère global des réformes de Bologne ont eu pour effet de renforcer le niveau institutionnel ainsi que la communication et la coordination au sein de l'établissement. De nouvelles structures ou nouveaux groupes de coordination se sont constitués, les structures existantes se sont réunies plus souvent pour élaborer les détails de la réforme des programmes. Certains établissements disent que cette communication plus intense a produit des effets bénéfiques inattendus sur la coopération dans la recherche en permettant à des universitaires de tisser de nouveaux liens entre enseignement et recherche sur la base des développements scientifiques récents. L'avantage le plus souvent cité de cette communication horizontale est la création de nouvelles formations interdisciplinaires, laquelle représente actuellement pour les institutions tournées vers la recherche un défi majeur en termes d'organisation et une valeur ajoutée importante pour la réforme des programmes. Inversement, les établissements qui n'ont pas été en mesure d'établir cette coordination et communication au-delà des frontières des facultés se plaignent de la difficulté de développer de tels cursus du fait de l'organisation verticale de l'institution.

Toutefois, les réformes de Bologne ont, semble-t-il, peu d'effets, sinon aucun, sur le positionnement stratégique de l'établissement en matière de recherche. **Si la majorité des établissements disent qu'ils ont intégré les réformes de Bologne dans leurs plans stratégiques, le lien avec les objectifs généraux de la recherche est singulièrement absent.** Ceci est peut-être lié au fait que seul un tiers des institutions visitées disent avoir effectivement une stratégie de recherche au niveau institutionnel – si l'on prend le terme de « stratégie » dans une acception généreuse qui ne se borne pas à définir des domaines de recherche prioritaires mais tient compte de la volonté d'associer les objectifs généraux de l'établissement à des méthodes au service de ces derniers. La moitié de ces établissements (c'est-à-dire un sixième des institutions visitées) ont défini des domaines de recherche sur lesquels ils entendent concentrer leurs efforts afin de renforcer leur visibilité internationale. Bien évidemment, beaucoup d'autres institutions connaissent une orientation internationale de leur recherche, mais seules quelques-unes (essentiellement en Europe du Nord et du Nord-Ouest) font référence à un marché international de la recherche pour leur propre développement stratégique, dont les nouveaux programmes sont partie intégrante. Il convient d'ajouter que très peu d'établissements évoquent dans leurs réflexions stratégiques les partenariats internationaux, tant du point de vue des objectifs d'enseignement que de ceux de la recherche. Dans quelques cas de figure, en revanche, on trouve des idées très

concrètes sur des partenariats régionaux renforcés visant à promouvoir le développement de l'enseignement et la coopération en matière de recherche.

Outre la création ou l'extension des services chargés de soutenir les demandes de financement des chercheurs ou des activités de transfert technologique, certains établissements ont également mis en place des incitations pour promouvoir l'excellence en matière de recherche et récompenser les performances des chercheurs ou celles relatives à la formation à la recherche. En période de restrictions budgétaires, la plupart des établissements sont, semble-t-il, d'abord soucieux de maintenir leur capacité de recherche plutôt que de développer leurs points forts et leurs avantages concurrentiels. Si la recherche est perçue comme une composante pertinente pour le positionnement international de l'établissement et les réformes de Bologne généralement considérées comme un levier de l'internationalisation pour les établissements, **seule une petite minorité d'institutions voient dans ces réformes une opportunité pour relier le positionnement de leurs nouvelles formations à leurs points forts en matière de recherche.**

Notons qu'en règle générale la plupart des établissements pratiquent une gestion séparée de la recherche et de l'enseignement, avec très peu de structures de coordination au-delà du département ; il en résulte que les établissements ne pourront relier leurs stratégies de développement en matière de recherche et d'enseignement que si leurs responsables poursuivent des efforts conscients et ciblés pour développer les liens avec et entre les facultés.

Ressources affectées à l'enseignement et à la recherche : les limites en termes de temps et de financement

*Les Ministres feront les efforts nécessaires pour faire des établissements européens d'enseignement supérieur des partenaires encore plus attractifs et efficaces. (...)
Les Ministres comprennent que, pour atteindre ces objectifs, il existe des obstacles qui ne peuvent être levés par les établissements d'enseignement supérieur à eux seuls. Cela requiert un important soutien, y compris financier, et des décisions appropriées de la part des gouvernements nationaux et des organismes européens.
Communiqué de Berlin, 2003*

Dans toute l'Europe, la mise en œuvre du processus de Bologne a exigé des universitaires et des administrateurs un investissement en temps considérable. Etant donné que très peu d'établissements ont bénéficié d'un soutien supplémentaire pour réaliser les réformes et les tâches supplémentaires d'enseignement et d'orientation, ce temps a été et est encore pris sur les activités de recherche, comme l'ont fait remarquer la quasi-totalité des institutions visitées. La plupart des universitaires espèrent donc instamment ne pas être confrontés de si tôt à une nouvelle vague de réformes aussi fondamentales. Mais ce qui les préoccupe encore davantage est le fait que les ingrédients de la réforme, censés contribuer au renforcement de la qualité de l'enseignement supérieur européen, tels que l'attention accrue portée aux besoins des apprenants, la plus grande flexibilité des parcours de formation et le contrôle continu, -mesures appliquées avec beaucoup de conviction par de nombreux établissements, vont avoir un impact négatif sur la recherche puisqu'elles réduisent le temps qui lui est consacré. Tant que les gouvernements ou d'autres sources de financement n'attribueront pas de ressources additionnelles, il ne sera pas possible de recruter du personnel supplémentaire pour faire face à l'augmentation des tâches d'enseignement, d'orientation et d'organisation des examens. Dans certains établissements, les tâches administratives habituelles semblent avoir augmenté. La plupart des groupes interrogés soulignent qu'il est urgent de traiter ce problème afin d'éviter que ne s'établisse une situation de concurrence entre l'espace européen de l'enseignement supérieur et l'espace européen de la recherche, ce dont pâtirait aussi la qualité de l'enseignement supérieur. **L'amélioration de la qualité de l'enseignement en Europe ne saurait se faire au prix d'une détérioration de la qualité de la recherche.**

La limitation des ressources pour la recherche est, semble-t-il, un problème majeur auquel beaucoup de pays européens sont actuellement confrontés. Sans avoir été interrogés à ce sujet, les pays d'Europe de l'Est, en particulier, mais aussi la France et l'Italie, ont assez souvent évoqué l'urgence de ce problème. Or, compte tenu du fait que d'autres pays (comme la Finlande, la Suède, le Danemark, l'Irlande et la Norvège) ont pris conscience du rôle crucial de la recherche pour leur bien-être futur, qu'ils ont développé des politiques et augmenté les crédits affectés à leurs objectifs, on risque d'augmenter, au lieu de diminuer, les clivages en termes d'intensité et de compétitivité de la recherche au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur, ce qui aurait pour effet une fuite des cerveaux intra-européenne et une diminution de la qualité de l'enseignement supérieur dans certaines régions européennes – l'exact contraire des objectifs généraux visés par la création d'un espace commun européen de l'enseignement supérieur.

5.4. Défis

- Tout en mettant l'accent sur le domaine de l'enseignement, les réformes de Bologne sont aussi sources d'opportunités et de risques pour la recherche et la formation à la recherche. Les établissements d'enseignement supérieur et les gouvernements devront mobiliser les idées et les ressources afin d'assurer que la qualité de l'enseignement ne se développe pas au détriment de la qualité de la recherche, mais qu'elles se renforcent mutuellement.
- Afin d'exploiter le potentiel de la réforme des programmes et des nouvelles approches interdisciplinaires identifiées par les universités, les institutions d'enseignement supérieur doivent relever le défi de renforcer la communication et la coordination entre les facultés et d'envisager des approches institutionnelles globales pour dessiner leurs nouvelles formations et fixer leurs priorités de recherche. Afin de se positionner dans leurs domaines concurrentiels spécifiques, beaucoup d'établissements devraient développer une approche plus stratégique de leur profil général, en renforçant les liens entre leurs points forts de recherche et leur offre de formations.
- Il importe que les universités et les autres institutions d'enseignement supérieur travaillent ensemble pour exploiter plus efficacement leurs points forts en répondant aux besoins de la recherche européenne professionnelle et universitaire.
- Les établissements et les gouvernements doivent s'engager à favoriser les perspectives et le déroulement des carrières des jeunes chercheurs ainsi qu'à prendre en compte la diversité des carrières auxquelles se préparent les titulaires du master ou du doctorat.
- Les établissements doivent relever le défi de la mise en place adéquate et suffisamment ciblée de formations à la recherche qui soient adaptées aux carrières de la recherche, ce sans que la place de la recherche indépendante en pâtisse.
- Les gouvernements et les autorités nationales doivent relever le défi de soutenir financièrement les établissements afin que ceux-ci puissent assumer leurs nouvelles tâches, lesquelles exigeront du personnel, du temps et des compétences supplémentaires.

6. MISE EN ŒUVRE DE « BOLOGNE » DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : FACTEURS DE SUCCÈS ET DÉFIS POUR LES SYSTÈMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Sybille Reichert

6.1. Mise en œuvre de «Bologne» : les facteurs de succès

Pour que l'espace européen de l'enseignement supérieur devienne réalité, il revient aux gouvernements d'en créer les conditions favorables et aux établissements de convertir le possible en réalité. Les visites d'établissements effectuées dans le cadre de cette étude montrent qu'une législation appropriée constitue un bon point de départ à la réalisation des réformes. D'autres facteurs d'ordre national ou institutionnel jouent toutefois un rôle important dans la réussite de celles-ci. Les visites réalisées dans plusieurs établissements d'un même pays montrent que les mêmes conditions nationales peuvent se traduire par des actions très différentes d'un établissement à l'autre. Certaines institutions ont choisi de tirer parti avec ardeur des opportunités offertes par le processus de Bologne, essayant d'optimiser leur positionnement par le biais du nouveau cadre dans lequel s'effectuent les réformes structurelles. D'autres, au contraire, ont freiné le processus de rénovation pédagogique aussi longtemps que possible. Mais les visites d'établissements montrent aussi que les différentes manières d'appréhender les opportunités offertes par « Bologne » au niveau national peuvent influencer considérablement sur les attitudes et actions développées au niveau des établissements.

Si l'on définit le succès en termes de réalisation des objectifs fixés à Bologne, on peut distinguer plusieurs facteurs ayant un impact significatif : au niveau institutionnel, la nature et le contenu d'autres réformes majeures déjà en cours ont exercé une influence sur la propension des établissements à s'approprier l'agenda de Bologne. En outre, l'intensité de la communication interne horizontale fait une différence notable, de même que la qualité de la gouvernance institutionnelle face à un processus de réforme complexe d'une telle ampleur. S'agissant du contexte national, la qualité de l'information, de l'orientation et du soutien financier fourni par les acteurs nationaux a eu un effet sensible sur la capacité d'action des établissements. Donnée très importante, le degré d'autonomie a défini leur marge de manœuvre et donc leur motivation à se lancer dans les réformes, celle-ci étant différente selon que les établissements se sentent ou non acteurs de leur propre avenir. Tous ces facteurs méritent une analyse.

Facteur de succès n° 1 : lien avec les autres réformes de l'enseignement supérieur

Dans l'immense majorité des pays visités dans le cadre de la présente étude, le processus de Bologne constitue le sujet de réforme majeur pour les établissements. Dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur, une législation-cadre a été mise en place, à laquelle les établissements sont désormais en train de se conformer. Au moment de nos visites, l'Espagne et la Hongrie légiféraient en ce sens ; le Portugal venait d'adopter, en février 2005, une loi qui prévoyait l'utilisation de l'ECTS comme futur système national de crédits. Seules l'Angleterre et la Turquie perçoivent les réformes de Bologne comme n'étant que partiellement pertinentes dans leur propre contexte national (l'Écosse y voit une pertinence plus grande par rapport à son propre processus de réforme).

La dynamique de réforme dans l'enseignement supérieur européen semble même aller bien au-delà des réformes de Bologne proprement dites : dans un tiers des pays visités, les conférences de recteurs déclarent que la mise en place généralisée des réformes de Bologne s'insère dans une rénovation plus large des systèmes d'enseignement supérieur (Allemagne, Communauté flamande de Belgique, Estonie, Finlande, Hongrie, Lituanie, Norvège, Pologne, République tchèque et Suisse). Nos données révèlent que

l'enseignement supérieur européen connaît actuellement des réformes fondamentales majeures qui vont souvent bien au-delà du champ d'application déjà vaste des réformes de Bologne. Celui-ci couvre toutes les questions qui définissent les établissements d'enseignement supérieur, y compris les mécanismes de gouvernance et de financement (par exemple l'introduction de financements basés sur les résultats), les structures de gouvernance, la répartition des compétences entre les différents niveaux d'une structure fédérale, la différenciation et l'articulation entre les types d'établissement, et les conditions des carrières universitaires. Toutes ces réformes peuvent se faire en liaison avec les réformes de Bologne et sont souvent déclenchées et accélérées par le processus de Bologne (voir tableau 1).

Le lien entre ces réformes et l'agenda de Bologne est perçu diversement selon le contexte national. Ainsi, en Autriche, la réforme fondamentale des structures de gouvernance et l'introduction de l'autonomie universitaire, avec pour corollaire la mise en place de mécanismes de gestion et de financement, absorbe tellement les institutions d'enseignement supérieur qu'elles doivent pour l'instant faire passer au second rang les réformes de Bologne. Même si la loi sur les universités de 2002 encourage la réalisation de plusieurs objectifs de Bologne, des problèmes apparaissent en raison du chevauchement des processus complexes de réforme, ce qui a pour effet d'inciter les acteurs universitaires à se concentrer sur les questions nationales et internes. En Norvège, au contraire, les réformes de Bologne ont été intégrées dans la « réforme de la qualité » qui touche toutes les dimensions de l'enseignement supérieur mais elles sont perçues comme complétant et donc confortant les objectifs fixés à Bologne.

Dans quelques pays, les représentants des établissements ont le sentiment que le label « processus de Bologne » est utilisé pour introduire des réformes qui ne sont pas inscrites à l'agenda de Bologne proprement dit. Ainsi, la restructuration des relations entre les établissements d'enseignement supérieur, la réduction du nombre des filières et l'introduction d'éléments de compétitivité sont autant d'exemples de réformes introduites dans certains pays sous l'égide de Bologne.

Si les représentants des établissements sont nombreux à observer que « Bologne » a déclenché des réformes qui avaient souvent déjà fait leur chemin au sein de l'établissement, ils disent aussi parfois que les réformes de Bologne ont, dans certains cas, retardé d'autres changements internes, soit parce que leur application avait été différée afin de coïncider avec la mise en place généralisée des réformes de Bologne, soit parce qu'on préférerait ne poursuivre qu'une seule réforme majeure à la fois.

Facteur de succès n°2 : connaissance institutionnelle de la problématique : convertir des directives « d'en haut » en une opportunité de rénovation et de réforme provenant des établissements eux-mêmes

Sur les 62 institutions visitées dans le cadre de la présente étude, **deux tiers ont décidé d'adopter les réformes de Bologne en les intégrant dans leurs propres stratégies de développement, substituant ainsi à une application essentiellement par le haut leur propre interprétation, de bas en haut, des changements souhaitables.** Compte tenu des critiques exprimées dans les années qui ont suivi la Déclaration de Bologne, ce résultat est assez remarquable. Non seulement la connaissance des réformes de Bologne – encore assez peu développée parmi les universitaires jusqu'à il y a deux ans – est élevée, notent nos interlocuteurs, mais aussi les objectifs généraux des réformes et leur valeur ajoutée sont généralement reconnus dans les établissements européens. Un grand nombre d'universitaires sont, semble-t-il, d'accord sur la nécessité de réformer les structures et les approches pédagogiques.

Si la plupart des établissements ont exprimé des critiques sur le processus d'application ou certains aspects des réformes, seul un établissement ne reconnaît aucune valeur ajoutée aux réformes de Bologne et a rejeté en bloc l'agenda des réformes. Même si l'on tient compte de la possibilité d'un léger préjugé favorable dans l'échantillon retenu, il importe de souligner cette large adhésion à l'agenda de Bologne.

La valeur ajoutée associée par les établissements aux réformes de Bologne couvre tout un ensemble de questions, (cf. annexe 6) qui sont autant de raisons d'intégrer ces réformes dans les stratégies institutionnelles. Seuls quelques établissements en Bulgarie, Croatie, Espagne, Hongrie et au Portugal jugent qu'il est trop tôt pour dire si Bologne apportera une valeur ajoutée (tout en espérant que le processus favorisera l'internationalisation et la mobilité dans leur propre établissement).

Le fait que les établissements soient si nombreux à avoir intégré les réformes de Bologne à leur propre calendrier s'explique sans doute principalement par le sentiment de **la nécessité de repenser et de réformer les programmes d'études**. Dans environ un quart des établissements, les différents groupes interrogés disent que Bologne a eu un effet « déclencheur », accélérant la mise en place de réformes déjà préparées en amont dans de nombreux débats internes. Certains ont évoqué parfois la pression externe qui a permis de se concentrer sur un ensemble de réformes, de rationaliser l'offre de formation existante ou de supprimer des éléments superflus ou obsolètes et de faire avancer un agenda de réformes qui n'aurait pas manqué d'être freiné s'il n'avait été initié qu'au niveau interne.

Le plus souvent, les groupes interrogés ont apprécié le fait que les réformes de Bologne ont permis de mettre davantage l'accent sur les besoins des étudiants et sur les objectifs de formation (cf. chapitre 2) et de créer une plus grande transparence à l'intérieur de l'établissement du point de vue de l'offre de cours, des contenus, de la méthodologie, des objectifs de formation et de la charge de travail. Les réformes de Bologne ont également été souvent bien reçues en tant qu'opportunité pour introduire davantage de formations interdisciplinaires. Certains établissements finlandais, français, danois et suisses disent aussi que « Bologne » a permis d'augmenter la coopération interuniversitaire à l'échelle de la région.

Facteur de succès n°3 : une bonne communication au sein de l'établissement et une direction ouverte à la consultation et déterminée

Il apparaît clairement que la mise en place des réformes de Bologne touche la plupart des groupes d'acteurs dans un établissement donné. De par leur ampleur, les réformes requièrent non seulement un investissement supplémentaire considérable en termes de temps de la part d'un grand nombre d'acteurs institutionnels, mais aussi une bonne communication horizontale au sein de l'institution. Inversement, certains établissements dotés d'une organisation interne décentralisée ont constaté qu'ils avaient une capacité de coordination insuffisante. Fait remarquable, les établissements sont nombreux à déclarer que **le processus de réforme a été une occasion unique de conforter la cohérence institutionnelle, en renforçant la transparence et la coordination au sein de l'établissement et en consolidant les voies de communication horizontales**, ce qui, parfois, a même entraîné des effets secondaires plus inattendus tels que :

- une direction renforcée ;
- une meilleure distribution du travail et des ressources ;
- la réduction du nombre des facultés ;
- des réformes au plan organisationnel, motivées par une meilleure coopération entre les facultés ;
- des formations post licence plus cohérentes au sein de l'université ;

- une meilleure intégration des personnels administratifs.

Le mode d'organisation adopté par les établissements ayant réussi la mise en œuvre des réformes présente un point commun dans toute l'Europe : un membre de la direction assume la responsabilité générale du processus de mise en place. Il s'agit le plus souvent du vice-recteur chargé de l'enseignement ou des affaires académiques, ou dans certains cas du vice-recteur chargé des relations internationales. De plus, la plupart des établissements ont soit créé une nouvelle structure de coordination, soit chargé un comité déjà existant de coordonner le processus au niveau de la faculté, de développer un mode d'emploi général des réformes et de superviser leur application. On peut dire qu'au stade avancé de la mise en place, c'est au niveau de la faculté que l'investissement en temps est le plus élevé, les doyens et vice-doyens assumant un rôle de coordination et de gestion. De nombreuses facultés ont également nommé un «coordinateur de Bologne» et établi leurs propres réseaux ou comités de coordination ou bien ont fait appel à des organes existants pour mettre en place la nouvelle structuration des études et le système de crédits. Dans un petit nombre de pays, notamment en Europe du Nord et de l'Ouest, les syndicats étudiants ou les représentants des étudiants ont joué un rôle actif dans la mise en œuvre des réformes.

Les groupes interrogés dans les établissements sont nombreux à indiquer que la volonté de la direction d'engager un dialogue authentique (par exemple par l'information et l'écoute des différentes positions) a eu une incidence forte sur le processus de réalisation des réformes, au même titre que la capacité des responsables à définir les grands axes de leur action dès le début du processus. Les instances de direction des établissements doivent à présent relever le défi de la mise en place de cadres stratégiques de haut niveau qui laissent assez de place aux initiatives remontant de la base, c'est-à-dire des départements et des facultés.

Si nos données ne nous permettent pas d'analyser plus avant cette question, quelques établissements se distinguent particulièrement par leur mobilisation en faveur des réformes, laquelle témoigne d'une gouvernance institutionnelle réussie. Notamment dans les pays où plusieurs visites d'établissements ont eu lieu, il est intéressant d'observer à quel point les mêmes contraintes nationales peuvent produire des attitudes très différentes de la part des établissements. Il semble que la direction institutionnelle (qu'il s'agisse d'une personne ou d'une équipe présidentielle) a une incidence profonde sur la capacité de l'établissement à se réformer et la volonté de convertir les conditions nationales au niveau institutionnel et de résoudre les conflits.

On trouve des exemples intéressants de mobilisation pour les réformes dans des pays n'ayant pas encore adopté de dispositions ou de directives au niveau national. Ainsi, en Estonie, les représentants institutionnels déclarent que leur université s'est lancée dans le processus avant d'être rejointe par le ministère. Une université portugaise, attendant l'entrée en fonction du nouveau gouvernement pour que la loi puisse être adoptée, a fait avancer autant que possible les délibérations internes sur la nouvelle structuration des études, explorant les meilleures voies de réformer les cursus. Dans l'attente d'une législation nationale fixant le cadre de la réforme, une université espagnole a préparé la mise en place de celle-ci en évaluant son potentiel d'innovation en matière d'éducation. D'autres établissements, par exemple en Allemagne, Finlande, République tchèque et Suisse, ont utilisé les réformes de Bologne pour accélérer leur propre agenda de réformes afin de conforter leurs positions. Fait remarquable, tous les responsables des sept établissements non-universitaires interrogés pour la présente étude se sont lancés avec ardeur dans les réformes de Bologne afin de renforcer leur position dans des systèmes nationaux binaires et de développer leurs formations de master et leur recherche appliquée.

Facteur de succès n°4 : un équilibre entre réglementation et coordination nationales et autonomie institutionnelle

Notre enquête de terrain montre que **la mise en œuvre des réformes est fortement influencée - encouragée ou freinée - par l'existence au niveau national d'un dispositif de conseil, de soutien et de réglementations. Celui-ci joue sur la volonté des établissements à intégrer les réformes de Bologne à leur propre agenda, mais aussi sur leur degré d'utilisation des réformes pour renforcer la qualité dans l'établissement.**

Dans certains pays, l'interaction entre les établissements et les autorités nationales fonctionne bien et est jugée satisfaisante par la plupart des représentants des établissements visités. Tout en émettant quelques critiques ponctuelles, ceux-ci confirment le souci réciproque de comprendre les positions de l'autre et d'envisager le dialogue comme un engagement pour une cause commune. Tel est le cas par exemple en Finlande, en Norvège, au Danemark, en Irlande, en Suisse et, dans une large mesure (selon les régions) en Allemagne. Dans ce pays, les établissements se disent satisfaits du temps considérable qui leur a été consacré pour l'information et la participation aux délibérations sur l'élaboration d'une législation et de dispositions nationales. Lier l'agenda national des réformes à celui des stratégies institutionnelles s'est révélé réalisable et mutuellement stimulant. En Finlande, les cadres de la réforme des cursus établis par discipline sont considérés comme étant particulièrement utiles et mobilisateurs pour la coopération entre les établissements. En Suisse, on apprécie que le niveau politique national n'ait pas légiféré trop vite mais que, soucieux de maintenir le plus possible l'autonomie des établissements, il ait misé fortement sur la coordination avec la conférence nationale des recteurs qui l'a assisté dans la préparation des directives nationales (sur le seul point des règles d'admission imposées au niveau national, les établissements ont le sentiment que le niveau national a empiété sur la capacité de positionnement et l'autonomie institutionnelles). Dans un établissement belge (Communauté francophone), dont l'autonomie institutionnelle était généralement jugée assez limitée, ces limites ont été moins ressenties grâce à l'intense implication des établissements dans les délibérations sur la législation nationale.

Mais le plus souvent, c'est-à-dire dans une grande majorité des autres contextes nationaux, le rôle du ministère a fait l'objet de critiques. On déplore en particulier la combinaison inopérante entre, d'un côté, une législation normative trop hâtive adoptée à l'issue de consultations insuffisantes et, de l'autre, des incitations à la réforme trop peu nombreuses. Les lois adoptées sont ressenties comme insuffisamment pensées, voire parfois inconsistantes, et n'intégrant pas assez les débats européens. Souvent, il a fallu les réviser a posteriori, ce qui a été autant de temps perdu pour les acteurs intéressés. En particulier, de fréquentes critiques ont été exprimées à l'encontre de l'interprétation souvent rigide et parfois sous-informée des réformes de Bologne au sein des services ministériels, laquelle est jugée bien plus problématique et éloignée de l'esprit des réformes que les intentions et déclarations au sommet.

De nombreux représentants universitaires ressentent le besoin d'être mieux informés et conseillés mais déclarent que leurs interlocuteurs du ministère sont généralement moins informés qu'eux-mêmes sur les évolutions européennes. Dans certains cas extrêmes, la loi impose même que les crédits ECTS se basent sur un nombre minimum d'heures d'enseignement, voire uniquement sur celles-ci. Il en résulte des incompatibilités et une surcharge des nouveaux programmes, ce dont pâtit, de l'avis des professeurs comme des étudiants, la qualité de l'offre de formation. En outre, nos interlocuteurs se sont souvent plaints de **réglementations administratives prématurées ou excessives interférant avec l'autonomie institutionnelle**. A cet égard, le Royaume-Uni fait figure d'exception : c'est plus le manque d'intérêt du ministère pour les réformes de Bologne que son ingérence qui suscite des critiques.

Un problème important apparaît au niveau institutionnel lorsqu'il y a **un décalage entre l'offre nationale ou régionale de formation dans certaines disciplines (comme la**

formation des enseignants) et la nouvelle structuration de diplômes. Selon les établissements, ces incohérences de structures empêcheraient une organisation efficace au niveau de l'établissement, laquelle était possible auparavant lorsque des cursus conduisant à des diplômes différents dans une même discipline pouvaient être combinés. Des ressources humaines supplémentaires ont donc été utilisées sans bénéfice net.

Les établissements ont également été **affectés de manière significative par la vitesse imposée par les acteurs nationaux pour mettre en place l'ensemble du dispositif de réforme** : ce rythme accéléré n'aurait pas permis de «marge de manœuvre créative » ni la refonte complète de certaines formations. Les acteurs intéressés ont le sentiment que non seulement il aurait fallu débattre davantage des idées les plus innovantes, mais aussi que certains processus comme le calcul des crédits affectés aux différents cours ou modules ont eu lieu plus superficiellement en raison des contraintes de calendrier. Davantage de temps aurait permis une meilleure estimation de la charge de travail induite par le cours et une attribution plus appropriée des crédits correspondants. Notons par ailleurs que les établissements qui disent avoir réalisé une réforme particulièrement positive et profonde dans le cadre de Bologne sont aussi ceux qui, pour des raisons internes et de par leur mobilisation, se sont lancés de bonne heure dans le processus de mise en œuvre et ont investi beaucoup de temps dans les débats et la préparation des décisions. Par cette démarche, ces établissements ont fait leur l'agenda des réformes de Bologne : ils les ont intégrées à leur plan stratégique et soutenues par des incitations et des décisions financières.

Dans plusieurs pays, la mise en place des réformes par les établissements dépend fortement des directives d'application établies à l'échelon national par des agences telles que les organes d'accréditation. Tel est le cas dans de nombreux pays d'Europe de l'Est, en Allemagne et au Royaume-Uni. En Allemagne, par exemple, le Conseil d'accréditation détient un rôle-clé dans le processus, étant chargé de superviser étroitement la mise en œuvre du processus d'accréditation des formations de licence et de master⁹. Ces directives d'accréditation créent des rigidités et certains établissements polonais, tchèques et slovaques disent rencontrer des difficultés à introduire des formations interdisciplinaires. Il en résulte que, au lieu d'encourager la créativité et l'innovation à travers des approches interdisciplinaires, les universitaires sont contraints par ces directives d'encourager les programmes traditionnels et les standards minimums. Dans certains cas, une liste des cours autorisés empêche aussi la définition de nouvelles formations à la charnière de plusieurs disciplines, comme par exemple en Grèce et en Communauté française de Belgique.

S'agissant de l'offre de cours, on relève en Belgique (Communauté flamande) et en Grèce d'autres restrictions à l'autonomie institutionnelle en ce qui concerne la langue d'enseignement. En Belgique (Communauté flamande), le nouveau texte ministériel limitant à 10% l'offre de cours dispensés en anglais constitue un problème sérieux pour les établissements à orientation internationale souhaitant positionner leurs masters compétitifs dispensés en anglais sur le marché international. Toutefois, exception faite de ces dernières restrictions, la majorité des établissements européens ont le sentiment de jouir d'une complète autonomie en matière de contenus et de conception de leur offre de formation.

En ce qui concerne les autres dimensions de l'enseignement supérieur, l'autonomie universitaire y est bien plus restreinte. Il convient de rappeler, à cet égard, les affirmations des ministres contenues dans le Communiqué de Berlin : « *Conscients de la contribution que des établissements forts peuvent apporter au développement économique et social, les*

⁹ Selon les dispositions de la „Résolution de la Conférence permanente des ministres de l'éducation des *Länder* en R.F.A. » (2003) et les «directives structurelles communes des *Länder* », chaque doyen de faculté est tenu d'élaborer un rapport d'autoévaluation sur les manières d'appliquer ces directives pour organiser les cursus de formation conformément aux critères de Bologne, rapport soumis à un processus d'évaluation externe mené par les commissions d'accréditation correspondantes.

Ministres reconnaissent qu'il est nécessaire que les établissements aient le pouvoir de prendre des décisions sur leur organisation et leur administration internes. Les Ministres demandent aux établissements de s'assurer que les réformes seront complètement intégrées aux fonctions et procédures essentielles qui leur sont propres. »

L'intégration des réformes dans les processus fondamentaux des établissements est bien sûr plus difficile à réaliser si ces derniers n'ont pas la possibilité d'en modeler eux-même les éléments essentiels. **Ce manque d'autonomie affecte le plus souvent le recrutement et la gestion des ressources humaines ainsi que la sélection des étudiants.**

S'agissant du recrutement et de la promotion des personnels, l'impossibilité d'introduire leurs propres conditions et incitations différenciées en termes de salaire ou d'autres ressources rend de nombreux établissements moins compétitifs sur le marché international. Plus encore que ce manque d'autonomie en matière de gestion des ressources humaines, les établissements critiquent le fait de ne pouvoir sélectionner les étudiants les plus adaptés à leur profil : ils doivent le plus souvent accepter ceux qui possèdent les qualifications requises au niveau national. Pour le second cycle, les titulaires d'une licence obtenue dans le même pays sont souvent admis sans autre forme de sélection (ce qui toutefois ne semble pas vraiment poser problème à la plupart des établissements). Les représentants universitaires ont le sentiment que leur capacité à définir des profils de qualifications en adéquation avec leurs formations pâtit de ces réglementations imposées au niveau national. En particulier s'agissant des formations compétitives sur le plan international, nos interlocuteurs soulignent que les standards d'excellence devraient se refléter dans le caractère sélectif des formations, lesquelles devraient rassembler les étudiants les mieux qualifiés. Les établissements britanniques et irlandais, plus autonomes, plaignent ouvertement leurs partenaires européens d'être soumis à de telles contraintes nationales.

Des directives nationales ou régionales relatives au nombre d'heures d'enseignement ont également été évoquées. Ainsi, une université doit par exemple assurer à tous ses enseignants le même nombre d'heures de service, aucune variation n'étant autorisée en fonction, par exemple, des performances de la recherche. Ceci a pour conséquence une diminution de la compétitivité internationale sur le marché international des chercheurs, d'autant plus que, dans ce cas de figure, le ministère vient d'augmenter le nombre d'heures d'enseignement, déjà relativement élevée chez les enseignants-chercheurs. En conséquence, les candidats les plus qualifiés se désintéresseraient de tels postes.

De toutes ces restrictions à l'autonomie, il ressort le sentiment d'une moindre flexibilité, efficacité et motivation institutionnelles.

Certains pays ont récemment légiféré pour remédier à ce manque d'autonomie. En Autriche et au Danemark, par exemple, l'autonomie des universités a été accrue avec la récente réforme de la gouvernance. Les représentants des établissements danois constatent que « *la réforme de la gouvernance, qui introduit un recteur nommé professionnellement et un conseil d'administration externe, a amélioré l'indépendance de l'université* ». Le recteur d'une université autrichienne dit « *avoir eu tout à coup le sentiment de diriger véritablement son institution : un nouveau plan d'organisation a été élaboré, des objectifs stratégiques, des modifications juridiques, les règlements des études, le statut et le financement des personnels ont été définis* ». Malgré la charge de travail supplémentaire nécessaire à la mise en œuvre des nouvelles structures de gouvernance, cette nouvelle situation a été largement saluée. Un bénéfice tangible de la réforme a été, entre autres, de faciliter la création de nouvelles formations.

En règle générale, la tendance à un accroissement de l'autonomie semble peu à peu gagner du terrain en Europe. Dans un seul pays (en Lituanie), on signale que l'autonomie introduite précédemment semble décroître avec les réformes de Bologne. En particulier en Estonie, Lettonie, Irlande et au Royaume-Uni, les établissements apprécient fortement

l'autonomie dont ils disposent et sont tout à fait prêts, en retour, à accepter son corollaire : des mesures supplémentaires en termes de gestion responsable.

Facteur de succès n°5 : du temps pour adapter et affiner le dispositif

Dans toute l'Europe, même dans les contextes institutionnels les plus favorables aux réformes, on constate un sentiment croissant de fatigue à l'égard de celles-ci. Sans mettre en doute la valeur ajoutée et les bénéfices des réformes de Bologne, les doyens et les universitaires se sont inquiétés du temps considérable investi dans leur application aux dépens des autres projets et fonctions.

Les établissements de notre échantillon témoignent d'un fort consensus – des recteurs et des personnels administratifs aux universitaires et aux étudiants – sur le fait que des réformes de l'ampleur de celles de Bologne, comprenant la restructuration complète des programmes, le passage à des systèmes d'accumulation de crédits et à de nouvelles procédures d'évaluation, exigent un temps considérable, non pas seulement pour les délibérations mais aussi pour procéder à des ajustements et améliorations ultérieurs. Les nombreuses questions restées ouvertes et la rapidité de la mise en place des réformes, souvent pointée par les établissements, **font dire à une grande majorité d'acteurs qu'il leur faudra du temps pour affiner les réformes.** Beaucoup s'inquiètent de ce que les politiques pourraient lancer une autre réforme majeure visant à améliorer le profil ou la visibilité de leurs établissements, au lieu de laisser mûrir les réformes majeures actuelles, afin d'en tirer tous les bénéfices. C'est pourquoi les établissements ont souvent adressé un appel pressant à leurs gouvernements pour ne pas se voir imposer une autre vague de réformes avant que les réformes de Bologne aient donné tout leur potentiel. Comme l'indique un étudiant : « *Dites aux ministres qu'il est plus long d'appliquer une réforme que de la concevoir* ».

Facteur de succès n°6 : aides financières de l'Etat

Les visites de terrain témoignent souvent d'un **décalage considérable entre, d'un côté, les objectifs des réformes de Bologne tels qu'ils ont été fixés par les ministres dans les déclarations politiques, et, de l'autre, les moyens et les aides accordées par l'Etat aux établissements pour réaliser ces objectifs.** Malheureusement, l'impressionnant consensus et les engagements des ministres européens de l'éducation, renouvelés tous les deux ans depuis la Déclaration de Bologne, sont demeurés, dans la plupart des pays européens, une proposition sans coût induit. La plupart des pays signataires de Bologne ont exprimé leur engagement ministériel par la seule création d'un cadre législatif auquel les établissements sont tenus de se conformer, mais n'ont pas encouragé les réformes par des financements supplémentaires, n'assumant ni le surcoût considérable lié à leur application, ni les frais supplémentaires de personnel, liés, selon les établissements, aux nouveaux dispositifs mis en place dans le cadre de «Bologne».

De nombreux établissements soulignent que l'introduction d'une nouvelle structuration des diplômes et d'enseignements plus flexibles et davantage centrés sur l'étudiant implique un investissement considérable en termes de temps, non seulement pour l'information, les décisions, la formation des enseignants lors de la mise en place des réformes, mais aussi pour l'offre de cours supplémentaires créés dans le sillage de la restructuration et de l'évaluation pédagogique, laquelle augmente les besoins de conseil et de contacts des étudiants. Seuls quelques gouvernements, (Norvège, Finlande, Irlande, Pays-Bas et Suisse), conscients de la profondeur des transformations et du potentiel liés aux réformes de Bologne, se sont efforcés de faire face aux coûts induits. Pourtant, même dans ces pays, le surcoût des réformes au niveau institutionnel est loin d'être couvert. Or, étant donné que,

dans un contexte de réductions budgétaires, le coût des réformes est pour l'essentiel à la charge des établissements, ceux-ci sont contraints de trouver les ressources nécessaires aux dépens des fonctions essentielles de l'enseignement supérieur, telles que la recherche.

De nombreux commentaires témoignent de l'importance du problème que constitue pour les universités de toute l'Europe le manque de crédits publics, en l'absence desquels les réformes de Bologne ne peuvent déployer leur potentiel (cf. annexe 7). Les établissements soulignent souvent que les restrictions financières dont ils sont l'objet vont inhiber le processus de réforme, ce dont pâtira le projet de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Ils sont d'avis que les gouvernements devraient assumer leurs engagements en faveur de la dimension qualitative des réformes en encourageant celles-ci par des financements suffisants.

6.2. Les réformes de Bologne : un défi pour les systèmes d'enseignement supérieur

En 2005, il est permis d'affirmer que les réformes de Bologne – les plus profondes qu'ait connu l'enseignement supérieur européen au cours des dernières décennies – n'ont pas seulement contribué à créer un terrain commun pour les différents systèmes nationaux d'enseignement supérieur, mais qu'elles ont eu aussi de profonds effets sur ces derniers. Ces mutations systémiques appellent quelques remarques de conclusion.

Vers un enseignement centré sur l'étudiant

Outre les effets escomptés d'une plus grande compatibilité des structures de diplômes et de l'utilisation d'instruments communs de transparence tels que l'ECTS et le Supplément au diplôme, une profonde mutation est en train de s'opérer dans les approches pédagogiques : de nombreux systèmes traditionnellement centrés sur l'enseignant réfléchissent aux moyens d'ancrer les besoins des étudiants au centre de leur attention. Cette nouvelle priorité se fait également sentir dans le domaine de la culture interne de la qualité de l'enseignement : les résultats pédagogiques font l'objet d'une attention accrue et les étudiants sont consultés sur les processus d'enseignement et d'acquisition des savoirs. Le développement de services de soutien adéquats destinés aux étudiants constitue aussi une préoccupation croissante dans le contexte de l'expansion continue des systèmes d'enseignement supérieur.

Il existe en Europe des différences considérables du point de vue des approches pédagogiques et du degré avec lequel l'enseignement centré sur l'étudiant se traduit dans la vie universitaire quotidienne, avec une nette prédominance des pays d'Europe du Nord et du Nord-Ouest pratiquant un enseignement centré sur l'étudiant, et un peu de scepticisme dans les autres parties de l'Europe envers l'idée d'un enseignement basé sur les compétences à obtenir et la flexibilité des parcours de formation. Néanmoins, les établissements européens semblent être de plus en plus nombreux à s'engager dans cette voie. Ces changements exigent non seulement de repenser les programmes et la formation des personnels, mais ils impliquent aussi des besoins supplémentaires considérables en matière d'orientation et de conseil, ainsi que de nouvelles formes de tutorat et d'évaluation. C'est là un défi majeur pour les établissements et pour les gouvernements qui les financent.

Vers des formations plus denses

Qu'ils soient centrés sur l'étudiant ou sur l'enseignant, les enseignements connaissent une tendance souvent évoquée et qui mérite une attention particulière bien qu'elle soit peut-être de nature transitoire : le passage d'un cursus précédemment long à un cursus de premier cycle plus court a souvent pour effet une compression des contenus sur un temps trop court. Parfois cette tendance s'explique par la crainte de perdre des savoirs essentiels de la discipline (ainsi, trop de cours ont tendance à être considérés comme étant partie intégrante

des savoirs fondamentaux). Dans certains cas, le nombre d'heures de cours obligatoires fixé au niveau national contribue au problème. Quelle qu'en soit la cause, certains universitaires et étudiants craignent que le caractère compact des nouvelles formations ne laisse pas assez de temps au développement d'une approche critique et réfléchie des contenus et qu'il n'encourage pas la liberté d'esprit. Nombreux sont les commentaires qui soulignent que l'efficacité et la gestion du temps imparti pour les études jouent un rôle plus important qu'auparavant, tandis que la curiosité universitaire et le développement intellectuel passent au second rang. D'aucuns s'inquiètent aussi de la difficulté sensiblement accrue, dans le nouveau système, de gérer des études à temps partiel – pratiquées actuellement par de nombreux étudiants (cf. chapitre 2).

Une différenciation qui s'estompe entre les universités et les autres institutions d'enseignement supérieur

Une conclusion particulièrement frappante de la présente enquête est que l'importante différenciation entre les deux types dominants d'institutions d'enseignement supérieur - les universités et les établissements d'enseignement supérieur non universitaires - semble s'être estompée avec l'introduction du nouveau système de diplômes. Le clivage s'est, semble-t-il, non seulement réduit grâce au recours aux mêmes appellations pour les qualifications obtenues dans les deux types d'établissements – lesquelles, dans la plupart des systèmes, permettent d'accéder au niveau suivant quel que soit le type d'établissement, mais aussi du fait de l'importance désormais dévolue à la notion d'employabilité, qui était auparavant l'atout essentiel des établissements non universitaires d'enseignement supérieur.

Tandis que les universités ont souvent du mal à percevoir ce qu'une « licence universitaire » pourrait valoir sur le marché du travail et comment ce dernier accueillera de telles qualifications, les autres établissements d'enseignement supérieur élargissent souvent leur offre de formations de niveau master et, du même coup, leurs capacités de recherche (appliquée). C'est le cas en Allemagne, Autriche, Belgique, Croatie, Finlande, Hongrie, Irlande et aux Pays-Bas. La Lituanie et la République slovaque, pour leur part, ont récemment créé un secteur non universitaire. Certains systèmes prévoient déjà de faire coexister au sein d'un même établissement des diplômes professionnels appliqués et des diplômes de recherche universitaire (Hongrie, Lettonie, Portugal). Quelle que soit la situation nationale, tous les systèmes partagent la conviction qu'une plus grande perméabilité entre les secteurs devrait être porteuse de valeur ajoutée pour les étudiants et les diplômés.

Diminution du financement public de l'enseignement supérieur

Les acteurs intéressés expriment souvent la crainte que les réformes de Bologne exacerbent le sous-financement largement répandu de l'enseignement supérieur.

En premier lieu, ces craintes sont alimentées par le constat que la plupart des gouvernements n'ont pas soutenu financièrement la rénovation la plus profonde qu'ait connue l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies. En dépit de l'engagement des ministres en faveur des réformes de Bologne, seuls quelques gouvernements se sont engagés à aider leurs établissements à couvrir le nombre considérable d'heures supplémentaires exigées par la réforme. De nombreux établissements ont dû rester en deçà de leurs objectifs de renforcement de la qualité qui ont souvent un surcoût en termes de temps de travail et de compétences ou tenter de les atteindre aux dépens d'autres missions essentielles, comme la recherche. On craint généralement que l'amélioration escomptée de la qualité de l'enseignement européen, dont les réformes de Bologne sont le moteur, se fasse aux dépens de la qualité de la recherche. De surcroît, l'idée largement saluée de lier la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur à celle d'un espace européen de la recherche plus compétitif deviendrait bien évidemment caduque si de telles contraintes devaient persister.

En second lieu, de nombreux établissements craignent que «Bologne » soit utilisé par l'Etat comme un moyen de se retirer du financement de l'enseignement supérieur. Selon cette thèse, le soutien de l'Etat à l'enseignement supérieur continuerait à diminuer en assurant un financement public complet aux seules formations de premier cycle tandis que le niveau master serait réservé à un public dûment sélectionné, constitué des meilleurs étudiants et/ou d'étudiants payant des frais de scolarité. Le niveau master serait réservé à une élite en possession de bourses obtenues sur la base des résultats ou en mesure de s'acquitter des frais de scolarité exigés. Un tel schéma réduirait probablement le nombre d'étudiants susceptibles de poursuivre leurs études au-delà des trois ou quatre années nécessaires à l'obtention d'une licence. Ceci pose la question de l'existence de différents modèles de financement public et privé à différents niveaux de l'enseignement supérieur, et peut aussi poser des questions sur les incitations financières de l'Etat pour réduire la durée des licences de quatre à trois ans.

Dans différents contextes nationaux, un grand nombre d'établissements s'interrogent sur l'ampleur future du financement public et se demandent dans quelle mesure celui-ci leur permettra de maintenir ou d'étendre leur compétitivité. Tout en élargissant leurs partenariats privés, beaucoup d'établissements ont le sentiment qu'il ne faut pas sous-estimer les avantages d'un système largement fondé sur le financement public de l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse de l'orientation sur le long terme, de la distance critique ou du potentiel d'innovation.

Des établissements d'enseignement supérieur plus forts pour l'Europe

La mise en œuvre de « Bologne » dans les établissements d'enseignement supérieur européens n'a pas seulement impliqué de nombreux groupes d'acteurs différents sur un même agenda, mais elle a aussi développé la conscience d'une perspective institutionnelle globale, voire, dans certains cas, une identification avec cette dernière, ce au-delà des préoccupations particulières des départements, des filières ou des individus. Le processus de Bologne a placé les établissements devant le défi de renforcer leur communication et coordination internes et leurs processus décisionnels. Il a aussi renforcé la prise de conscience des limites de leur autonomie et de leur marge de manœuvre légale et financière. Beaucoup d'institutions voient clairement dans quelle direction déployer leurs efforts afin d'être plus fortes et plus compétitives mais elles se demandent encore où mobiliser les bonnes volontés et les ressources pour soutenir ce mouvement. Les réformes de Bologne ont renforcé et confirmé la capacité de changement des établissements. L'avenir des espaces européens de l'enseignement supérieur et de la recherche dépend de l'existence d'établissements forts qui soient capables de poursuivre un objectif d'excellence en fonction de leurs missions respectives.

6.3. Défis

- La plupart des établissements d'enseignement supérieur gagneraient à **renforcer leur communication interne et la coordination institutionnelle** afin de permettre une mise en œuvre cohérente des réformes de Bologne et une utilisation optimale de leur potentiel d'innovation.
- Les établissements d'enseignement supérieur et les gouvernements devraient accorder **le temps nécessaire aux ajustements** et à l'optimisation des réformes de Bologne.
- Là où elle fait encore l'objet de restrictions, **l'autonomie des établissements doit être accrue** afin d'augmenter la motivation et la capacité de changement.
- Afin que les réformes de Bologne puissent conduire à un renforcement général de la qualité dans les établissements, **les gouvernements devraient témoigner de leur engagement envers le processus de Bologne en lui accordant un soutien financier**. Faute de quoi, les établissements et les systèmes

d'enseignement supérieur risqueraient de renforcer la qualité de l'enseignement aux dépens de celle de la recherche, ce dont finirait par pâtir, par ricochet, la qualité de l'enseignement.

- Les gouvernements doivent relever le défi de répondre à la demande croissante d'enseignement supérieure et de fournir **des financements publics adéquats** afin de maintenir un haut niveau de qualification chez les diplômés de l'enseignement supérieur.
- **Les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur gagneraient à (re)définir leurs profils afin de permettre à l'avenir davantage de complémentarité entre les établissements, une coopération ouverte et des interfaces créatives.** Ils devront aussi élaborer, à l'intention des étudiants, les meilleures passerelles possibles entre les établissements en maximisant la flexibilité tout en prenant en compte leurs différents profils. Les gouvernements devraient créer des conditions favorables à la perméabilité, la flexibilité et la différenciation entre les établissements.

7. ANNEXES

Annexe 1 : Liste des établissements participants

Etablissements visités dans le cadre de l'enquête

University of Salzburg, Austria
Fachhochschule Vorarlberg, Austria
Université Libre de Bruxelles, Belgium
HEC Liège, Belgium
University of Ghent, Belgium
University of Veliko Turnovo, Bulgaria
University of Split, Croatia
Brno University of Technology, Czech Republic
University of Copenhagen, Denmark
University of Tartu, Estonia
University of Helsinki, Finland
Helsinki Polytechnic Stadia, Finland
Université de Lyon 1, France
Université d'Aix Marseille 3, France
University of Konstanz, Germany
University of Bremen, Germany
FH Oldenburg/Ostfriesland/ Wilhelmshaven, Germany
University of Ioannina, Greece
Debrecen University, Hungary
Budapest Business School, Hungary
National University of Ireland Galway, Ireland
Università degli Studi di TRIESTE, Italy
Università degli Studi Federico II di NAPOLI, Italy
University of Latvia, Latvia
Kaunas Technological University, Lithuania
Mykolas Romeris University, Lithuania
University of Amsterdam, Netherlands
Fontys Hogescholen, Netherlands
University of Bergen, Norway
Jagiellonian University, Poland
Wroclaw University of Technology, Poland
University of Algarve, Portugal
University of Aveiro, Portugal
Babes-Bolyai University, Romania
Comenius University in Bratislava, Slovakia
University of Ljubljana, Slovenia
Universidad de Barcelona, Spain
Universidad de Cantabria, Spain
Umeå University, Sweden
University of Stockholm, Sweden
Universität St. Gallen, Switzerland
Université de Fribourg, Switzerland
Istanbul Technical University, Turkey
Sakarya University, Turkey
York St. John, United Kingdom
University of Strathclyde, United Kingdom
University College London, United Kingdom
University of Cardiff, United Kingdom

Etablissements participants du Groupe de Coimbra

Karl Franzens Universität Graz, Austria
Katholieke Universiteit Leuven, Belgium
Turun Yliopisto (Turku), Finland
Åbo Akademi University, Finland,
Eötvös Loránd University (Budapest), Hungary
Trinity College Dublin, Ireland
Università Degli Studi di Bologna, Italy
Università Degli Studi di Padova, Italy
Università Degli Studi di Siena, Italy
Universiteit Groningen, Netherlands
Universidade de Coimbra, Portugal
Universidad de Salamanca, Spain
Université de Genève, Switzerland
University of Bristol, United Kingdom

Annexe 2 : membres de l'équipe chargée de la réalisation de « Trends IV »

Chercheurs internationaux

Andrée Sursock, EUA Secretariat
Andrejs Rauhvargers, Latvian Rectors' Conference
Antoinette Charon, Université de Lausanne
Bernadette Conraths, EUA Consultant
Christian Tauch, German Rectors' Conference (HRK)
David Crosier, EUA Secretariat
Dionnysis Kladis, University of Peloponnese
Hanne Smidt, EUA Consultant
Howard Davies, London Metropolitan University
Karel Van Liempt, Universiteit Antwerpen
Kate Geddie, EUA Secretariat
Lars Ekholm, formerly of the Association of Swedish Higher Education
Lazăr Vișasceanu, UNESCO-CEPES
Lewis Purser, EUA Secretariat
Sandra Bitusikova, EUA Secretariat
Sybille Reichert, ETH Zürich

Chercheurs nationaux

Andrea Frank, German Rectors' Conference (HRK)
Andrejs Rauhvargers, Latvian Rectors' Conference
Andrzej Krasniewski, Conference of Rectors of Academic Schools in Poland
Anne-Marie de Jonghe, Vlaamse Interuniversitaire Raad
Bengt Karlsson, Association of Swedish Higher Education
Carla Salvaterre, Università degli Studi di Bologna
Claire Sourbès, Conférence des Présidents d'Université
Constantin Bratianu, Bucharest University of Technology
David Bohmert, Association of Universities in the Netherlands
Egbert de Vries, HBO-Raad
Ellen Hansen, Rektorkollegiet
Freddy Coignoul, Université de Liège
Gerard Madill, Universities Scotland
Istvan Bilik, Confederation of Hungarian Conferences on Higher Education
Ivan Leban, Univerza v Ljubljani
Ivan Vickovic, University of Zagreb
Julia Gonzalez, Universidad de la Iglesia de Deusto
Karin Riegler, Austrian Rectors' Conference
Katerina Galanki, Athens University of Economics & Business
Kestutis Krisciunas, Lithuanian Universities Rectors' Conference
Maria Cikesova, Slovak Rectors' Conference
Mart Laidmets, Estonian Rectors' Conference
Nicole Nicolas, Conférence des Présidents d'Université
Öktem Vardar, Isik University
Ola Stave, Norwegian Council for Higher Education
Patricia Ambrose, Standing Conference of Principals
Raffaella Pagani, Universidad Complutense
Susanne Obermayer, Conférence des recteurs des universités suisses
Tapio Markkanen, Finnish Council of University Rectors
Tish Bourke, Universities UK
Vaclav Cepjek, Czech Rectors' Conference

Contribution du Groupe de Coimbra : auteurs des rapports

Piet Henderikx, Katholieke Universiteit Leuven
Erno Lehtinen, Turun Yliopisto (Turku)
Ole Karlsson, Åbo Akademi University
Gurli-Maria Gardberg, Åbo Akademi University
László Boros, Eötvös Loránd University (Budapest)
Alexandra Anderson, Trinity College Dublin
Catherine Williams, Trinity College Dublin

Luigi F Donà dalle Rose, Università Degli Studi di Padova
Paolo Monari, Università Degli Studi di Bologna
Carla Salvaterre, Università Degli Studi di Bologna
Giovanna Filippini, Università Degli Studi di Bologna
Carmela Tanzillo, Università Degli Studi di Bologna
Marco Gori, Università Degli Studi di Siena
Jan Kok, Universiteit Groningen
Rafael Bonete Perales, Universidad de Salamanca
Cristina Robalo Cordeiro, Universidade de Coimbra
Olivier Vincent, Université de Genève
Guido Langouche, Katholieke Universiteit Leuven
Ulrike Krawagna, Karl Franzens Universität Graz
Sabine Pendl, Karl Franzens Universität Graz

Contribution du Groupe de Coimbra : experts externes

Zdzislaw Mach, Jagiellonian University
Carla Salvaterre, Università Degli Studi di Bologna
Carmela Tanzillo, Università Degli Studi di Bologna
Luigi F Donà dalle Rose, Università Degli Studi di Padova
Emanuela Pavia, Università Degli Studi di Padova
Roberta Rasa, Università Degli Studi di Padova
Giovanna Filippini, Università Degli Studi di Bologna

Annexe 3 : conférences nationales de recteurs ayant complété le questionnaire

Austria, Austrian Rectors' Conference
Belgium (NL), Vlaamse Interuniversitaire Raad
Bulgaria, Bulgarian Rectors' Conference
Croatia, Croatian Rectors' Conference
Czech Republic, Czech Rectors' Conference
Denmark, Rektorkollegiet
Estonia, Estonian Rectors' Conference
Finland, Finnish Council of University Rectors
France, Conférence des Présidents d'Université (CPU)
Germany, German Rectors' Conference (HRK)
Greece, Greek Rectors' Conference
Hungary, Confederation of Hungarian Conferences on Higher Education
Italy, Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (CRUI)
Latvia, Latvian Rectors' Conference
Lithuania, Lithuanian Universities Rectors' Conference
Netherlands, Association of Universities in the Netherlands (VSNU) and Association of Universities of Professional Education (HBO-Raad)
Norway, Norwegian Council for Higher Education
Poland, Conference of Rectors of Academic Schools in Poland
Slovakia, Slovak Rectors' Conference
Slovenia, Association of Rectors of Slovenia
Spain, Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)
Sweden, Association of Swedish Higher Education
Switzerland, Conférence des recteurs des universités suisses
Turkey, Turkish University Rectors' Conference
UK, Universities UK

Annexe 4 : questionnaire adressé aux conférences nationales de recteurs

This questionnaire has been formulated to gather national level data that is readily available within your office. Should you not have the information available, please do not search extensively for the information among your members institutions. Rather, we prefer to be told that the data is not readily accessible.

Please submit completed questionnaires to TrendsIV@eua.be by October 15, 2004.

I. General

1. Number of higher education institutions (HEIs) in your country:

- a. Number of universities?
- b. Number of polytechnics or specialised colleges?
- c. Other?

2. Number of post-secondary students (including first year to doctoral degree)?:

- a. 1999: Total number of students:
 - i. Percentage of students in universities:
 - ii. Percentage of students in other HEIs:
- b. 2003: Total number of students:
 - i. Percentage of students in universities:
 - ii. Percentage of students in other HEIs:

3. Student continuation rates in 2003:

- a. Number of students to enter first-year of higher education studies:
- b. Number of students to complete a first-cycle study programme:
- c. Number of students to enter a second-cycle study programme:
- d. Number of students to enter a PhD programme:

4. If any, what recent changes to national legislation have been made related to the Bologna Process?

II. Awareness / attitudes regarding Bologna

5. How comprehensively are the Bologna Reforms being implemented in your country? (please circle the most appropriate statement):

- a. The Bologna Reforms are being comprehensively implemented, and the entire system of higher education is under re-examination and reform.
- b. Legislation has changed to provide a Bologna framework but not all action lines have yet been tackled. Changes are expected to be made by 2010.
- c. Many elements of the Bologna Process are currently being concentrated upon. Full implementation will be made as time and national circumstances permit.
- d. Only some action lines are deemed to be relevant in our national situation and we are making the relevant changes.
- e. We believe that no changes need to be made.

6. Is specific funding provided for the implementation of Bologna reforms? Y /N

- a. If so, is this funding sufficient?

7. Are other national reform processes with an impact on higher education occurring at the same time as the Bologna reforms?

Y /N

- a. If yes, what are the main aspects of these reform processes?

III. Structural and Curricular Reform and Qualifications Framework

8. Please explain the definitions used at national level for the following terms:

- a. First-cycle degrees?
- b. Second-cycle degrees?

9. Is there a fixed national deadline for institutional implementation of a two-cycle system?

Y /N

- a. If yes, when is the deadline?:

10. To your knowledge, what percentage of HEIs in your country have completely implemented a two-cycle system?

11. Are there nationally-defined requirements for obtaining a PhD degree?

Y /N

- a. If yes, what are the main aspects of these requirements?

12. Are doctoral degrees currently included in structural reform discussions?

Y /N

13. Please describe what impact you foresee on the doctoral level from your two-cycle reform?

14. Master degrees:

a. Do different "kinds" of master degrees exist?

Y /N

b. If yes, please explain the main differences:

c. Does there exist professionally-oriented master degrees that do not give access to PhD programmes?

Y /N

IV. Credit Systems

15. Is ECTS used in your national system for the following purposes:

a. to facilitate credit student transfer/mobility periods?

Y /N

b. for measuring all students' progress within a programme/institution?

Y /N

16. Is there a credit system that differs from ECTS in your country?

17. Is ECTS used as a tool for curricular reform? (please circle the most appropriate statement)

a. The implementation of ECTS has initiated complete curricular rethinking and restructuring in all institutions.

b. In some institutions and some departments discussions of ECTS have initiated complete curricular reform, whereas in others "ECTS credits" are simply super-imposed on traditional curricula.

c. Little curricular reform has yet occurred in most institutions.

d. ECTS is used only for student transfer/mobility periods.

e. Neither ECTS nor another credit system is used.

V. Quality

18. If the system of national quality assurance has changed in the past five years, please explain the main elements of the change:

19. If evaluations are done at the level of the institution, what areas are addressed (ex. teaching, research, internal management, etc.)?

VI. Mobility

20. From what source do you obtain information on student mobility in your country?

21. Number of foreign students in an HEI:

a. in 1999:

i. Number of foreign European students:

ii. Number of foreign non-European students:

b. in 2003:

i. Number of foreign European students:

ii. Number of foreign non-European students:

22. Foreign academic staff:

a. in 1999:

i. Percentage of foreign European academic staff members:

ii. Percentage of non-European academic staff members:

b. in 2003:

i. Percentage of foreign European academic staff members:

ii. Percentage of non-European academic staff members:

23. Please explain what national financial support is available to promote student and staff mobility?

24. What do you consider to be the main obstacles to mobility for staff and students?

VII. Joint degrees

25. What is the national legislation situation regarding the permissibility of an institution to award a joint degree?

26. In Trends III, the interest among the majority of RCs and Ministries for joint degrees was ranked "medium to low importance." Has this changed in the past two years? (please circle the most appropriate statement)

a. Yes, the level interest has increased

b. Yes, the level interest has further decreased

c. No, the level of interest has not noticeably changed

27. Is there information available on the number of joint programmes involving institutions from your country exist? On the number of students that participate?

VIII. Employability

28. Is the employment of higher education graduates monitored either nationally, institutionally, or neither to your knowledge?

- a. What is the percentage of first-cycle graduates who enter the national labour market within six months of completing their degree?
- b. What kind of information is gathered on the destination of second-cycle graduates?
- c. What kind of information is gathered on the destination of PhD graduates?

29. How would you describe the level of awareness and/or acceptance among employers concerning the employability of “new” first-cycle degrees?

IX. Research careers

30. In national discussions of higher education reform and development, is particular attention paid to research training and research careers? Y /N

- a. If yes, please explain what are the main issues under discussion:

31. What, if any, have been the main changes in public support for research training?

32. Is there any discussion at national level to encourage private sector employers to support and be more closely involved in university research or research training? Y /N

- a. If yes, please elaborate:

33. Within the context of Bologna reforms, have there been any national developments to promote research at the first- or second-cycle degree levels?

X. Bologna Priority

34. In your opinion, what is the single most important issue with regard to the Bologna process in your country?

Annexe 5 : questionnaire-cadre utilisé pour les entretiens lors des visites d'établissements

Introduction: explanation of objectives of Trends IV and the aims of the meeting use of these questions: not for distribution - to guide discussions

I. Attitude and general assessment of Bologna reforms

Objective: gain overall impression of awareness of/support for Bologna Reforms

- 1. How would you describe the current level of awareness of the Bologna Reforms?*
 - 2. How is your institution responding? (how is the Bologna Reform process organised in your institution and who are the primary actors?)*
 - 3. Have the Bologna reforms brought any added value to the institution or to the education it offers so far?*
- FOR RECTOR, DEANS, PROFS, and ADMIN only:
- 4. Are there other reform processes at your institution?*
 - 5. What is the relation of these other institutional reforms to the Bologna Reforms?*
 - 6. How does the Bologna Reform process fit into the institution's strategic plan?*
 - 7. Funding of Bologna Reforms? allocation of additional internal funds? outside funds? Have financial incentives been used by the state?*
 - 8. How "autonomous" do you feel your institution is with respect to implementation of the Bologna Reforms (decision making, financing mechanisms, timing)?*

II. Curricular Reforms/Introduction of the 2 cycle structure

Objective: ascertain the scope of the implementation of 2 cycles (Bachelor/Master) and their impact

- 1. New structures**
 - a. Are there differences among the disciplines in terms of implementation of the structures?
 - b. What % of students are enrolled in "new" (2 cycle or Bachelor/Master) study programmes?
 - c. What is the significance of the Bachelor-level? What do students do upon completion (continue their studies, enter specific professions etc.)?
 - d. Masters courses: what types of "master" courses are offered in your institution? (and who do you target?)
 - e. Do you foresee an impact on the doctoral level of your two cycle reforms?
 - f. Have structural changes had an impact on student mobility patterns?
- 2. Teaching/learning and assessment**
 - a. What does the concept of "learning outcomes" mean to you?
 - b. Are you considering defining learning outcomes for each course/study/degree programme?
 - c. How have courses been "restructured"? Are courses "modularised" or divided into units?
 - d. Are (ECTS) credits used for transfer and/or accumulation?
 - e. What difficulties have you experienced in the restructuring of curricula?
- 3. Progression through the system:**
 - a. Can you select students for entry into programmes? What are the differences at each level (e.g. Bachelor, Master or PhD)?

III. Recognition of Degrees and Periods of Study

Objective: ascertain the transfer and recognition procedures and define the related challenges.

- 1. Are difficulties encountered in the recognition of students' exchange/mobility periods? (especially for students)*
- 2. Are ECTS/other credits used for transfer purposes? Are there difficulties that differ among disciplines?*
- 3. Do you recognise non-academic/non-formal qualifications? (inclusion of adult learning) If so, how? Have limits been set to the number of non-academic credits permitted?*
- 4. Is a Diploma Supplement issued to all graduates? Are there issues of cost/language involved?*
- 5. What are the institution's procedures for recognising other diplomas from your country?*
- 6. What are the institution's procedures for recognising foreign diplomas?*

IV. Quality

Objective: ascertain what institutions do for internal quality procedures and how useful it is - or if the concept of internal quality culture is known at all.

- 1. Internal quality monitoring mechanisms: What mechanisms exist with respect to:*

- a. Teaching activities
 - b. Research activities
 - c. Student performance
 - d. Administrative processes
 - e. Entrepreneurial activities
 - f. External relations (local, regional, national and international)
- 2. *What are the responsibilities for internal quality monitoring across institution?***
 - 3. *How regularly are activities monitored and to what extent are the outcomes effective for the institution?***
 - 4. *Define the link between internal/ institutional procedures and external/ national quality assurance procedures?***
 - 5. *(if time permits): Is there a budget provision for internal quality processes? How are activities financed?***
 - 6. *(if time permits): What are the advantages/disadvantages of the internal procedures for quality enhancement?***

V. Link between Teaching and Research

Objective: ascertain the extent to which there are links between different institutional reform processes, i.e. between the Bologna Reforms and the institution's research strategy.

1. *The research strategy of the Institution*

- a. To what extent does the institution have a clearly defined research policy/strategy?
- b. How is research managed in the institution and who is responsible, in particular for doctoral programmes?

2. *Organisation of the link between teaching and research?*

- a. Are undergraduates involved in research activities?
- b. How are Masters students involved in research?
- c. What is the balance between research and taught-courses at doctoral level?

3. *Major new developments in terms of the training of researchers*

- a. Are there specific structures for the training of young researchers, e.g. the organisation of graduate/doctoral schools?
- b. In addition to carrying out independent research are young researchers learning other skills?
- c. Is thought being given to the development of career paths for young researchers - inside and outside academia? If so, how is such support organised?

Annexe 6 : Tableau 1 – Autres réformes en cours au niveau national

Pays	Réformes
Autriche	La loi sur les universités de 2002 a modifié de façon significative le statut légal, les structures d'organisation et de gouvernance et le financement des universités publiques. Des changements organisationnels sont également prévus pour 2007 dans les établissements de formation des enseignants.
Belgique (Fl)	Le système de financement de l'enseignement supérieur sera révisé, nouveau contexte d'associations (entre hogescholen et universités).
Bulgarie	Changements législatifs, en liaison le plus souvent avec le processus de Bologne
Danemark	Réforme de la gestion dans les universités. Priorité politique en faveur de la recherche et de «l'objectif de Barcelone» de consacrer 3% du PIB à la recherche.
Espagne	Carrières universitaires. Habilitation et accréditation des professeurs et des assistants. Création d'agences chargées de l'assurance de la qualité aux niveaux national et régional.
Finlande	Discussion sur la structuration de diplômes à deux niveaux dans un système binaire universités / établissements supérieurs professionnels.
Allemagne	Réforme de la grille des salaires des professeurs, réforme de la période de qualification des jeunes chercheurs («professeurs juniors»), baisse importante du financement de l'enseignement supérieur, réforme du processus de sélection des étudiants.
Grèce	Révision du système national de concours d'entrée dans l'enseignement supérieur.
Hongrie	Refonte complète du système de gestion des établissements, autonomie accrue, un nouveau système linéaire se substituera à l'ancien système binaire, les différences entre les universités et les établissements supérieurs professionnels s'atténueront.
Italie	Le domaine des arts et de la musique connaît actuellement un processus de réforme significatif, entamé en 1999 par la loi n°508 visant à créer un système de formation supérieure et spécialisation artistique et musicale, « sistema dell'alta formazione e specializzazione artistica e musicale » (AFAM)
Lettonie	Changement des modalités d'admission dans les établissements : la sélection doit s'opérer en fonction des résultats aux examens centralisés de fin d'études secondaires. Dans les établissements nouvellement créés, le recrutement des personnels universitaires est soumis à des modalités plus strictes et des exigences plus élevées.
Lituanie	Modernisation de l'enseignement secondaire.
Norvège	Projet de réforme nationale sur la qualité : nouveau système basé sur les résultats et « contrat » défini entre l'étudiant et l'établissement pour la durée totale des études. Depuis mars 2005, les établissements publics et privés sont aussi soumis à une nouvelle loi mettant l'accent sur la gestion institutionnelle.
Pays-Bas	Nouvelle loi néerlandaise sur l'enseignement supérieur en 2007.
Pologne	Loi sur les règles de financement de la science : renforcement de l'impact du ministère sur la politique scientifique et la promotion de l'innovation, encouragement du financement privé de la recherche (également étranger).
République slovaque	Réforme dans le domaine de la science et de la technologie.
Slovénie	Le ministère a déjà substantiellement modifié le système d'enseignement primaire (dont le schéma passe de 8 à 9 ans) ; il prévoit également une réforme de l'enseignement secondaire. En 2004, il a introduit un financement forfaitaire de l'enseignement supérieur, partiellement basé sur le nombre d'étudiants et de diplômés.
Suède	Débats dans différents domaines : principes régissant l'allocation des ressources aux établissements, surveillance de l'adéquation entre les besoins professionnels (du marché) de la société et les formations proposées, qualifications requises à l'entrée dans les établissements, programmes des écoles secondaires supérieures.
Suisse	Débats sur la simplification de la répartition complexe des compétences et sur la création d'une base légale permettant une meilleure coopération entre les instances responsables de l'enseignement supérieur (gouvernement fédéral et

	cantons).
République tchèque	Modification du système de financement qui devrait permettre des changements structurels dans le système d'enseignement supérieur et une efficacité accrue de l'utilisation des moyens publics dans les établissements.
Royaume-Uni	Loi sur l'enseignement supérieur (introduction de frais de scolarité variables), disposition gouvernementale sur les titres universitaires (changement de la base d'octroi du titre universitaire).

Annexe 7 : Tableau 2 – Valeur ajoutée des réformes de Bologne
Présenté par ordre décroissant de fréquence des réponses

Opportunité et processus stimulant d'autoréflexion ; évaluation de l'enseignement et des programmes ayant entraîné soit à la refonte complète des programmes ou l'accélération de réformes depuis longtemps nécessaires <ul style="list-style-type: none"> • rationalisation de l'ancienne offre de cours • introduction d'enseignements basés sur les compétences à obtenir • plus grande flexibilité des parcours de formation et des choix des étudiants, approche davantage centrée sur l'étudiant
Internationalisation <ul style="list-style-type: none"> • Internationalisation des cursus d'études • Mobilité accrue • Amélioration de la communication internationale
Opportunité pour se positionner sur le plan international
Favorise l'interdisciplinarité et encourage les discussions, les comparaisons et la mise en œuvre de mesures au-delà des frontières des facultés
Concurrence accrue entre les différents types d'établissements
Renforcement de la recherche et de la coopération en ce domaine
Culture de la qualité renforcée, conscience accrue de la nécessité d'accroître l'autonomie institutionnelle
Meilleure compréhension de l'université dans son ensemble
Implication plus importante des enseignants dans la vie de l'établissement
Opportunité pour accroître les échanges au sein de l'établissement
Amélioration de la transparence institutionnelle
Amélioration de l'orientation des nouveaux étudiants et des services destinés aux étudiants
Coopération accrue entre les universités à l'échelle nationale et régionale.
Réduction des taux d'abandon, analyse à tous les niveaux des moyens d'améliorer l'efficacité des parcours des étudiants
Chance pour les diplômés désirant retourner à l'université après une expérience professionnelle, Davantage de facilités pour l'offre d'éducation et de formation tout au long de la vie
Plus de contrôle continu tout au long des études au lieu d'un grand examen à la fin
Transparence accrue, due aussi à la mise en place de l'ECTS et du Supplément au diplôme
Meilleure employabilité, notamment internationale, des étudiants
Possibilité de poursuivre un second cycle dans une autre université
Mise en place de cursus et diplômes conjoints
Davantage de discussions sur les questions de la qualité au niveau des facultés

(Source : données *Trends IV*)

Annexe 8 : Tableau 3 – Financement public externe alloué aux réformes de Bologne selon les établissements et les conférences nationales de recteurs (CNR)

PAYS	FINANCEMENT ALLOUÉ AUX RÉFORMES DE BOLOGNE, selon les établissements et les conférences nationales de recteurs
Allemagne	oui, quelques mesures de soutien (crédits gouvernementaux pour la mise en place d'un centre de compétence sur « Bologne » pour la période 2004-2007, et le financement de projets liés au processus de Bologne).
Autriche	Aucun
Belgique (nl)	Oui, quelques crédits (mais insuffisants) : financement gouvernemental alloué pendant trois ans à la mise en œuvre du plan de développement de l'éducation (2003-2006).
Belgique (fr)	Aucun (selon les établissements / pas d'information de la part des CNR)
Bulgarie	Aucun
Croatie	Aucun
Danemark	Aucun
Estonie	Oui, mais insuffisant (malgré les intentions initiales)
Espagne	Pas de financement du gouvernement central. Soutien financier limité de la part du gouvernement régional.
Finlande	Oui, quelques mesures pour le secteur universitaire. Pas de moyens supplémentaires pour le secteur de l'enseignement supérieur professionnel.
France	Aucun (le financement de base a même subi des coupes budgétaires)
Grèce	Aucun, selon les établissements. Selon les CRN, quelques moyens sont alloués mais ce n'est pas suffisant.
Hongrie	Aucun (le financement de base a même subi des coupes budgétaires)
Irlande	Oui, par le biais de l'Autorité de l'enseignement supérieur. En outre, financement de projets liés au processus de Bologne au niveau national (pas d'informations de la part de la CNR)
Italie	Pas de financement gouvernemental pour la mise en œuvre des réformes. Quelques crédits gouvernementaux pour des projets qui y sont liés (pour une période de trois ans). Autres sources de financement : le Fonds social européen et la région.
Lettonie	Oui, quelques financements par le biais des fonds structurels, mais insuffisants
Lituanie	Aucun
Norvège	Oui, suffisamment (le gouvernement a promis de financer entièrement les réformes)
Pays-Bas	Oui, quelques crédits pour le secteur universitaire (destinés à la mise en œuvre de l'structuration licence-master) Pas de moyens supplémentaires pour les établissements d'enseignement professionnel.
Pologne	Aucun
Portugal	Aucun (selon les établissements / Pas d'informations de la part de la CNR)
Slovaquie	Aucun
Slovénie	Aucun
République tchèque	Aucun selon les établissements. Selon la CNR, quelques moyens sont alloués dans le cadre du programme de développement (introduit en 2000) mais des crédits

	supplémentaires sont encore nécessaires.
Suède	Aucun
Suisse	Oui, quelques crédits (du gouvernement fédéral), mais insuffisants.
Royaume-Uni	Aucun

(Source : données *Trends IV*)