



# **Trends 2003**

## **Les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur**

### **Bologne, quatre ans après : Vers une réforme durable de l'enseignement supérieur en Europe**

Rapport établi pour l'Association européenne de l'université  
par Sybille Reichert et Christian Tauch

Juillet 2003

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.

## Préface

C'est avec plaisir que l'EUA présente le troisième rapport sur les tendances à l'œuvre dans l'enseignement supérieur en Europe. Réalisé avec le soutien de la Commission européenne à travers le programme Socrates, le rapport a été établi à l'occasion de la conférence de Berlin de 2003 où les ministres débattrent des prochaines étapes du processus de Bologne.

Quatre ans après le lancement du processus de Bologne, nous avons intitulé ce rapport « Trends 2003 : les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur ». Le choix du titre s'est imposé parce que le rapport ne traite pas seulement des changements des structures d'éducation en Europe mais, pour la première fois, analyse et compare les développements du point de vue de tous les acteurs majeurs du processus : gouvernements, conférences de recteurs nationales, établissements d'enseignement supérieur et étudiants. Le rapport reflète le regard que portent ces divers acteurs sur le processus dans son ensemble et sur ses différentes «lignes d'action» quant à sa mise en œuvre, aux problèmes rencontrés et aux défis de demain.

L'EUA a décidé d'élargir la portée de l'étude par rapport aux deux précédents rapports établis pour les conférences de Bologne et de Prague, ce afin de souligner qu'il importe de plus en plus que les institutions d'enseignement supérieur et les étudiants soutiennent complètement le processus et s'impliquent dans sa mise en œuvre. L'enthousiasme avec lequel les établissements ont répondu au questionnaire envoyé début 2003 confirme le bien-fondé de cette approche ; les auteurs, Sybille Reichert et Christian Tauch, ont pu ainsi analyser la perception des établissements et comparer leurs réponses avec celle des autres acteurs.

Le présent rapport n'aborde donc pas seulement les développements politiques et les changements de structures au niveau national mais reflète également la perspective des établissements et celle des étudiants. Il aboutit à la conclusion qu'il ne sera possible de réaliser l'espace européen de l'enseignement supérieur que si les institutions d'enseignement supérieur, leurs personnels et leurs étudiants souscrivent à ses objectifs et les mettent en œuvre. C'est pourquoi, maintenant que la majorité des responsables des établissements sont convaincus de son importance, le processus devra, dans sa prochaine phase, relever le défi de toucher les acteurs essentiels que sont les universitaires, chargés au quotidien de l'enseignement et de la recherche, le personnel administratif et les étudiants. C'est la seule façon d'ancrer dans les établissements le processus de réforme initié dans toute l'Europe et, partant, de le mettre en œuvre de manière innovante et durable. Cette réalité guidera l'action de l'EUA dans les années à venir.

On apprend par ailleurs que, pour être pertinentes au niveau des établissements, les réformes de Bologne doivent être intégrées aux fonctions fondamentales et aux processus de développement des institutions d'enseignement supérieur européennes et qu'elles ne devraient pas se faire aux dépens d'autres innovations et réformes urgentes. Ceci exigera au sein de chaque établissement un haut niveau de gouvernement et une gestion stratégique de qualité. Mais le message essentiel est que les universités européennes soutiennent fortement le processus de Bologne. Beaucoup d'actions ont été réalisées au cours des quatre dernières années, depuis 1999, mais pour parvenir à des réformes durables, il importe de laisser aux établissements le temps nécessaire pour transformer les changements législatifs en objectifs académiques et réalités institutionnelles pertinentes. Encourager les établissements dans ce processus sera l'objectif clé de l'EUA, puisque notre association entre elle aussi dans la prochaine phase du processus.

Eric Froment, Président, EUA

- 6 LISTE DES FIGURES ET DES TABLEAUX**
- 7 Remerciements**
- 8 RESUME**
- 22 INTRODUCTION : OBJECTIFS ET METHODOLOGIE DE L'ETUDE**
- 25 LE PROCESSUS DE BOLOGNE ET SES ACTEURS**
- 25 Connaissance et soutien du processus**  
Analyse  
Conclusions  
Défis de demain
- 28 Rôle des établissements d'enseignement supérieur dans la création de l'EEES**  
Analyse  
Conclusions  
Défis de demain
- 32 Rôle des étudiants dans la création de l'EEES**  
Analyse  
Conclusions  
Défis de demain
- 35 LE PROCESSUS DE BOLOGNE ET SES OBJECTIFS**
- 35 Favoriser l'employabilité des diplômés européens sans compromettre la qualité académique**  
Analyse  
Conclusions  
Défis de demain
- 38 Promotion de la mobilité dans l'enseignement supérieur**  
Analyse  
Conclusions  
Défis de demain
- 45 Attrait de l'espace européen de l'enseignement supérieur pour les autres régions du monde**  
Analyse  
Conclusions  
Défis de demain
- 50 Les établissements d'enseignement supérieur : incubateurs de compétitivité ou gardiens d'un bien public ?**  
Analyse  
Conclusions  
Défis de demain

## **59 L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : VERS DES STRUCTURES COMPARABLES**

### **59 Architecture des diplômes**

Analyse  
Conclusions  
Défis de demain

### **73 Cursus et diplômes conjoints**

Analyse  
Conclusions  
Défis de demain

### **80 Reconnaissance**

Analyse  
Conclusions  
Défis de demain

### **87 Transfert et accumulation de crédits**

Analyse  
Conclusions  
Défis de demain

## **97 L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : DEVELOPPEMENT ET POSITIONNEMENT DES ETABLISSEMENTS**

### **97 Autonomie institutionnelle, assurance qualité et accréditation : entre auto-amélioration et responsabilité publique**

Analyse  
De l'autonomie à l'amélioration de la qualité en passant par la responsabilité publique  
Structures et procédures externes d'assurance qualité  
Assurance qualité interne  
Coopération européenne en matière d'assurance qualité  
Conclusions  
Défis de demain

### **120 Education et formation tout au long de la vie : anciens et nouveaux défis pour les établissements d'enseignement supérieur**

Analyse  
Contexte et définitions  
Priorité nouvelle aux besoins des apprenants  
Tendances récentes : important développement de stratégies d'LLL  
De la politique aux réalités institutionnelles  
Conclusions  
Défis de demain

### **136 Diversifier les profils des établissements d'enseignement supérieur**

Analyse  
Conclusions

Défis de demain

**144 CONCLUSION : VERS DES REFORMES DURABLES DE L'ENSEIGNEMENT  
SUPERIEUR EN EUROPE ?**

**146 BIBLIOGRAPHIE**

**150 ANNEXES**

## Liste des figures et des tableaux

- Figure 1 : Amélioration des conditions de la mobilité étudiante en Europe : index général
- Figure 2 : Importations et exportations de flux d'étudiants en Europe, par pays
- Figure 3 : Pourcentages d'établissements recevant plus d'étudiants étrangers qu'ils n'envoient d'étudiants à l'étranger.
- Figure 4 : Migrations étudiantes entre les régions du monde : étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement supérieur en 1999
- Figure 5 : Cibler l'Europe
- Figure 6 : Espaces prioritaires des EES européens (2003)
- Figure 7 : Utilisation d'un marketing ciblé dans les EES européens
- Figure 8 : Mise en place de structures *bachelor / master*, selon les ministères
- Figure 9 : Pourcentage d'EES dotés d'une architecture à deux niveaux d'études, selon les EES
- Figure 10 : Statut de la Convention de Lisbonne en Europe, diffusion parmi le personnel et les procédures de reconnaissance
- Figure 11 : Utilisation de l'ECTS ou d'autres systèmes de transfert de crédits dans les EES, selon les ministères
- Figure 12 : Utilisation de l'ECTS pour le transfert de crédits dans les EES, selon les établissements eux-mêmes
- Figure 13 : Fréquence des types d'évaluation
- Figure 14 : Procédures internes de qualité dans les EES en Europe : index global
- Figure 15 : Stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie développées au niveau national
- Figure 16 : Participation à l'enseignement supérieur, à l'éducation tout au long de la vie et investissements dans les TIC
- Figure 17 : Pourcentage d'établissements d'enseignement supérieur ayant développé une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie
- Figure 18 : Index d'orientation mondiale des EES en Europe
- Figure 19 : Financements publics et privés de R&D en 2002
- 
- Tableau 1 : Assurance qualité externe en Europe
- Tableau 2 : Objectifs de l'évaluation externe
- Tableau 3 : Besoins concernant des différents types d'agences ou de systèmes d'accréditation, selon les établissements, par pays
- Tableau 4 : Publics principalement visés par les établissements d'enseignement supérieur européens

## **Remerciements**

La présente étude n'aurait pu se faire sans l'aide de Bogdan Voicu de l'Institut roumain pour la qualité de la vie, Académie roumaine des sciences, qui a réalisé un travail remarquable de gestion de données ( saisie, traitement, analyse statistique et présentation), ni sans l'appui précieux et toujours efficace de Lewis Purser de l'EUA. Justyna Pietralik de l'EUA a su rassembler en temps voulu les réponses aux questionnaires. Lazar Vlasceanu de l'UNESCO-CEPES a non seulement réalisé l'analyse des données pour l'Europe du Sud-Est mais il a aussi apporté de nombreuses et précieuses suggestions tout au long de la rédaction. Nombre d'experts n'ont pas compté leur temps pour nous aider à analyser des aspects particuliers de l'étude et commenter les premières ébauches. Nous tenons à remercier Stephen Adams, Manuel Assuncao, Pat Davies, Guy Haug, Adrjs Rauhvargers, Andrée Sursock et Edward Thomas pour leurs précieux commentaires. Enfin, nos remerciements vont à la Commission européenne, DG Education et Culture, qui a assuré le financement de cette étude.

# Résumé

## Objectifs de l'étude

La présente étude a pour but de prendre compte des tendances récentes et majeures des réformes liées au processus de Bologne. Elle fait suite aux deux précédents rapports établis pour les sommets de Bologne en 1999 et Prague en 2001. A la différence de ces documents, qui se basaient essentiellement sur des informations fournies par les Ministères de l'enseignement supérieur et les Conférences de recteurs, la présente étude s'efforce d'intégrer ces deux perspectives à une enquête faite aussi auprès des étudiants, des employeurs et surtout, des établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes. Elle offre donc une image assez complète du processus de Bologne en l'état actuel de son avancement. Pour devenir réalité, l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) devra passer du stade des intentions gouvernementales et législatives à celui des structures et processus portés par les établissements, ce qui permettra d'assurer l'intensité des échanges et la coopération nécessaires à la cohésion dudit espace.

En clair, les établissements d'enseignement supérieur sont directement et pleinement impliqués dans l'affinement de concepts demeurés longtemps vagues – quand ils ne le sont pas encore – car, après tout, ce sera à eux de les utiliser le plus souvent. Dans ce contexte, les notions suivantes méritent particulièrement définition :

- l'"employabilité" par rapport au cursus conduisant au *bachelor*,
- les liens entre les deux cycles d'études, BA & MA
- les crédits basés sur la charge de travail en tant qu'unités capitalisables pour un cursus donné,
- la conception de programmes prenant en compte les profils de qualification et de niveau (*qualification descriptors, level descriptors*), les connaissances obtenues (*learning outcomes*) et les compétences à acquérir;
- la notion d'accès flexible et de parcours de formation individualisés - pour une population étudiante de plus en plus diverse,
- le rôle d'un enseignement supérieur qui se situe de plus en plus dans une perspective de formation tout au long de la vie,
- les conditions nécessaires pour optimiser l'accès à la mobilité,
- les procédures d'assurance-qualité, interne et externe, les plus adéquats.

"Tendances 2003" met tout d'abord en évidence un besoin de complémentarité entre l'approche par le haut – prévalant largement jusqu'à présent dans le processus de Bologne – et un processus émergent qui s'exerce de bas en haut et dans lequel les établissements d'enseignement supérieur (EES) jouent, et devraient continuer à jouer, un rôle-clé, auquel les ont encouragés les ministres lors de leur première réunion à Bologne en 1999. Les changements



liés au processus de Bologne dans les établissements connaissent non seulement un développement rapide mais représentent aussi des défis qui méritent grande attention. C'est ce que voudrait démontrer cette étude.

### **Connaissance et soutien du processus de Bologne**

La connaissance du processus de Bologne s'est considérablement accrue ces deux dernières années. Les conclusions de l'étude "Tendances 2003" et de nombreuses autres sources suggèrent pourtant que, malgré une meilleure connaissance du processus dans les différents groupes d'établissements d'enseignement supérieur, la conscience des réformes n'a pas encore touché la majorité des acteurs de base des établissements d'enseignement supérieur, ceux-là mêmes qui sont chargés de les mettre en œuvre et de leur donner valeur au quotidien. Actuellement, les débats sur la mise en place des réformes de Bologne impliquent davantage les responsables d'établissement que les universitaires eux-mêmes. L'interprétation de Bologne à la lumière de ses objectifs européens, l'impact du processus sur les enseignements, - c'est-à-dire le renouvellement des structures actuelles d'enseignement touchant, unités, méthodes, évaluation et perméabilité entre disciplines et établissements - demeurent donc une tâche à découvrir pour la majorité des universitaires européens. Jusqu'ici, le personnel administratif et les étudiants semblent être encore moins présents dans les débats sur la mise en œuvre du processus de Bologne. D'une manière générale, la connaissance du processus est plus élevée dans les universités que dans les autres établissements d'enseignement supérieur. En Estonie, Lituanie, Suède, Allemagne, Irlande et surtout au Royaume-Uni, les réformes de Bologne dans les établissements suscitent moins de débats que dans les autres pays signataires.

A la lumière des réformes de Bologne qui touchent à la fois l'ensemble des disciplines et les divers partenaires de la communauté académique, on observera que seuls 47% des universités et 29% des autres établissements d'enseignement supérieur ont créé un poste de « coordinateur de Bologne ».

Néanmoins, on constate que **les responsables d'établissement d'enseignement supérieur soutiennent largement le processus de Bologne**. Plus des deux tiers le jugent essentiel pour avancer rapidement dans la création de l'EEES, alors que 20% acceptent l'idée d'un EEES mais estiment son heure non encore venue. Ce qui n'empêche quelques résistances sur des aspects particuliers des réformes et sur leur rythme. Ces résistances semblent plus marquées en Norvège, France, Communauté francophone de Belgique, Allemagne, Hongrie, Portugal, Irlande et Royaume-Uni. Bien qu'ils n'aient pas encore rejoint formellement le processus de Bologne, plusieurs pays de l'Europe du Sud Est (ESE) ont pris pour cadre de référence la Déclaration et font une promotion active de ses objectifs.

## **Le rôle des établissements d'enseignement supérieur (EES) dans le processus de Bologne**

Alors que, pour la plupart, ils encouragent activement le processus de Bologne, 62% des recteurs d'université et 57% des responsables des autres établissements d'enseignement supérieur pensent que leurs institutions devraient être davantage impliquées dans la réalisation des objectifs de Bologne.

De plus, 46% des directeurs des EES estiment que la législation de leur pays entrave – partiellement du moins – leur autonomie de décision. Particulièrement en Allemagne, Belgique, Danemark, Espagne, France, Grèce, Hongrie, Pologne, République slovaque, Slovaquie, Suède et en Europe du Sud Est, les représentants de l'enseignement supérieur et les conférences de recteurs ont relevé les limites de l'autonomie de décision pour les établissements.

Si de nombreux gouvernements ont accompli des progrès considérables concernant la création de cadres juridiques permettant aux établissements de mettre en œuvre les réformes de Bologne, seuls la moitié d'entre eux semblent avoir accordé aux établissements des fonds destinés à cet usage. **Presque la moitié des pays signataires de la Déclaration de Bologne soulignent le manque de soutien financier affecté aux réformes de Bologne.** Cela signifie que la mise en œuvre des réformes de Bologne se fait souvent aux dépens d'autres fonctions vitales et améliorations essentielles. 75% des responsables d'établissements pensent qu'il faudrait fournir de réelles incitations financières pour la mise en œuvre des réformes. En clair, au-delà des réformes de législation, il faut intensifier le dialogue entre recteurs et universitaires, entre établissements et représentants ministériels, en tenant compte à la fois des implications des réformes de Bologne au niveau des établissements et du soutien financier que devrait fournir l'Etat pour stimuler ces réformes, sans que celles-ci se fassent au détriment d'autres fonctions vitales de l'enseignement supérieur.

## **Le rôle des étudiants dans le processus de Bologne**

Dans 63% des universités des pays signataires, les étudiants ont été formellement impliqués dans le processus par le biais de leur participation aux conseils d'université ou au niveau des facultés. On observe la même tendance dans les pays non-signataires de l'ESE. La Grèce, le Portugal, la Slovaquie, l'Islande et le Royaume-Uni enregistrent, au niveau des établissements, un taux sensiblement inférieur de participation formelle au processus de Bologne. La moitié des étudiants, représentés au sein de leurs associations d'étudiants nationales et européennes, estiment jouer un rôle très ou assez actif dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Au niveau des établissements et en particulier des facultés, la participation des étudiants aux débats sur une réforme qualitative des structures d'enseignement et de formation, des méthodes et de l'évaluation dans l'esprit de la déclaration de Bologne peut être améliorée encore considérablement.

**Les représentants des étudiants expriment des attentes très fortes** à l'égard des principes qu'impliquent les réformes de Bologne **d'ou leurs critiques virulentes** quand leur mise en œuvre et leur interprétation se révèle réductrice. La contribution des étudiants aux débats sur les réformes de Bologne a été particulièrement importante sur les questions de la dimension sociale de l'enseignement supérieur et de son importance en tant que service public, ainsi que dans les débats sur les conséquences possibles du GATS pour les établissements d'enseignement supérieur. De même, les étudiants n'ont cessé de souligner l'importance d'une formation centrée sur l'étudiant, exigeant une flexibilité des parcours d'études et des conditions d'accès, ainsi qu'une estimation réaliste – c'est-à-dire pragmatique – de la charge de travail dans le contexte de la création de systèmes de crédits au niveau des établissements.

### **Rendre compatibles les objectifs de qualité académique et d'employabilité des diplômés**

Selon les représentants des ministères, les conférences de recteurs et les établissements d'enseignement supérieur, l'amélioration de la qualité académique et de l'employabilité des diplômés constituent **les deux éléments moteurs du processus de Bologne et sont le plus souvent cités.**

Un consensus remarquable existe au niveau des établissements pour reconnaître l'importance de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe : 91% des responsables des établissements d'enseignement supérieur européens considèrent que l'employabilité de leurs diplômés est une préoccupation importante ou très importante lorsqu'ils élaborent ou restructurent leurs programmes. Pourtant, **la coopération étroite et régulière des associations professionnelles et des employeurs pour développer des cursus s'avère encore assez limitée.** Il conviendrait d'encourager les établissements d'enseignement supérieur à établir, quand ils réforment leurs cursus, un dialogue étroit avec les associations professionnelles et les employeurs. Toutefois, dans le contexte de la comparaison et de la restructuration des modules et des diplômes, resurgit bien souvent la crainte que l'enseignement supérieur n'interprète mal la notion d'employabilité ou les réponses à apporter aux besoins de la société et de l'économie. L'un des défis majeurs et un facteur de succès des réformes de cursus liées au processus de Bologne pourrait bien être de répondre aux préoccupations des différents acteurs quant à l'adéquation de l'enseignement supérieur au marché de l'emploi et quant à l'employabilité des diplômés, sans pour cela compromettre les perspectives à plus long terme qui sont le propre des établissements d'enseignement supérieur et en particulier des universités. On notera que la tendance croissante à structurer les programmes en termes de connaissances à obtenir et de compétences à acquérir est souvent perçue comme un moyen de concilier, dans l'enseignement supérieur, les objectifs de qualité académique et d'employabilité à long terme. C'est ce point de vue qui est également à la base du projet "Tuning Educational Structures in Europe" pour lequel plus d'une centaine d'universités ont essayé de définir une liste commune des connaissances finales que requièrent une série de disciplines.

## Promotion de la mobilité en Europe

Si la **mobilité des étudiants s'est accrue** partout en Europe, le flux des étudiants venus de l'étranger a augmenté davantage dans l'UE que dans les nouveaux pays adhérents. **Une majorité d'établissements signalent un déséquilibre des flux en faveur des étudiants partant à l'étranger.** Les "importateurs nets" d'étudiants sont le plus souvent la France, les Pays-Bas, le Danemark, la Suède et, plus encore, l'Irlande et le Royaume-Uni où 80% des établissements enregistrent des flux plus importants d'étudiants venant de l'étranger que d'étudiants s'y rendant.

Dans plus de deux tiers des pays signataires, **la mobilité du personnel enseignant a connu un accroissement** durant les trois dernières années dans une majorité d'établissements d'enseignement supérieur.

Les fonds publics destinés à la mobilité ont augmenté dans la majorité des pays de l'Union mais seulement dans une minorité de nouveaux pays adhérents. Pour autant, le nombre et le niveau des bourses de mobilité attribuées aux étudiants reste insuffisant pour permettre une égalité d'accès à la mobilité pour les moins privilégiés financièrement.

Afin d'évaluer les progrès de la mobilité européenne et de comparer l'Europe à d'autres régions du monde, **il est urgent de constituer une banque de données européenne comparable, intégrant l'ensemble des flux** (et incluant aussi les échanges basés sur l'initiative personnelle ou les conditions financières et sociales des étudiants).

## Attrait de l'EEES et des systèmes nationaux d'enseignement supérieur

Renforcer l'attrait des systèmes européens d'enseignement supérieur pour le monde non-européen constitue **le troisième élément moteur du processus de Bologne**, selon le classement établi par les pays et institutions sondés pour l'étude "Tendances 2003", ils placent cet objectif juste après l'amélioration de la qualité académique et la préparation des diplômés au marché européen de l'emploi. **L'UE est de loin l'espace prioritaire aux yeux de la plupart des établissements** (cité par 92%). L'Europe de l'Est (62%) constitue le deuxième objectif prioritaire, puis la région USA / Canada (57%), l'Asie (40%), l'Amérique latine (32%), l'Afrique et l'Australie (24 et 23%) enfin le monde arabe (16%). Dans certains pays européens, les priorités indiquées s'écartent considérablement de ce classement, notamment au Royaume-Uni, en Espagne, Allemagne et Roumanie où l'Europe est sensiblement moins souvent citée.

Des programmes conjoints ou des activités de coopération du même ordre sont clairement les instruments préférés pour assurer l'attrait d'un enseignement supérieur national dans ces espaces prioritaires (cités par trois quarts des établissements d'enseignement supérieur). **30% des EES seulement mentionnent des activités de marketing ciblées pour recruter des**

**étudiants**, à l'exception notable de l'Irlande et du Royaume-Uni où plus de 80% des universités pratiquent un marketing ciblé.

La majorité des pays ont développé des politiques nationales pour prévenir la fuite des cerveaux et attirer les talents. La plupart des EES doivent encore définir plus clairement leur propre profil afin de mieux cibler les marchés qui correspondent à leurs priorités. S'ils veulent se positionner sur le marché concurrentiel du recrutement international d'étudiants, les EES ne pourront faire l'économie de techniques de marketing ciblées, même si de tels efforts peuvent heurter la culture et les habitudes universitaires établies.

### **L'enseignement supérieur, un bien public**

Il semble exister un large consensus, au sein de l'espace européen en voie de constitution, pour considérer **l'enseignement supérieur comme un bien public relevant de la responsabilité publique**. Il est largement acquis que les schémas de soutien en matière sociale et financière, tels que les bourses et les prêts, on l'appui assuré par une meilleure orientation universitaire et sociale, sont les conditions d'un accès plus large à l'éducation supérieure, d'une mobilité étudiante accrue et d'une formation de plus grand nombres de diplômés.

Pourtant, le conflit entre coopération et solidarité d'un côté, et concurrence et concentration sur l'excellence de l'autre, ne cesse de s'aggraver compte tenu de la diminution des crédits qui affecte les EES. Les établissements d'enseignement supérieur ont beau tenter de concilier élargissement de l'accès, diversification des sources de financement et concentration sur des pôles d'excellence, ils peuvent rarement mener de front ces trois stratégies. En concurrence avec les autres domaines politiques requérant des crédits publics, les EES doivent dès lors convaincre parlements et gouvernements que les diplômés de l'enseignement supérieur et la recherche universitaire apportent une contribution vitale au bien-être social et économique.

### **L'enseignement supérieur dans le GATS**

Un tiers seulement des ministères ont élaboré une politique sur **la place de l'enseignement supérieur dans l'Accord Général sur le commerce des services (GATS) de l'Organisation mondiale du commerce**; les deux autres tiers ne l'ont pas fait. Il en va à peu près de même pour les conférences de recteurs. Seuls 20% des établissements d'enseignement supérieur disent *avoir pleine connaissance* des négociations sur le GATS, près de la moitié des EES disent en *avoir connaissance sans plus de détails*, et 29 % déclarent qu'ils *n'avaient pas connaissance jusqu'à présent* du GATS, avec des différences considérables d'un pays à l'autre.

Les associations d'étudiants semblent avoir une bonne connaissance du GATS et des menaces provoquées par une intégration accrue de l'enseignement supérieur dans les négociations en cours. Il existe un consensus sur la nécessité d'une plus grande transparence et d'une meilleure consultation des représentants de l'enseignement supérieur dans les négociations du GATS en cours et à venir.

Afin de relever les défis de l'internationalisation, il devient de plus en plus nécessaire d'améliorer les procédures d'assurance-qualité et les règles légales, compte tenu notamment de l'apparition en Europe de nombreux établissements privés avec le profit pour base.

### **Structure de diplômes, cadres de qualifications et cursus d'études**

D'importants progrès ont été réalisés sur le plan juridique concernant l'introduction de schémas d'études articulés en deux phases distinctes (*undergraduate* et *graduate*). A l'heure actuelle, **80% des pays signataires de Bologne peuvent légalement proposer une architecture à deux niveaux, ou sont même en train de l'instaurer.** De nombreux gouvernements ont fixé des échéances pour le passage du système traditionnel au nouveau schéma. Les 20% restant préparent actuellement les changements législatifs nécessaires. C'est aussi le cas pour les pays ESE.

En ce qui touche les institutions, 53% d'entre elles ont introduit le modèle à deux niveaux, ou sont en train de le faire, tandis que 36% l'envisagent. Autrement dit, **près de 90% des EES des pays signataires de Bologne possèdent ou posséderont une architecture à deux niveaux.** 11% seulement des établissements n'éprouvent pas le besoin de réformer leurs cursus. Environ 55% des EES des pays d'Europe du Sud Est n'ont cependant pas encore introduit la structure à deux niveaux.

Ces dernières années, on n'a cessé de souligner la nécessité de structurer mieux les études de doctorat en Europe. La procédure traditionnelle, qui laissait largement à eux-mêmes les étudiants de doctorat tout en proposant un suivi individuel de leurs travaux, se révèle inadaptée aux défis de la société moderne et entrave la réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

L'Europe est divisée en deux en ce qui concerne l'organisation d'études doctorales. Dans la moitié des pays, les doctorants bénéficient pour l'essentiel d'un suivi individuel ou d'un tutorat, tandis que, pour l'autre moitié, des cours de doctorat s'ajoutent au travail individuel. Les établissements sont encore confrontés au défi de savoir comment coopérer, au niveau du doctorat, avec le soutien des gouvernements, sur le plan national et européen : convient-il ou non de **mettre en place des cursus de doctorat structurés, en particulier dans un contexte interdisciplinaire et international ?**

L'adhésion des étudiants aux nouveaux diplômes dépasse largement les réserves émises, mais le risque de trop mettre l'accent sur « l'employabilité » est encore source d'inquiétude pour bon nombre des associations d'étudiants.

Dans les pays qui ne connaissent pas par le passé de premier diplôme de type *bachelor*, on observe aussi une tendance à considérer celui-ci comme un simple tremplin ou une plateforme d'orientation, plutôt que comme un diplôme à part entière. La perception du *bachelor* en tant que diplôme qualifiant de plein droit peut donc encore être améliorée.

Les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur devront coopérer étroitement **pour que la mise en place des nouvelles structures de diplômes ne se fasse pas superficiellement**, mais qu'elle s'accompagne de la nécessaire refonte des cursus, laquelle devra tenir compte non seulement des débats européens en cours sur les profils de qualification (*qualification descriptors*) au niveau du bachelor et du master, des connaissances finales requises et des compétences, mais aussi des besoins spécifiques des établissements pour réformer les cursus.

Pour mener à bien l'objectif d'un « système de diplôme facilement lisible et comparable » au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur, il se révèle essentiel que gouvernements et institutions mettent à profit la prochaine phase du processus de Bologne pour **élaborer des cadres de qualifications basés sur des modalités de références externes (profils de qualification et de niveau (*qualification descriptors, level descriptors*), connaissances finales (*learning outcomes*) et compétences à acquérir), éventuellement en lien avec un cadre de qualifications européen commun**. Les projets *Joint Quality Initiative* et *Tuning* peuvent apporter leur contribution sur ce point.

### **Cursus intégrés et diplômes conjoints**

Les cursus intégrés et les diplômes conjoints sont étroitement liés à tous les objectifs du processus de Bologne; ils peuvent devenir un élément moteur d'un véritable espace européen de l'enseignement supérieur. Néanmoins, malgré l'appel lancé dans le communiqué de Prague en 2001, les cursus intégrés et les diplômes conjoints ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante. Le fait que la plupart des ministères et des conférences de recteurs attachent seulement une importance moyenne, voire réduite, à cette question confirme ce constat. Plus des deux tiers des ministères déclarent accorder des incitations financières au développement de cursus intégrés et diplômes conjoints mais on ne connaît pas l'ampleur de ces soutiens.

Si les cursus intégrés et les diplômes conjoints recueillent meilleur soutien du côté des institutions et des étudiants, ils ne sont pas encore reconnus comme des outils essentiels de développement des établissements. Leur mise en place et leur coordination semblent encore relever entièrement de l'initiative individuelle des professeurs.

Les institutions et les systèmes nationaux d'enseignement supérieur parties de l'espace européen perdraient une occasion unique de se positionner sur le plan international s'ils ne se mobilisent pas davantage qu'actuellement pour apporter un soutien systématique – y compris financier – aux cursus et diplômes conjoints comme outils de la convergence en Europe.

Bien entendu, ce soutien supposerait que de nombreux pays apportent des amendements et des modifications à leur législation en matière d'enseignement supérieur. **En effet, dans plus de la moitié des pays engagés dans le processus de Bologne, la loi ne permet pas encore de délivrer de diplômes conjoints.** Il faudrait aussi s'accorder sur des orientations et définitions communes pour ces cursus et diplômes conjoints, tant au niveau national qu'europpéen, ce qui impliquerait une intensification du travail en réseau entre les établissements eux-mêmes.

## **Reconnaissance**

A ce jour, environ **deux tiers des pays signataires de Bologne ont ratifié l'outil juridique le plus important en matière de reconnaissance, la Convention de reconnaissance de Lisbonne.** L'espace européen de l'enseignement supérieur gagnerait à voir, dès que possible, cette convention ratifiée par la totalité des Etats signataires.

En conséquence, plus de la moitié du personnel universitaire semble ne *pas bien connaître ou ne pas connaître du tout* les clauses de la Convention de Lisbonne. Seulement 20% des établissements disent entretenir une *étroite coopération* avec le bureau ENIC/NARIC compétent, tandis que 25% *ne coopèrent pas du tout* avec ces agences et que 28% disent ne pas en connaître l'existence (au moins pas sous ce nom).

**Il faut donc mieux faire connaître parmi le personnel universitaire et les étudiants les dispositions de la Convention de Lisbonne, et diffuser les initiatives engagées par le réseau ENIC/NARIC (procédures de reconnaissance dans l'enseignement transnational, etc.),** ce par le biais de la coopération entre les organisations internationales, les autorités nationales et les institutions. En outre, les agences ENIC/NARIC devraient être renforcées dans certains pays.

Deux tiers des ministères, plus de la moitié des institutions et un peu moins de 50% des associations d'étudiants attendent du processus de Bologne qu'il facilite considérablement les procédures de reconnaissance universitaire. Si les EES sont plutôt optimistes quant à la souplesse des procédures de reconnaissance des périodes d'études passées à l'étranger, les procédures de reconnaissance au niveau des établissements semblent, dans de nombreux pays, être assez peu développées, et la reconnaissance des périodes d'études réalisées à l'étranger se fait souvent au cas par cas. Même quand ces procédures formelles existent, les étudiants – le groupe le premier concerné - disent souvent ne pas les connaître. Près de 90% des associations d'étudiants indiquent que leurs membres rencontrent occasionnellement ou fréquemment des problèmes de reconnaissance lorsqu'ils rentrent d'un séjour d'études à l'étranger.

Signe positif, plus de 40% des associations d'étudiants ont indiqué que des procédures d'appel relatives aux problèmes de reconnaissance existaient dans leurs associations-membres. Néanmoins, il faudrait encourager beaucoup plus d'établissements à **développer en**



**plus grand nombre de meilleures procédures de reconnaissance et, en particulier, à intensifier la communication avec les étudiants** sur ces questions.

Le **Supplément au diplôme** a été introduit dans un nombre croissant de pays mais le principal groupe-cible, les employeurs, en a encore une connaissance insuffisante. Il est donc nécessaire de mieux faire connaître les avantages potentiels du Supplément au diplôme. L'introduction d'un *label "Supplément au diplôme"* (de même que celle d'un *label ECTS*) conduirait probablement à une nette amélioration qualitative de l'utilisation du Supplément au diplôme.

### **Transfert et accumulation de crédits**

L'ECTS est sans nul doute en passe de devenir *le* système européen de crédits. De nombreux pays en ont fait une condition juridique tandis que d'autres, possédant un système national de crédits, sont en train de le rendre compatible avec l'ECTS.

**A l'heure actuelle, deux tiers des institutions utilisent l'ECTS pour le transfert de crédits**, 15% utilisent un système différent. Concernant l'accumulation de crédits, près des trois quarts des établissements déclarent l'avoir d'ores et déjà introduite. Ce chiffre étonnamment élevé demande à être examiné de plus près; il pourrait s'expliquer par une compréhension insuffisante des particularités du système d'accumulation de crédits.

La campagne d'information sur l'ECTS, menée ces dernières années par la Commission européenne, l'Association européenne de l'université et de nombreuses organisations nationales, n'est pas parvenue à toucher **une majorité d'établissements qui n'ont pas encore intégré l'utilisation de l'ECTS dans leurs politiques et procédures**. Les principes et les outils de ce système sont souvent insuffisamment compris.

Les principes et outils essentiels de l'ECTS, tels qu'ils sont établis dans le **document "ECTS, caractéristiques essentielles" (ECTS Key features)**, doivent être diffusés auprès du personnel universitaire et administratif et des étudiants afin d'exploiter le potentiel de l'ECTS comme outil de transparence. Il faut apporter un soutien particulier en ce qui concerne l'attribution de crédits liée aux résultats de la formation, à la définition de la charge de travail et à l'utilisation de l'ECTS pour l'*accumulation de crédits*. L'introduction d'un label ECTS permettrait une nette amélioration qualitative de l'utilisation de l'ECTS.

### **Autonomie et assurance-qualité**

Qui dit **autonomie accrue** dit aussi, en principe, indépendance plus grande vis-à-vis de l'intervention de l'Etat mais ceci **s'accompagne généralement d'une influence croissante des autres acteurs de la société, de procédures d'assurance-qualité externes plus larges ainsi que de mécanismes de financement basés sur les objectifs de formation**. Pourtant, de nombreux représentants de l'enseignement supérieur soulignent qu'une intervention moindre

de l'Etat dans les établissements d'enseignement supérieur n'accroîtra leur autonomie et n'optimisera leur potentiel d'innovation que si cela n'est pas contrecarré par une évaluation mécanique et uniforme des résultats finals ou par une influence abusive d'autres acteurs intéressés par des perspectives à court terme seulement.

Tous les pays signataires de Bologne ont mis en place – ou sont en passe de le faire – des agences chargées d'assurer, sous une forme ou sous une autre, le contrôle externe de la qualité. 80% des établissements en Europe se soumettent d'ores et déjà à des procédures externes d'assurance-qualité sous une forme ou sous une autre (évaluation de la qualité ou accréditation). **L'opposition qui prévalait contre les procédures d'accréditation dans les pays candidats à l'Union et d'évaluation de la qualité dans l'UE semble s'atténuer**: on observe même, en Europe occidentale, un intérêt croissant pour l'accréditation et l'utilisation de critères et de standards, tandis qu'en Europe orientale, on assiste, à une utilisation accrue de **procédures visant à améliorer la qualité**. Deux récentes études comparatives relèvent également que l'opposition s'est atténuée, dans les agences-qualité, entre l'évaluation centrée sur les établissements et celle fondée sur les programmes, ces deux approches étant de plus en plus utilisées de manière concurrente au sein d'une même agence.

Selon les agences responsables et la majorité des établissements, la **fonction première de l'assurance-qualité externe** (évaluation de la qualité ou accréditation) **est l'amélioration de la qualité**.

Seuls la France, la Slovaquie et le Royaume-Uni mentionnent plus souvent la responsabilité envers la société que l'amélioration de la qualité. Même les agences d'accréditation, traditionnellement plus orientées vers la notion de responsabilité, ont insisté ces dernières années sur l'amélioration des prestations. De façon générale, les institutions portent un jugement positif sur les procédures externes de qualité, qui sont le plus souvent considérées comme des outils permettant d'améliorer la culture de la qualité dans les établissements. Toutefois, les représentants de l'enseignement supérieur observent souvent que l'efficacité des procédures d'évaluation de la qualité dépendra, dans une large mesure, de leur capacité à prendre en compte le lien entre enseignement et recherche ou les autres dimensions de la gestion des établissements.

En tant que systèmes complexes, les universités ne peuvent réagir à un problème apparu dans un domaine sans que cela ne touche indirectement à d'autres domaines. De même, l'efficacité et le retour sur investissement en matière de qualité dépendront des synergies et de la coordination engagées entre les différentes procédures nationales et européennes en matière d'assurance-qualité, ainsi que des mécanismes de financement en place en Europe.

**Les procédures internes d'assurance-qualité semblent être aussi répandues que les procédures externes**; elles s'appliquent surtout à l'enseignement. 82% des responsables des institutions déclarent posséder des procédures internes destinées à évaluer la qualité de l'enseignement; 53% ont également des procédures internes chargées d'évaluer la qualité de la recherche. Un quart seulement des établissements prennent en compte d'autres aspects que

l'enseignement et la recherche. Cependant, les procédures internes ne sont pas encore actuellement assez développées ni assez solides pour pouvoir se passer de l'assurance-qualité externe.

Les ministères, conférences de recteurs, institutions et étudiants **préfèrent généralement la reconnaissance mutuelle des procédures nationales d'assurance-qualité à des structures européennes communes**. Mais ceux qui sont l'objet et les bénéficiaires (ou les « victimes ») de l'évaluation de la qualité et de l'accréditation – les établissements d'enseignement supérieur eux-même - sont sensiblement mieux disposés que les acteurs nationaux envers des structures et procédures communes. Ainsi, près de la moitié des établissements d'enseignement supérieur saluerait la création d'une agence pan-européenne d'accréditation. L'ultime défi que l'assurance-qualité devra relever en Europe est de créer une transparence, un échange de bonnes pratiques et la mise en place de suffisamment de critères communs pour permettre une reconnaissance mutuelle des procédures, sans pour autant uniformiser le système ni saper les forces positives que celui-ci tire de la diversité et de la concurrence.

### **Formation tout au long de la vie**

Les définitions de la formation tout au long de la vie (FLV) et de son rapport à la formation continue (FC) et à la formation pour adultes sont encore floues - et diverses selon les contextes nationaux. D'une manière générale, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, les débats autour de la FLV s'inscrivent dans le prolongement de débats plus anciens sur la formation continue et la formation pour adultes: comme eux, ils mettent l'accent sur un accès flexible aux cours proposés et s'efforcent de répondre à la diversité des profils et des expériences antérieures des étudiants. Toutes les définitions récentes de la FLV mettent aussi l'accent sur l'identification des moyens de se former dans les meilleures conditions dans tous les contextes et phases de la vie.

La nécessité d'élaborer des politiques de FLV semble être unanimement reconnue; elle a été fortement mise en avant dans le contexte des consultations sur le mémorandum de la Commission européenne relatif à la FLV (novembre 2000). L'enquête « Tendances 2003 » révèle que, en 2003, la majorité des pays envisagent ou sont en train de développer une stratégie de FLV. De telles politiques existent déjà dans un tiers des pays signataires de Bologne, notamment en Irlande, Royaume-Uni, Norvège, Suède, Finlande, Danemark, Islande, Pays-Bas, Belgique, France, Pologne et Slovaquie.

Cependant, la plupart des politiques et actions engagées au niveau national et européen ne visent pas spécialement le secteur de l'éducation supérieure et ne montrent pas la valeur ajoutée particulière ou les conditions de l'offre de FLV dans les institutions.

Au niveau des établissements, le Royaume-Uni, l'Islande, la France, la République tchèque, la République slovaque et la Bulgarie enregistrent les plus hauts pourcentages d'établissements d'enseignement supérieur ayant développé des stratégies de FLV, tandis que

l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, la Hongrie, la Turquie, la Roumanie et d'autres pays d'Europe du Sud Est obtiennent les pourcentages les plus bas.

Une majorité d'associations d'étudiants ont noté, au cours des trois dernières années, des différences d'attitude à l'égard de la FLV dans leur pays. Près de la moitié des représentants des étudiants ont constaté des changements concernant les cours proposés aux étudiants non-traditionnels, un tiers d'entre eux ont noté que la culture FLV était mieux encouragée chez les étudiants. On a enregistré peu de changements concernant les méthodes pédagogiques et les politiques d'accès.

La plupart des politiques nationales de FLV comportent deux volets : la composante sociale qui met l'accent sur la flexibilité de l'accès et la diversité des critères pour différents profils d'apprenants, et la compétitivité économique, axée sur une mise à jour efficace des savoir-faire et compétences professionnels. Cette dernière dimension est souvent financée et développée en partenariat avec les acteurs du marché du travail. Si la concurrence est renforcée par des budgets nationaux serrés interdisant des aides gouvernementales, les universités pourraient bien se trouver contraintes de délaisser ce volet d'action trop coûteux socialement.

Le développement de l'offre de FLV reflète une adéquation aux besoins du marché et un dialogue bien établi avec les différents acteurs. Deux tiers des établissements européens fournissent une assistance sur demande et répondent explicitement aux besoins des entreprises, des associations professionnelles et d'autres employeurs. Ils sont près de la moitié (49%) à créer des cursus conjoints, avec un nombre considérablement plus élevé d'établissements en Finlande, Islande, Suède, Norvège, Estonie, France, Irlande et au Royaume-Uni. Toutefois, cette volonté de répondre directement aux besoins du marché explique aussi en partie l'attitude critique de nombre d'universitaires à l'égard de la présence au sein des établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans les universités, de départements de FLV.

Les réformes européennes de l'architecture des diplômes semblent toucher la FLV dans de nombreux établissements. 39% des responsables d'établissement sont d'avis que la mise en place de nouvelles structures de diplômes concerne aussi les programmes et modules FLV. Si l'on excepte l'échange d'expérience au sein d'importants réseaux européens d'éducation continue, la coopération européenne entre les établissements dans le domaine de la FLV – par exemple au profit de la création de cursus conjoints - fait jusqu'à présent figure d'exception plutôt que de règle.

En règle générale, l'offre de FLV est encore marginale, c'est-à-dire rarement intégrée dans les stratégies générales et les processus de décision des établissements. Même dans les pays où la FC ou la FLV jouent un rôle politique important et reçoivent des aides pour leur développement, tels que la France, le Royaume-Uni et la Finlande, les centres de FC ne sont pas toujours reconnus comme étant sur un pied d'égalité avec l'enseignement et la recherche universitaires. Afin de se positionner sur un marché en plein essor et de clarifier la valeur

ajoutée de leur expertise, les institutions devront faire un effort pour intégrer la FLV dans leurs processus de développement et leurs politiques.

### **Diversification des profils des établissements**

A l'heure actuelle, une large majorité des établissements d'enseignement supérieur accordent le même poids relatif à l'enseignement et la recherche, et s'adressent tout d'abord à leur communauté nationale. 13% seulement de l'ensemble des établissements (16% des universités) se considèrent comme étant au service d'une communauté mondiale (avec d'importantes divergences à cet égard d'un pays à l'autre), tandis que seulement 7% se considèrent tout d'abord au service de la communauté européenne.

Les institutions sont confrontées à la nécessité croissante de développer des profils de plus en plus différenciés: en effet, à une époque d'internationalisation intense, sinon de globalisation d'une partie du marché de l'enseignement supérieur, on assiste à une augmentation de la concurrence pour obtenir des fonds publics et privés ainsi que pour recruter des étudiants et du personnel. Cependant, la propension des établissements à développer des profils plus différenciés dépend dans une large mesure de l'existence d'une autonomie plus grande – ce qui n'est réalisé qu'en partie en Europe - ainsi que de mécanismes de financement permettant d'occuper un créneau, lesquels n'existent actuellement dans aucun pays européen.

Répondre aux nouveaux besoins exprimés par les divers partenaires de l'enseignement et de la recherche constitue un défi majeur pour l'avenir. Les universités ne devront pas se contenter de délimiter les rôles que devraient assumer les divers partenaires - ce afin de maintenir leur propre liberté académique -, mais elles devront également vendre la «valeur ajoutée unique» que peuvent représenter le rôle et la contribution des universités à l'enseignement et à la recherche. Ce faisant, elles se distingueront des autres organisations ayant également une mission d'enseignement et de recherche. Leurs structures éducatives et leurs objectifs de formation, assortis de critères de qualités adéquats conciliant à la fois qualité académique et employabilité durable, deviendront sans aucun doute les premiers ingrédients leur permettant de se positionner en Europe et dans le monde.

## Introduction : Objectifs et méthodologie de l'étude

Quatre ans après la Déclaration de Bologne, les gouvernements de tous des pays signataires ont engagé de nombreuses initiatives législatives et se sont efforcés de réaliser les réformes proposées dans le cadre du processus de Bologne conformément aux engagements pris en 1999 et en 2001. Ils ont initié de nouvelles procédures, soutenu la coopération entre les agences nationales, développé de nouvelles politiques, échangé et adopté de bonnes pratiques. En 2001 déjà, dans le communiqué de Prague, les ministres ont rendu compte et se sont félicités du niveau de développement des activités liées à Bologne au niveau national. Mais comment ces initiatives sont-elles acceptées, interprétées et appliquées sur le terrain au niveau des établissements ? Cette question s'avère de plus en plus décisive à mesure que se précisent les contours de l'espace européen de l'enseignement supérieur et les attentes qu'il suscite.

La présente étude a pour but de rendre compte des tendances récentes et majeures des réformes liées au processus de Bologne. Elle fait suite aux deux précédents rapports établis pour les conférences de Bologne en 1999<sup>1</sup> et de Prague en 2001<sup>2</sup>. A la différence de ces documents, qui se basaient essentiellement sur des informations fournies par les ministères de l'enseignement supérieur et les conférences de recteurs, la présente étude s'efforce d'intégrer ces deux perspectives à une enquête faite aussi auprès des étudiants, des employeurs et, surtout, des établissements d'enseignement supérieur (EES) eux-mêmes. Elle offre donc une image assez complète du processus de Bologne en l'état actuel de son avancement. Pour devenir réalité, l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) devra passer du stade des intentions gouvernementales et législatives à celui de structures et processus portés par les établissements d'enseignement supérieur, ce qui permettra d'assurer l'intensité des échanges et la coopération nécessaires à la cohésion dudit espace. Cela signifie que les établissements d'enseignement supérieur sont directement et pleinement impliqués dans l'affinement de concepts demeurés longtemps vagues – quand ils ne le sont pas encore – car, après tout, ce sera à eux de les utiliser le plus souvent. Ainsi, il convient de donner un sens concret aux notions suivantes :

- le terme d'«employabilité» par rapport au cursus conduisant au *bachelor* ;
- les liens entre les deux cycles d'études, BA & MA ;
- les crédits basés sur la charge de travail en tant qu'unités capitalisables pour un cursus donné ;
- la notion d'accès flexible et de parcours de formation individualisés pour une population étudiante de plus en plus diversifiée ;
- le rôle d'un enseignement supérieur qui se situe de plus en plus dans une perspective de formation tout au long de la vie ;
- les conditions nécessaires pour optimiser l'accès à la mobilité ;
- les procédures d'assurance qualité, interne et externe, les plus adéquates.

On commence juste à prendre toute la mesure de ces enjeux. Plongés dans les vicissitudes du remodelage des cursus selon les principes de Bologne, les institutions d'enseignement supérieur n'ont pas encore conscience, bien souvent, des changements systémiques qu'implique « Bologne » en tant qu'ensemble d'objectifs différents mais interdépendants.

---

<sup>1</sup> Guy Haug, Jette Kirstein : Evolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe, Bruxelles 1999, voir [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de), «main documents»

<sup>2</sup> Guy Haug, Christian Tauch : Evolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe II, Helsinki 2001, voir [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de), «main documents»

Dans un premier temps, la plupart des établissements se concentrent sur la réforme des cursus. D'autres objectifs de Bologne qui ne sont pas forcément nouveaux, comme la mise en place de l'ECTS à l'échelle de l'établissement ou la promotion de la mobilité, sont rarement perçus comme inhérents au système. Mais on peut espérer que les réformes de Bologne donneront tout leur potentiel à mesure que la réforme des cursus avancera et que les autres objectifs définis à Bologne et à Prague –comme le développement de l'apprentissage tout au long de la vie et la reconnaissance mutuelle des procédures d'assurance qualité – seront reconnus au niveau des établissements.

Cette étude part du principe que, prises dans leur ensemble, les réformes de Bologne sont nécessairement pertinentes pour la totalité du système d'enseignement supérieur, non seulement au niveau national mais aussi au niveau des établissements. Nous nous efforcerons donc de montrer où ces défis sont le plus souvent battus en brèche et où naissent des problèmes et des conflits entre ces réformes et d'autres conditions de développement des établissements. Surtout, nous tenterons de mettre en lumière comment les interlocuteurs dans les établissements interprètent les divers objectifs de Bologne et quels facteurs de succès ils attribuent aux processus individuels de réforme engagés pour réaliser l'EEES.

Afin de cerner les tendances tant au niveau national qu'institutionnel, d'intégrer le point de vue et les expériences des étudiants, ainsi que la perspective d'un acteur extérieur au moins, nous avons fait parvenir des questionnaires à cinq différents groupes :

- les 33 ministères en charge de l'enseignement supérieur (comme nous l'avions déjà fait pour l'étude précédente *Tendances II*, à l'exception de la Turquie) ;
- les 33 conférences de recteurs (sollicitées aussi pour *Tendances II*) ;
- les ministères et les conférences de recteurs des pays d'Europe du Sud-Est qui veulent rejoindre le processus de Bologne (les ministères de ces pays étaient déjà inclus dans *Tendances II*) ;
- 1800 responsables d'établissement d'enseignement supérieur (universités et autres institutions d'enseignement supérieur, dont tous les membres de l'EUA, de l'EURASHE et tous les autres EES ayant des contrats SOCRATES avec la Commission européenne) ;
- les associations d'étudiants nationales et européennes ;
- les associations nationales d'employeurs.

Les questionnaires devaient nous être retournés entre décembre et février, de sorte que les données traitées ont été disponibles en phases successives entre la mi-février et la mi-mars. Afin d'encourager un niveau de réponse optimal, nous avons évité les questions ouvertes dans la conception des questionnaires, notamment pour celles adressées aux responsables d'établissement. Nous avons ainsi obtenu un taux de réponse suffisamment représentatif : 45% des EES nous ont retourné les questionnaires, tous les ministères sauf un, 90% des conférences de recteurs, 80% des associations étudiantes et 50% des associations d'employeurs.

Outre les données obtenues par le biais des questionnaires, nous avons inclus toutes les études récentes consacrées aux objectifs de Bologne et de Prague et à des sujets voisins qui ont été publiées depuis la réunion de Salamanque (cf. bibliographie). Nous avons également tenu compte des communications et des documents de travail majeurs de l'UE relatifs au processus de Bologne. En outre, les rapports nationaux établis dans le cadre du suivi du processus ont été pris en compte lorsqu'ils étaient déjà disponibles (ce qui était le cas pour un tiers environ des pays signataires de la Déclaration de Bologne). Enfin, les auteurs ont assisté à de nombreuses manifestations organisées en lien avec le processus et ont inclus, dans leur

analyse et leur synthèse des tendances récentes, toutes les conclusions et recommandations des séminaires officiels consacrés à Bologne

**Nous attirons l'attention sur les limites imposées par la validité des données et donc, implicitement, des recommandations pour le suivi futur du processus de Bologne.** Tout d'abord, il convient de souligner que toutes les questions posées aux différents acteurs faisaient appel à des jugements subjectifs sur les structures et les développements actuels. Aucune donnée absolue n'était demandée, non seulement parce qu'il n'aurait pas été possible de les traiter dans le temps et les ressources disponibles, mais aussi parce que le taux de réponse obtenu aurait été bas et donc non représentatif. Les auteurs sont cependant convaincus que les différents jugements convergents et conflictuels reflétés par les réponses aux questionnaires ainsi que les études consultées en complément permettent d'obtenir une image raisonnablement fiable de la réalité dans les contextes européen et nationaux. A l'avenir, il serait cependant souhaitable d'ajouter des visites de suivi qualitatif et des données quantitatives sur un petit nombre de questions. Bien sûr, il faudrait prévoir suffisamment de temps pour collecter et traiter ces données.

Ensuite, il faut souligner que, tout en étant bien plus complète que la phase d'observation précédente du processus de Bologne – elle intègre les établissements et les étudiants pour obtenir des estimations fiables sur les progrès accomplis et les défis à relever -, la présente étude laisse néanmoins de côté un groupe d'acteurs : les universitaires.

Les informations recueillies sur les réalités dans les établissements l'ont été par la voix de leurs responsables et de leurs étudiants, et non par celle des universitaires, ceux-là mêmes qui sont actuellement chargés de donner sens aux réformes proposées. Les études consultées et les réunions auxquelles nous avons assisté incluent, il est vrai, les points de vue des universitaires concernés. Mais le fait que la vaste majorité des universitaires sont réticents à s'organiser dans des organes ou associations au niveau national ou européen rend particulièrement difficile l'obtention d'opinions représentatives de la part de ce groupe. Or, étant donné leur nombre, il ne serait pas envisageable de les consulter tous. Leurs formes habituelles de travail en réseau s'opèrent dans leurs domaines de recherche et d'enseignement, plus que sur une base transdisciplinaire. Pour autant, les résultats du projet « Tuning educational Structures in Europe » - le seul projet européen à l'heure actuelle à être conçu et mené par et pour des universitaires, et destiné à donner un sens concret aux réformes de Bologne dans diverses disciplines universitaires- montrent que la consultation de ce groupe constitue l'exercice le plus exigeant, et aussi potentiellement le plus gratifiant du processus de réforme.<sup>3</sup> Pour la prochaine phase d'observation du processus, il faudrait prévoir une enquête s'adressant directement au personnel universitaire, nonobstant ses effectifs et son manque de représentation au niveau européen. L'implication de ce groupe représentera désormais un facteur de succès décisif pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

---

<sup>3</sup> Pour les résultats de la première phase du projet « Tuning », voir : Julia Gonzalez et Robert Wagenaar, eds. (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One. Bilbao/Groningen. Le livre est disponible sur les sites suivants : <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm> ou <http://www.let.rug.nl/TuningProject/Index/htm>.



### 3. Le processus de Bologne et ses acteurs

#### 3.1 Connaissance et soutien du processus

##### 3.1.1 Analyse

Quatre années se sont écoulées depuis la Déclaration de Bologne. Il apparaît qu'une majorité d'établissements d'enseignement supérieur, dans la plupart des pays européens, perçoit le processus de Bologne comme s'inscrivant dans un agenda de réformes incontournables ; mais ce processus devrait faire l'objet d'un suivi actif si les universités ne veulent pas être prises de court par des interprétations qu'elles n'auront pas souhaitées au niveau des établissements. L'enjeu actuel, pour tous les participants au processus, qu'ils soient enthousiastes ou sceptiques, est de donner sens aux objectifs de Bologne dans le contexte particulier de chaque établissement.

**La connaissance du processus de Bologne (PB) semble avoir progressé de façon significative ces deux dernières années.** S'ils ne fournissent pas de données quantifiables, les nombreux séminaires et ateliers consacrés à Bologne ont révélé un manque considérable d'informations sur les contenus et la portée du processus. En 2003, les ministères, les conférences de recteurs et les associations d'étudiants estiment que la connaissance du processus est la plus grande chez les responsables d'établissement, qui le connaissent très bien ou assez bien. Seule exception, les responsables d'établissement britanniques qui, selon leur conférence de recteurs, ne connaissent généralement pas, ou pas bien, le processus de Bologne.

Le groupe placé en deuxième position – mais considérablement moins informé- est le personnel universitaire. 15% seulement des représentants des ministères, conférences de recteurs et associations d'étudiants estiment que le personnel universitaire a une très bonne connaissance du PB, les observateurs les plus éloignés étant les plus optimistes à cet égard. Environ 12% seulement des responsables d'établissement pensent que leurs universitaires connaissent très bien le PB, tandis que plus de la moitié estiment qu'ils en ont une assez bonne connaissance. Toutefois, plus du quart des responsables d'établissement et près de la moitié des représentants des associations d'étudiants, c'est-à-dire les deux groupes en contact étroit avec les universitaires, jugent que ces derniers ne connaissent pas très bien le PB.

Plus de la moitié des responsables d'établissement estiment que tant le personnel universitaire que les étudiants ne connaissent pas très bien le PB. Plus de la moitié des associations d'étudiants pensent que leurs propres adhérents connaissent plutôt mal le PB. Le jugement plus positif des ministères - plus éloignés du terrain - à cet égard peut s'expliquer par le fait que le dialogue entre ministère, représentants de l'enseignement supérieur et étudiants est souvent plus développé au niveau national qu'au niveau des établissements.

Notons qu'il existe des différences considérables d'un pays à l'autre en matière de connaissance du processus, lesquelles reflètent sans doute la densité des débats et des délibérations autour de la mise en œuvre de « Bologne » entre les groupes concernés. Selon les conférences de recteurs et les responsables d'établissement, la connaissance du PB parmi le personnel universitaire semble particulièrement basse en Estonie, Lituanie, Suède, Allemagne, Irlande et au Royaume-Uni (ce dernier pays enregistre de loin le score le plus bas sur ce point). Cela ne veut pas dire, bien sûr, que des réformes ne sont pas engagées mais que, si réformes il y a, elles ne sont pas explicitement associées au processus de Bologne. Dans le

cas de la Suède, par exemple, les réformes allant dans le sens du processus de Bologne ne sont souvent pas conduites sous ce nom. De plus, on trouve parfois des sous-secteurs de l'enseignement supérieur où le processus de Bologne est plus largement débattu que dans les débats nationaux sur l'enseignement supérieur. Ainsi, en Irlande, les départements de sciences de l'ingénieur connaissent assez bien le processus et participent activement aux débats sur Bologne, ce qui contraste avec la moyenne globale obtenue pour ce pays.

Il faut noter que la connaissance du processus parmi le personnel des universités est jugée considérablement plus élevée que parmi celui des autres établissements. Cette même tendance générale se dégage également dans les pays d'Europe du Sud-Est, même si l'on observe une proportion nettement plus élevée d'universitaires et d'étudiants à très bien ou plutôt bien connaître le processus.

Il est permis d'affirmer que les chiffres obtenus sur la connaissance du processus reflètent dans une certaine mesure le degré de mise en œuvre des réformes de Bologne dans les établissements. Ainsi, le fait que la connaissance du processus soit plus développée parmi les responsables d'établissement, qu'elle le soit un peu moins parmi les universitaires et relativement basse chez le personnel administratif et les étudiants, reflète clairement l'application par le haut des réformes de Bologne ainsi qu'une multiplication des débats entre les responsables d'établissement et les universitaires, débats sans doute consacrés aux orientations et aux contenus de la réforme des cursus dans les établissements. Pourtant, dans la plupart des établissements, la mise en œuvre des différents objectifs de Bologne ne semble pas avoir suffisamment progressé pour se traduire en termes de planification ou d'ajustements administratifs, concernant par exemple le service des examens, l'enregistrement des points de crédits, les nouvelles conditions d'accès pour les candidats au *master*, les modifications dans l'attribution des salles - dues à la taille différente des groupes (conséquence possible de la création de modules ou d'une répartition différente des cours entre les niveaux de *bachelor* et de *master*) -, de nouvelles orientations budgétaires ou un accroissement du budget, ainsi que toutes autres tâches administratives susceptibles d'apparaître dans le contexte des réformes de Bologne.

**Le processus de Bologne fait l'objet d'un large soutien**, non seulement parmi les représentants des ministères mais aussi parmi les conférences de recteurs et les responsables d'établissements. Plus de deux tiers des directeurs d'établissement le jugent essentiel pour avancer rapidement dans la création de l'EEES, alors que 20% acceptent l'idée d'un EEES mais estiment son heure non encore venue. En Norvège, France, Communauté française de Belgique, Allemagne, Hongrie, Portugal, Irlande et au Royaume-Uni, les responsables d'établissement et/ou les conférences de recteurs notent des réserves plus marquées à une réalisation rapide de l'EEES. Bien qu'ils n'aient pas encore rejoint formellement le processus de Bologne, la plupart des établissements d'enseignement supérieur des pays d'Europe du Sud-Est ont pris la Déclaration de Bologne comme cadre de référence, et ils sont 90% à juger essentiel un développement rapide de l'EEES. Compte tenu d'un certain nombre d'articles exprimant l'opposition des universitaires à des réformes trop rapides, il est regrettable que leur opinion n'ait pu être recueillie dans le cadre de cette étude, d'autant plus que la phase actuelle du processus de Bologne dépend essentiellement de leurs idées pour la conception des cursus et les innovations importantes. Les informations recueillies auprès des associations d'étudiants témoignent d'un large soutien au processus pour certains aspects des réformes de Bologne, tandis que d'autres suscitent une résistance considérable (voir section 3.3.). D'une manière générale, on peut dire que le rythme des réformes, la coordination de leur mise en œuvre et la nécessité d'un dialogue suffisant au sein des établissements suscitent de plus en

plus de réserves chez les universitaires et les étudiants, catégories les plus directement concernées en tant qu'acteurs et bénéficiaires des réformes.

Compte tenu du large soutien dont bénéficie le processus de Bologne parmi les responsables d'établissement et du assez haut degré de connaissance qu'ils en ont, il est plutôt surprenant que ceux-ci soient si peu nombreux à trouver nécessaire de coordonner ces larges réformes au niveau des établissements. **Un peu plus d'un tiers seulement des établissements d'enseignement supérieur ont créé un poste de «coordinateur de Bologne»**, avec des différences selon le type d'établissement : 47% des universités emploient un coordinateur de Bologne tandis que 29,5% seulement des autres établissements ont créé un tel poste. Bien entendu, cela ne signifie pas que ceux qui n'emploient pas de coordinateur ne disposent pas d'autres structures, anciennes ou nouvelles, qui coordonnent les réformes de Bologne ou, tout au moins, certains aspects de celles-ci. Cependant, compte tenu de l'envergure des réformes de Bologne, qui touchent à la fois l'ensemble des disciplines et les divers partenaires de la communauté universitaire, on peut se demander s'il est possible de planifier, réaliser et communiquer de telles réformes en l'absence d'un coordinateur chargé de la gestion globale du projet.

### 3.1.2 Conclusions

La connaissance du processus de Bologne s'est considérablement accrue ces deux dernières années. Elle est généralement plus développée dans les universités que dans les autres établissements d'enseignement supérieur.

La connaissance du processus est plus développée chez les directeurs d'établissement tandis qu'elle l'est moins, mais toujours assez bien, chez les universitaires.

Jusqu'à présent, si l'on en juge à leur degré de connaissance du processus, les universitaires et les étudiants semblent être moins impliqués dans les discussions sur la mise en œuvre des réformes de Bologne.

En Estonie, Lituanie, Suède, Allemagne, Irlande et surtout au Royaume-Uni, les réformes de Bologne dans les établissements semblent susciter beaucoup moins de débats qu'ailleurs.

Le processus de Bologne fait l'objet d'un large soutien parmi les responsables d'établissement, avec toutefois quelques résistances sur des aspects particuliers des réformes et leur rythme. Ces résistances sont plus marquées en Norvège, France, Communauté francophone de Belgique, Allemagne, Hongrie, Portugal, Irlande et au Royaume-Uni.

Bien qu'ils n'aient pas encore rejoint formellement le processus de Bologne, certains pays d'Europe du Sud-Est ont pris pour cadre de référence la Déclaration et font une promotion active de ses objectifs.

Un peu plus d'un tiers des établissements d'enseignement supérieur emploient un «coordinateur de Bologne».

### 3.1.3 Défis de demain

Les réformes n'ont pas encore touché la majorité des représentants de l'enseignement supérieur, ceux-là mêmes qui sont chargés de les mettre en œuvre et de leur donner valeur au quotidien.

Interpréter le processus de Bologne à la lumière de ses objectifs, l'insérer dans le contexte global des missions du département d'enseignement - c'est-à-dire repenser les structures pédagogiques actuelles, les unités, les méthodes, l'évaluation et la perméabilité entre disciplines et établissements- demeure une tâche à accomplir pour la majorité des universitaires européens.

### **3.2 Rôle des établissements d'enseignement supérieur dans la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES)**

*« Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum. »* (Bologne, 1999)

*« Les ministres ont également souligné que l'implication des institutions supérieures et des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs dans la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur s'avérait nécessaire et bienvenue. Les acteurs ont, quant à eux, montré l'importance qu'ils attachent à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur qui soit cohérent et efficace, tout en restant diversifié et adaptable. (...) Ils ont tenu à encourager le développement des programmes valorisant compétences académiques et professionnalisation durable et souhaité que les établissements d'enseignement supérieur continuent à jouer un rôle constructif dans ce domaine. »* (Prague, 2001)

#### **3.2.1 Analyse**

Dans le communiqué de Prague, les ministres ont souligné le rôle essentiel des établissements d'enseignement supérieur dans la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur. Ce rôle semble aller de soi : comme le dit un recteur européen, ne pas donner de rôle décisif aux établissements dans la création de l'EEES, c'est comme jouer Hamlet sans le prince. Ce constat prend cependant une autre valeur quand on se souvient que le processus de Bologne a démarré sous forme de processus intergouvernemental. Bien sûr, dès la signature de la Déclaration de Bologne, il devait être évident pour les ministres que les établissements d'enseignement supérieur auraient la responsabilité finale de la réalisation des objectifs définis. Néanmoins, les discussions en cours sur la mise en œuvre du processus révèlent qu'aux yeux de bon nombre de représentants ministériels, le cœur des réformes réside dans l'adoption d'une « législation compatible avec 'Bologne' ». Toute personne au fait des réalités de l'enseignement supérieur sait bien cependant que si cette compatibilité législative est nécessaire, elle n'est pas une condition suffisante pour réaliser avec succès l'espace européen de l'enseignement supérieur et les objectifs de Bologne.

La moitié des responsables d'établissement dans les pays signataires de Bologne pensent jouer un rôle très ou plutôt actif dans la construction de l'EEES. Ceci est le cas également pour les directeurs d'établissement dans les pays d'Europe du Sud-Est. Par contraste, 42% des établissements dans les pays signataires de Bologne ont le sentiment de ne pas jouer, pour

l'instant, de rôle actif en ce domaine. Si les établissements néerlandais, français, suisses (universités), italiens et finlandais sont particulièrement nombreux à s'attribuer un « rôle actif », les directeurs d'établissement estoniens, croates, allemands, slovaques, suédois et britanniques, ainsi que ceux des établissements non-universitaires suisses et tchèques disent pouvoir améliorer leur rôle dans la construction de l'EEES. 62% des recteurs d'université européens et 57% des chefs des autres établissements estiment que leurs établissements devraient s'impliquer plus directement pour réaliser les objectifs de Bologne. Une proportion élevée d'établissements en Grèce, Bulgarie, Roumanie (plus de 60%, soit plus du double de la moyenne) et dans d'autres pays d'Europe du Sud-Est estiment aussi que l'on devrait créer des dispositifs d'accompagnement et de bilan des actions menées pour accroître la participation des établissements à la construction de l'EEES.

En ce qui concerne les conditions dans lesquelles les réformes de Bologne sont mises en oeuvre, on notera tout d'abord que **50% des directeurs d'établissement sont d'avis que le cadre légal existant dans leur pays encourage l'autonomie de décision dans les établissements, tandis que 46% estiment que la législation de leur pays entrave, partiellement du moins, leur autonomie de décision.** Notamment en Belgique, Allemagne, Portugal, Slovénie, dans les pays d'Europe du Sud-Est et dans le secteur non-universitaire italien, les responsables de l'enseignement supérieur sont nombreux à penser que la législation de leur pays entrave leur autonomie de décision. Les conférences des recteurs belges, danois, français, grecs, hongrois, polonais, slovaques, espagnols et suédois pointent également le problème de l'autonomie de décision dans les EES. Les représentants des EES et les conférences de recteurs de ces pays appellent de leurs vœux des réformes législatives qui laisseraient davantage de place à l'initiative des établissements. Par contre, seuls trois représentants des ministères disent fixer des contraintes en matière d'autonomie de décision des établissements (Grèce, Portugal, Turquie).

On notera dans ce contexte qu'un nombre comparativement élevé d'écoles de commerce et de gestion pensent que le cadre légal en place dans leurs pays entrave leur autonomie (ces préoccupations font l'objet du chap. 6.1.).

Outre l'autonomie des établissements, il faut évoquer un autre facteur conditionnant le succès des réformes. Il s'agit du financement, qui détermine, dans une large mesure, l'envergure des réformes que les établissements pourront initier. Il va sans dire que le processus de réforme de l'enseignement supérieur engagé à Bologne ne pourra voir le jour que si ces réformes sont mises en œuvre par les établissements d'enseignement supérieur. **Or, les réformes de Bologne ne pourront se réaliser sans financement supplémentaire, ce dont certains acteurs ne semblent pas encore convaincus.** Si la législation crée le cadre dans lequel les EES peuvent agir ou non, le financement représente le carburant qui permet d'initier et d'encourager les réformes nécessaires au niveau institutionnel. Les améliorations apportées par le processus de Bologne (voir chap. 5 et 6) proposent un système d'enseignement supérieur de plus haut niveau qualitatif, lequel implique une coopération encore plus étroite qu'auparavant entre les établissements. De plus, à mesure que les nouveaux schémas d'études se mettent en place ou que les anciens sont mis en conformité avec les principes de Bologne, il devient de plus en plus évident que de telles réformes impliquent de créer des parcours de formation plus flexibles et plus individualisés (voir chap.5.1). Cette diversification de l'accès et des parcours de formation au sein de l'enseignement supérieur a pour corollaire davantage d'activités d'orientation et de tutorat, des groupes plus petits et souvent plus diversifiés, un soutien qualitatif plus important, de meilleurs services de soutien pour une population étudiante plus diversifiée et de meilleures conditions d'accès. Ces implications des réformes

de Bologne contrastent fortement avec le point de vue qui prévaut dans l'administration de certains établissements, qui voient dans l'introduction d'un premier cycle d'études plus court un moyen de réduire les coûts de l'enseignement supérieur au niveau du *bachelor* (qui serait le diplôme obtenu par la majorité des étudiants) et de limiter l'accès au second cycle pour une population étudiante en augmentation. Un tel scénario diminuerait les coûts au niveau du *bachelor* et ce n'est qu'au niveau des études de *master*, plus sélectives, que les étudiants bénéficieraient d'un suivi plus individualisé. Maintenir l'illusion que l'enseignement supérieur pourrait faire des économies ou ne pas accroître son financement en dépit d'un accroissement constant du nombre des d'étudiants serait aussi ignorer toutes les autres dimensions du processus de Bologne, notamment l'attention accrue portée à l'assurance qualité et à la formation tout au long de la vie, ainsi que la notion de parcours de formation individualisés.

En clair, les ministres de l'éducation ont signé en 1999 une déclaration (confirmée en 2001) qui implique un accroissement considérable des investissements consacrés à l'enseignement. Ces implications commencent seulement à apparaître au grand jour, à une heure où les ministères de l'enseignement supérieur en Europe sont nombreux à lutter pour maintenir leur budget actuel, et plus encore pour atteindre les objectifs fixés en matière de recherche par leurs chefs de gouvernement à Lisbonne en 2000 et à Barcelone en 2002.

Si de nombreux gouvernements ont accompli des progrès considérables concernant la création de cadres juridiques permettant aux établissements de mettre en œuvre les réformes de Bologne, seuls la moitié d'entre eux semblent avoir accordé aux établissements des fonds destinés à cet usage. Les établissements se disent le plus souvent insatisfaits du financement des réformes de Bologne (à plus de 80%) en Belgique, Bulgarie, Allemagne, Grèce, Islande, Irlande, Pays-Bas, Roumanie, Slovaquie, Espagne et au Royaume-Uni et dans les pays d'Europe du Sud-Est. En général, 75% des EES et deux tiers des conférences de recteurs pensent qu'il faudrait fournir de réelles incitations financières pour la mise en œuvre des réformes. Comme on pouvait s'y attendre, les opinions divergent sur ce point entre les EES et les ministères : tandis que deux tiers des représentants des ministères estiment que les mécanismes nationaux de soutien encouragent le processus et qu'un quart seulement déclarent ne pas y apporter de soutien financier, ils ne sont que la moitié des établissements à estimer que le financement actuel encourage le processus. Nous ne disposons pas de données sur le nombre de pays qui ont tenté d'estimer l'investissement en temps supplémentaire et les surcoûts nécessaires pour mettre leurs structures en conformité avec les objectifs de Bologne. Un exemple connu est celui de la Suisse dont les universités ont estimé les dépenses liées à Bologne (concernant surtout la réforme des cursus et l'introduction de l'ECTS) à un investissement initial de 34 millions et à des frais de fonctionnement supplémentaires de 135 millions en moyenne annuelle (sans compter les « mesures non-spécifiques » comme l'extension des études doctorales, l'accroissement de la mobilité, les cours de langue supplémentaires, les bourses et les activités de marketing supplémentaires, etc.) . Ce qui reviendrait à un investissement initial de 3,4 millions d'euros et à des frais de fonctionnement supplémentaires annuels de 13,5 millions d'euros par université. La question de savoir si un tel financement sera accordé par le gouvernement sans réduire d'autant les fonds publics alloués dans d'autres domaines reste en suspens en Suisse, comme dans d'autres pays de Bologne. Il est clair qu'il faudra trouver un terrain d'entente entre les financeurs et les établissements bénéficiaires sur la question des implications financières des réformes de Bologne (et autres réformes).

Laissons un instant de côté les conditions financières et les cadres législatifs pour nous pencher sur le rôle exact des universités et des autres établissements d'enseignement supérieur

dans la réalisation des objectifs de Bologne, que ces derniers soient d'ordre général (amélioration de la qualité, accroissement de la compétitivité et de la coopération, employabilité des diplômés) ou d'ordre opérationnel (introduction d'une structure à deux niveaux, système de transfert de crédits, procédures de reconnaissance). Des données empiriques sur la nature et la qualité des processus de mise en œuvre des réformes ont été recueillies dans le cadre du projet conduit par l'EUA sur la culture de la qualité. Dans un des réseaux thématiques, 10 établissements issus de toute l'Europe ont comparé leurs processus de réformes liées à Bologne pour tenter d'établir un plan d'action et de collecter des modèles de bonnes pratiques susceptibles d'aider d'autres établissements à mettre en œuvre leurs propres réformes. Leur rapport sera publié en été 2003, mais un élément fondamental est d'ores et déjà évident : si les défis, les points forts et les faiblesses diffèrent largement d'un établissement à l'autre, cet exercice de référence au meilleur a clairement montré que le plus grand défi à relever consiste à mettre en œuvre un changement global au niveau de tout l'établissement qui doit allier une coordination forte au sein de l'établissement et la pleine responsabilité des universitaires. Cette forte coordination centrale a été jugée nécessaire compte tenu de la portée et de la nature multidimensionnelle des réformes, qui concernent les contenus, les méthodes, les structures et les unités d'enseignement, mais aussi de nombreuses questions administratives, telles que de nouveaux mécanismes d'évaluation dans le contexte de l'introduction de l'ECTS, davantage de services d'orientation et de soutien, plus d'information et d'activités de marketing, pour ne citer que quelques-unes des tâches nécessaires si on tient compte de toutes les dimensions du processus. Mais de fortes initiatives centrales ne conduiraient pas au résultat souhaité sans l'implication à grande échelle des universitaires tant il est vrai que le cœur du processus de Bologne réside dans l'amélioration de la qualité et la réforme des cursus, lesquelles relèvent de la compétence des universitaires. Avec les réformes de Bologne, les universités européennes, dont les mécanismes décisionnels sont souvent décentralisés, se trouvent face à un processus de réforme particulièrement profond qui exige un effort inhabituel de communication et d'orchestration de la part de la direction de ces institutions. Pour mener à bien un changement durable allant dans le bon sens, il convient de trouver le juste dosage entre, d'un côté, conseil et gestion sur résultats et, de l'autre, une réflexion libre sur le sens des réformes dans les différents contextes disciplinaires et transdisciplinaires.

### **3.2.2 Conclusions**

46% des responsables d'EES estiment que la législation de leur pays entrave – partiellement du moins – leur autonomie de décision. Particulièrement en Allemagne, Belgique, Danemark, France, Grèce, Hongrie, Pologne, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède Europe du Sud-Est, les EES et les conférences de recteurs ont relevé les limites de l'autonomie de décision pour les établissements.

62% des recteurs d'université et 57% des directeurs des autres EES en Europe pensent que les établissements devraient s'impliquer plus directement pour réaliser les objectifs de Bologne.

Si de nombreux gouvernements ont accompli des progrès considérables concernant la création de cadres légaux permettant aux établissements de mettre en œuvre les réformes de Bologne, seuls la moitié d'entre eux semble avoir accordé aux établissements des fonds destinés à cet usage. Près de la moitié des EES dans les pays signataires de la Déclaration de Bologne soulignent le manque de soutien financier affecté aux réformes de Bologne. Cela signifie que la mise en œuvre des réformes de Bologne se fait souvent aux dépens d'autres fonctions vitales et améliorations essentielles.

75% des responsables d'établissement pensent qu'il faudrait fournir de réelles incitations financières pour la mise en œuvre des réformes.

### **3.2.3 Défis de demain**

Au-delà des réformes de législation, il faut intensifier le dialogue entre recteurs et universitaires, entre établissements et représentants ministériels, en tenant compte à la fois des implications des réformes de Bologne au niveau des établissements et du soutien financier que devrait fournir l'Etat pour stimuler ces réformes.

Les établissements devront calculer le coût total des réformes liées à Bologne, et non pas seulement celui de certains aspects particuliers, en y intégrant l'augmentation des dépenses de fonctionnement ; ils devront aussi montrer les ramifications des réformes de Bologne dans tous les processus habituels des établissements, ce afin de convaincre les gouvernements qu'on ne peut sérieusement réaliser les objectifs de Bologne sans fournir un financement supplémentaire.

Les gouvernements devraient montrer qu'ils soutiennent réellement les réformes de Bologne en octroyant des fonds suffisants à leur mise en œuvre, sans pour autant réduire les budgets déjà serrés qui sont affectés à d'autres domaines fondamentaux des universités, tels que la recherche et l'infrastructure, soumis depuis des décennies à des restrictions sévères dans la plupart des pays.

Il est nécessaire de modifier en profondeur les structures de gouvernance et de gestion en place dans les EES afin de répondre à la demande accrue de coordination, communication et orchestration au sein des unités administratives et académiques.

## **3.3 Rôle des étudiants dans la création de l'EEES**

*« Les ministres ont également souligné que l'implication des institutions supérieures et des étudiants en tant que partenaires compétents, actifs et constructifs dans la mise en place de l'espace européen de l'enseignement supérieur s'avérait nécessaire et bienvenue. (...) Les ministres ont tenu à affirmer que les étudiants devaient activement participer et contribuer tant à la vie des universités et des établissements d'enseignement supérieur qu'à l'élaboration de l'enseignement. Ils ont aussi réaffirmé le besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne. » (Prague, 2001)*

### **3.3.1 Analyse**

Dans 63% des universités des pays signataires de la Déclaration de Bologne, les étudiants ont été formellement impliqués dans le processus de Bologne par le biais de leur participation aux conseils d'université ou au niveau des facultés. Les EES des pays non-signataires de l'Europe du Sud-Est comptent même une proportion plus élevée d'étudiants formellement impliqués dans le processus. La Grèce, le Portugal, la Slovaquie et l'Islande enregistrent, au niveau des établissements, un taux sensiblement inférieur de participation formelle au processus de



Bologne, et le Royaume-Uni un taux beaucoup plus bas encore. Dans ces pays, les étudiants reçoivent moins souvent des informations sur les questions liées au processus de Bologne. (Au Royaume-Uni, cependant, ce manque de participation n'est pas perçu comme problématique, le processus de Bologne n'étant pas considéré comme une priorité par les étudiants eux-mêmes.) En général, plus de la moitié des universités et un peu moins de la moitié des autres établissements ont fourni aux étudiants des informations sur le processus.

Reflète de leur engagement dans le processus, la moitié des étudiants, selon leurs associations nationales et européennes, estiment jouer un rôle très ou assez actif dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les étudiants allemands se disent particulièrement insatisfaits (la participation des étudiants semble être peu ou pas souhaitée).

En dépit de nombreuses critiques sur certains aspects particuliers du processus de Bologne - qui concernent en général plus sa mise en œuvre que ses principes -, les associations d'étudiants continuent à soutenir fortement le processus. Elles expriment à la fois des attentes très fortes à l'égard des principes qui animent les réformes de Bologne et des critiques virulentes quand leur mise en œuvre se révèle réductrice. Le commentaire d'une association d'étudiants est éloquent à cet égard : «Hormis quelques experts, personne ou presque n'envisage ou n'applique les instruments ou les mesures de Bologne dans leur globalité; les changements opérés sont seulement techniques ou virtuels et on ne s'intéresse pas apparemment à une réforme qualitative des cursus d'études ». Notons en outre que les représentants des étudiants nourrissent assez souvent l'espoir que la coopération européenne et la pression conjuguée des gouvernements en faveur des réformes de Bologne vont faire avancer des réformes attendues depuis longtemps dans leur système national.

La contribution des étudiants aux grandes lignes d'action du processus sera analysée dans les chapitres correspondants. A ce stade de l'étude, nous nous contenterons de souligner que l'apport des étudiants a été particulièrement important et décisif sur les questions de la dimension sociale de l'enseignement supérieur et de son importance en tant que service public, ce dans le contexte des discussions sur les conséquences possibles du GATS pour les établissements d'enseignement supérieur. En effet, non seulement à Prague en 2001 mais aussi dans de nombreux débats nationaux, ce sont souvent les représentants des étudiants qui ont souligné les valeurs de l'enseignement supérieur au-delà de sa contribution au bien-être économique et des besoins du marché de l'emploi. De même, les étudiants n'ont cessé de souligner l'importance d'une formation centrée sur l'étudiant, exigeant une flexibilité des parcours de formation et des conditions d'accès, ainsi qu'une estimation réaliste - c'est-à-dire pragmatique - de la charge de travail dans le contexte de la création de systèmes de crédits au niveau des établissements. La contribution des étudiants à l'analyse des conditions et des obstacles à la mobilité ainsi qu'à une prise en compte accrue des besoins des apprenants dans le contexte des procédures d'assurance qualité, est devenue un ingrédient vital des processus de réforme.

### **3.3.2 Conclusions**

Dans 63% des universités des pays signataires de la Déclaration de Bologne, les étudiants ont été formellement impliqués dans le processus par le biais de leur participation aux conseils d'université ou au niveau des facultés. On observe la même tendance pour les pays non-signataires de l'Europe du Sud-Est.

La Grèce, le Portugal, la Slovénie, l'Islande et le Royaume-Uni enregistrent, au niveau des établissements, un taux sensiblement inférieur de participation formelle au processus de Bologne. Dans ces pays, les étudiants reçoivent moins souvent des informations sur les questions liées au processus de Bologne. Au Royaume-Uni cependant, le manque de participation des étudiants au processus n'est pas jugé problématique, celui-ci n'étant pas perçu comme une priorité par les étudiants.

La moitié des étudiants, représentés au sein de leurs associations d'étudiants nationales ou européennes, estiment jouer un rôle très ou assez actif dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Les représentants des étudiants expriment à la fois des attentes très fortes à l'égard des principes qu'impliquent les réformes de Bologne et des critiques virulentes quand leur mise en œuvre et leur interprétation se révèlent réductrices.

La contribution des étudiants a été particulièrement importante sur les questions de la dimension sociale de l'enseignement supérieur et de son importance en tant que service public, ce dans le contexte des discussions sur les conséquences possibles du GATS pour les établissements d'enseignement supérieur.

Les étudiants n'ont cessé de souligner l'importance d'une formation centrée sur l'étudiant, exigeant une flexibilité des parcours de formation et des conditions d'accès, ainsi qu'une estimation réaliste - c'est-à-dire pragmatique – de la charge de travail dans le contexte de la création de systèmes de crédits au niveau des établissements.

### **3.3.3 Défis de demain**

Au niveau des établissements et en particulier des facultés, la participation des étudiants aux débats sur une réforme qualitative des structures d'enseignement et de formation, des méthodes d'évaluation dans l'esprit de la Déclaration de Bologne peut être améliorée encore considérablement.

Le dialogue entre les étudiants et les autres acteurs de l'enseignement supérieur devrait plutôt mettre l'accent sur les objectifs particuliers de Bologne et leur mise en œuvre adéquate que sur les seuls objectifs généraux. Dans certains pays, des débats sur une perception purement économique du processus de Bologne ont plus souvent renforcé les clivages existants entre les étudiants et d'autres groupes de l'enseignement supérieur qu'ils n'ont permis de discussions sur les inquiétudes légitimes concernant la qualité de l'enseignement.

## 4. Le processus de Bologne et ses objectifs

### 4.1. Favoriser l'employabilité des diplômés européens sans compromettre la qualité académique

*« La Déclaration de la Sorbonne mettait en exergue le rôle clé des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.(...) Objectifs : Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail ... » (Bologne, 1999)*

*« Les Ministres ont tenu à encourager le développement des programmes valorisant compétences académiques et professionnalisation durable et souhaité que les établissements d'enseignement supérieur continuent à jouer un rôle constructif dans ce domaine. » (Prague 2001)*

#### 4.1.1. Analyse

La préparation des diplômés au marché de l'emploi européen constitue l'un des trois éléments moteurs majeurs du processus de Bologne. Selon les représentants des ministères, les conférences de recteurs et les établissements d'enseignement supérieur, c'est l'objectif le plus souvent cité, avec l'amélioration de la qualité académique, en liaison avec le processus de Bologne. Les associations d'étudiants considèrent également l'employabilité comme l'élément moteur majeur du processus, au même titre que la compétitivité des systèmes nationaux d'enseignement supérieur dans le monde.

Outre ces points de vue qui reflètent les débats nationaux en cours, un remarquable consensus est apparu au niveau des établissements sur l'importance de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur européen : 91% des responsables des établissements d'enseignement supérieurs européens considèrent que l'employabilité de leurs diplômés est une préoccupation importante ou même très importante (56%) lorsqu'ils élaborent ou restructurent leurs programmes. Pour autant, le suivi du parcours professionnel des diplômés semble assez peu développé, avec 30% des établissements qui suivent l'évolution de carrière de tous leurs anciens diplômés, 40% le faisant pour certains et 25% ne s'en préoccupant pas. Ces conclusions ont été confirmées dans le cadre du *Transnational European Evaluation Project* qui a mis en évidence le manque d'information systématique, au niveau des formations, de la part des partenaires extérieurs, du marché de l'emploi ou des diplômés. Ce décalage entre l'importance attribuée à l'employabilité et le nombre limité de mesures concrètes destinées à réaliser cet objectif tient peut-être au fait que l'importance relative de cette question n'a été établie que récemment dans certains pays, comme l'Autriche, l'Allemagne, la Suisse, la Norvège et la Slovaquie. Dans ces pays, plus de 40% des EES ne disposent pas de systèmes pour suivre le parcours professionnel de leurs diplômés tandis qu'ils sont 70% dans les pays d'Europe du Sud-Est (dont 15% considèrent que l'employabilité de leurs diplômés ne devrait pas les concerner).

Toutefois, les diverses interprétations du terme d'« employabilité » posent problème : cette notion est associée à l'introduction d'un système à deux niveaux de sortie et, en particulier, à la création du diplôme de *bachelor* sanctionnant trois années d'études. La Déclaration de

Bologne soulignait que, bien sûr, même ce premier diplôme devrait assurer l'employabilité des diplômés. Dans toute l'Europe, les débats les plus vifs entre les représentants des universités ont porté sur la crainte d'une interprétation trop étroite du terme d'« employabilité » dont pourrait pâtir la qualité académique. On craignait de « produire des étudiants formés pour un créneau de marché limité, dans une perspective à trop court terme » au lieu de mettre l'accent sur un éventail de compétences académiques permettant aux diplômés de s'adapter en permanence aux changements sociaux et aux besoins économiques. »<sup>1</sup>. La Convention de Salamanque de l'EUA a déjà mis l'accent sur cette question, soulignant l'importance de savoir-faire et de compétences transférables pour favoriser une employabilité à long terme.

Dans le contexte de la comparaison et de la restructuration des modules et des diplômes, ressurgit bien souvent la crainte que l'enseignement supérieur n'interprète mal la notion d'employabilité et les réponses à apporter aux besoins de la société et de l'économie. Selon certains représentants universitaires, le fait de développer des *bachelors* assurant une employabilité à court terme définie au niveau national a souvent pour conséquence des programmes trop chargés dont les contenus sont largement (bien qu'indirectement) définis par les employeurs nationaux. Des voix se sont élevées contre ce type d'évolution dans les systèmes d'enseignement supérieur où la législation nationale a mis en avant l'importance de « l'employabilité » et où les législateurs ont souligné les demandes actuelles du marché de l'emploi, comme c'est le cas en Italie par exemple.

Le projet de l'EUA sur la culture de la qualité a donné lieu à des débats fructueux sur l'objectif de renforcer l'employabilité dans un contexte universitaire. Comprenant huit universités très différentes aux quatre coins de l'Europe, ce réseau thématique analyse la mise en œuvre des réformes de Bologne dans les établissements, offrant ainsi la comparaison européenne la plus approfondie actuellement disponible sur le sujet. Ces débats sur « l'employabilité » dans le contexte universitaire sont représentatifs de la problématique posée. L'employabilité des diplômés de l'université signifie pour ces universités « l'acquisition de compétences d'innovation et d'encadrement qui sont importantes à la fois dans le domaine universitaire et dans d'autres secteurs professionnels ». <sup>2</sup> Selon les institutions de ce réseau, le lien entre employabilité et qualité académique réside dans le fait d'encourager la pensée analytique, le raisonnement compétent, la capacité à structurer l'information et les arguments et l'aptitude à interagir dans un contexte social. Les participants du réseau partagent la crainte que, si l'employabilité est trop étroitement en adéquation avec un domaine professionnel donné, les universités pourraient se trouver dégradées à n'être que des « institutions d'enseignement ». Toutefois, le réseau n'est pas parvenu à un consensus dans ses débats sur les procédures optimales pour favoriser l'employabilité dans un contexte universitaire. Deux points de vue différents se sont exprimés. Une vision « consécutive » distingue entre les compétences relevant plus étroitement de la qualité académique et celles qui sont associées à l'employabilité. De ce point de vue, les « compétences d'employabilité » font plus souvent dispensées dans la formation de *bachelor*, tandis que les « compétences académiques » sont censées se concentrer sur le niveau *master* (sauf si la formation de *master* est conçue spécialement pour servir des secteurs professionnels spécifiques). L'autre vision, dite « intégrée », pose le principe que qualité académique et employabilité sont des spécificités relevant des mêmes compétences, utiles à la fois pour le secteur universitaire et pour les autres secteurs du marché de l'emploi. En conséquence, ces compétences doivent être

---

<sup>1</sup> Jürgen Kohler, *Workshop Report on the Construction of a Campus Europae*, publication de la HRK sur l'assurance qualité, Bonn, 2002.

<sup>2</sup> Projet de l'EUA sur la culture de la qualité, *Network Report of Thematic Network 4, « Implementing Bologna Reforms »*, mars 2003.

dispensées tant au niveau du *bachelor* qu'au niveau du *master*, mais avec différents degrés de spécialisation.<sup>3</sup>

En résumé, nous pouvons dire que l'accord conclu à Salamanque en 2001, selon lequel les universités devraient plutôt viser une employabilité durable que répondre à des préoccupations à court terme du marché de l'emploi, a été fortement confirmé dans de nombreux débats nationaux et institutionnels sur les meilleures façons de réformer les structures, contenus et méthodes de formation. La tendance croissante à structurer les programmes en termes de connaissances à obtenir et de compétences à acquérir est souvent perçue comme un moyen de concilier, dans l'enseignement supérieur, les objectifs de qualité académique et d'employabilité à long terme.

#### 4.1.2 Conclusions

- Selon les représentants des ministères, les conférences de recteurs et les établissements d'enseignement supérieur, l'amélioration de la qualité académique et de l'employabilité des diplômés constituent les deux éléments moteurs du processus de Bologne et sont le plus souvent cités.
- Un consensus remarquable existe au niveau des établissements pour reconnaître l'importance de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe : 91% des responsables des établissements d'enseignement supérieur européens considèrent que l'employabilité de leurs diplômés est une préoccupation importante ou même très importante lorsqu'ils élaborent ou restructurent leurs programmes.
- Dans le contexte de la comparaison et de la restructuration des modules et des diplômes, ressurgit bien souvent la crainte que l'enseignement supérieur n'interprète mal la notion d'employabilité ou les réponses à apporter aux besoins de la société et de l'économie.
- La tendance croissante à structurer les programmes en termes de connaissances à obtenir et de compétences à acquérir est souvent perçue comme un moyen de concilier, dans l'enseignement supérieur, les objectifs de qualité académique et d'employabilité à long terme.

#### 4.1.3 Défis de demain

- L'un des défis majeurs et un facteur de succès des réformes de cursus liées au processus de Bologne pourrait bien être de répondre aux préoccupations des différents acteurs quant à l'employabilité des diplômés, sans pour cela compromettre les perspectives à plus long terme qui sont le propre des établissements d'enseignement supérieur et en particulier des universités.
- Améliorer la qualité académique et favoriser une employabilité durable devront aller de pair si les institutions d'enseignement supérieur veulent vraiment réaliser les réformes de Bologne.

---

<sup>3</sup> Projet de l'EUA sur la culture de la qualité, *Network Report of Thematic Network 4, « Implementing Bologna Reforms »*, mars 2003.

- La relation entre qualité académique et employabilité dans une institution d'enseignement supérieur donnée sera pour celle-ci un atout majeur pour se positionner en Europe et dans le monde.

## 4.2. Promotion de la mobilité dans l'enseignement supérieur

*« ...créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens.(...) »*

*Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :*

*- pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés,*

*- pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires. » (Bologne, 1999)*

*« Les ministres ont réaffirmé que l'objectif de la Déclaration de Bologne visant à promouvoir la mobilité des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels est d'une importance cruciale. En conséquence, ils ont confirmé leur détermination à supprimer tous les obstacles à la liberté de mouvement des étudiants, des enseignants, des chercheurs et des autres personnels et ils ont mis l'accent sur la dimension sociale de la mobilité. » (Prague, 2001)*

### 4.2.1. Analyse

De tous les grands axes du processus de Bologne, la promotion de la mobilité est à l'évidence l'objectif le plus concret, le plus clair et le moins controversé. Outre le fait que la mobilité est bien sûr un but en soi (comme ingrédient vital de l'espace européen de l'enseignement supérieur), la promotion de la mobilité peut aussi être perçue comme un instrument au service d'autres objectifs du processus de Bologne, l'idée implicite étant bien sûr que seule la découverte prolongée d'autres parties de l'Europe créera la conscience d'une identité civique et culturelle européenne commune. De fait, interrogés pour cette étude sur la proportion souhaitable d'étudiants et de personnels mobiles pour que l'espace européen de l'enseignement supérieur devienne une réalité qui en vaille la peine, la moitié des représentants des étudiants pensent que le taux minimum de participation à la mobilité étudiante devrait être de 25% et celui de la mobilité des personnels de 20%.

La corrélation entre employabilité et mobilité étudiante est également incontestée. Même si l'impact professionnel des périodes de mobilité n'a pas encore été mesuré scientifiquement, les employeurs ne cessent de souligner le bénéfice que tirent les diplômés de séjours d'études à l'étranger en termes de compétences sociales, communicatives et interculturelles.

Compte tenu de l'adhésion générale à cet objectif, on peut se demander quelles actions devraient être engagées pour le réaliser. Dans ce contexte, la Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague ont indiqué comme ligne d'action centrale la **suppression de tous les obstacles à la mobilité.**<sup>4</sup> Largement acceptées, les mesures proposées par le plan d'action de

<sup>4</sup> En décembre 2000, le Conseil européen et les représentants des gouvernements des pays membres de l'Union se sont entendus pour faciliter la mise en œuvre d'initiatives communautaires dans ce domaine et se sont félicités du plan d'action sur la mobilité lancé par la Commission ; celui-ci identifiait les obstacles à la mobilité et

la Commission visent à « démocratiser l'accès » à la mobilité, en permettant aux groupes qui y sont habituellement sous-représentés d'y participer plus facilement.

Le principal obstacle à la mobilité est l'insuffisance de moyens pour couvrir les frais supplémentaires qu'elle induit, même lorsque des bourses de mobilité sont attribuées. 80% des étudiants interrogés dans le cadre de cette étude citent le coût financier comme obstacle principal à la mobilité, suivi par les questions de reconnaissance académique (cité par 42% des étudiants, cf. chap. 5.3) et les barrières linguistiques.

Un autre obstacle, moins souvent reconnu comme tel, est celui des attaches locales, qu'il s'agisse de travail à temps partiel, d'obligations familiales, de versement de pension ou d'autres obligations financières qui doivent continuer à être acquittées même en tant que résident temporaire à l'étranger, etc. Une étude récente sur les conditions économiques et sociales de la vie des étudiants européens (portant sur huit pays de l'Union) confirme la fréquence de telles obligations, qui sont autant d'obstacles à la mobilité.<sup>5</sup> L'enquête montre qu'une majorité d'étudiants travaillent à temps partiel (de 50% en Belgique à 77% aux Pays-Bas), et que cette activité représente entre 24% (Belgique francophone) et 54% (Autriche) de leurs ressources totales, et 25% de leur temps (11 heures par semaine dans la plupart des pays), tandis que 75% (31 heures et plus) de leur temps est consacré aux études.<sup>6</sup> Il va de soi que ces étudiants à temps partiel ont besoin de services de soutien à la mobilité différents de ceux accordés aux étudiants traditionnels, par exemple sous forme de schémas de bourses différenciés ou de possibilités de travail à l'étranger.

Si les buts et les avantages de la mobilité, ses obstacles et les moyens de les supprimer ont été identifiés et font l'objet d'un consensus au niveau européen, **il n'en est pas moins difficile de mesurer les progrès accomplis concernant les actions mises en œuvre pendant ces deux dernières années.** La majorité des ministères et des conférences de recteurs signalent que des actions ont été engagées pour lever les obstacles à la mobilité des étudiants et/ou des personnels (sans particularités régionales notables pour ces réponses). Cependant, nous n'avons pu obtenir de chiffres exacts à l'échelle européenne sur la portée de ces mesures. On peut citer quelques exemples, comme l'introduction de bourses portables pour les étudiants bénéficiant d'une aide financière de l'Etat (dans les pays scandinaves et aussi - plus récemment et sous certaines conditions - en Allemagne), l'assouplissement des conditions de résidence pour les chercheurs et les étudiants en recherche qui souhaitent rester dans le pays hôte, comme cela se pratique au Royaume-Uni. Pour ce qui est de la mobilité du personnel, il convient de mentionner l'introduction, en France, d'un visa plus avantageux, à l'intention des universitaires et des chercheurs invités, d'une autorisation de travail automatique pour les conjoints, ainsi que d'une assistance personnalisée, fournie par la Fondation Kastler, pour les chercheurs venus de l'étranger. Plusieurs pays membres de l'UE ont baissé leur régime d'imposition sur le revenu pour les chercheurs étrangers accueillis pour une période limitée (Danemark, Finlande, Pays-Bas et Suède). Toutefois, l'imposition des bourses étudiantes est en général encore variable d'un pays à l'autre. Les exemples de bonnes pratiques ci-dessus ont été rassemblés par le *High Level Expert Group on Improving Mobility of Researchers*

---

préconisait 42 mesures visant à les supprimer, dont, entre autres, un financement accru et plus diversifié de la mobilité et la préservation d'avantages pendant les périodes de mobilité (bourses notamment), une meilleure information sur les programmes de mobilité et les statistiques s'y rapportant, davantage de cours de langues, une plus grande flexibilité des formes de mobilité ainsi que la qualité des services d'accueil, de conseil et d'administration des échanges. Cf. Journal officiel des Communautés européennes (2000/C371/O03).

<sup>5</sup> Eurostudent, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000*, HIS, Hannover, 2002.

<sup>6</sup> Eurostudent, *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000*, pp. 96-99. Fait intéressant, le temps consacré par les étudiants à une activité à temps partiel ne dépend pas des revenus parentaux, comme on pourrait s'y attendre.

(groupe d'experts sur l'amélioration de la mobilité des chercheurs) dans le cadre du soutien apporté par la Commission européenne à la création d'un espace européen de la recherche.<sup>7</sup>

Selon la plupart des représentants de l'enseignement supérieur, le principal obstacle à la mobilité est à l'évidence un financement inadéquat des bourses pour les étudiants ainsi que des postes de jeunes chercheurs étrangers dans le cadre de projets de recherche. Les réponses officielles aux questionnaires – ministères et conférences de recteurs – montrent que la moitié des pays signataires de la Déclaration de Bologne ont augmenté les fonds consacrés à la mobilité (Allemagne, Autriche, Belgique (Fr), Danemark, Finlande, France, Irlande, Italie, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Espagne, Suède, Royaume-Uni). Notons bien que c'est une réalité propre à l'Europe occidentale. Là encore, nous n'avons pu établir, dans le contexte de cette étude, l'ampleur de ces financements publics supplémentaires (ni savoir s'ils impliquaient la réduction de fonds consacrés à l'enseignement supérieur dans d'autres domaines). S'agissant des nouveaux pays adhérents, le financement public ne semble pas avoir connu d'augmentation. Les bourses Erasmus pour les étudiants ont même diminué, selon les rapports des agences nationales Erasmus.

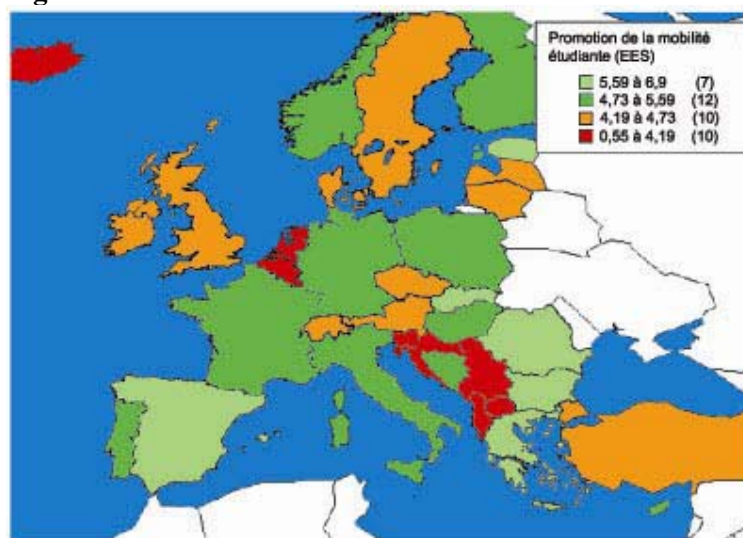
De nombreux EES ont considérablement amélioré les conditions de la mobilité étudiante durant les deux dernières années. Plus des trois quarts des établissements disent avoir amélioré en particulier les services d'accueil et d'orientation. Ils sont plus de la moitié à avoir amélioré l'offre de cours de langues (60%), les services de conseil (60%), les activités sociales et culturelles pour les étudiants étrangers (58%), les services de logement (57%), le tutorat académique (57%) et l'information sur les possibilités d'études dans d'autres établissements (56%). Une très petite proportion d'établissements ont augmenté leur soutien à la recherche d'emplois pour permettre aux étudiants les moins favorisés de financer leur séjour à l'étranger : 13% en moyenne (et un peu plus – 22 à 30% - en Suisse, au Royaume-Uni, en Italie et en Espagne). Les différences d'un pays à l'autre sont significatives (voir ci-dessous figure 1). Les établissements espagnols, slovaques, bulgares, roumains, grecs et estoniens disent le plus souvent avoir fourni des efforts récents en faveur des services d'aide à la mobilité. De leur propre avis, les établissements néerlandais, belges, islandais et ceux de la plupart des pays de l'ex-Yougoslavie se sont très peu mobilisés sur cette question.

---

<sup>7</sup>High Level Expert Group on Improving Mobility of Researchers, Final Report, European Commission DG Research, 2001



Figure 1-Amélioration des conditions de la mobilité étudiante en Europe : index général<sup>8</sup>



Source : Trends 2003

Si nous ne disposons pas de chiffres exacts sur la mobilité, **les EES, les ministères et les conférences de recteurs sont tous d'accord sur le fait que la mobilité s'est nettement accrue au cours des trois dernières années.** Le flux des étudiants envoyés à l'étranger a augmenté considérablement dans 33% des EES et légèrement dans 40% des établissements, en particulier dans les universités allemandes, grecques, portugaises, espagnoles, bulgares, tchèques, polonaises, roumaines, slovaques, lituaniennes, lettonnes, chypriotes et maltaises. Seuls les Pays-Bas (80% des universités) et le Royaume-Uni (la majorité des établissements) n'enregistrent pas d'augmentation de la mobilité, voire constatent une baisse.

Concernant les étudiants étrangers accueillis, les chiffres obtenus sont similaires (augmentation notable pour 33% des établissements, légère augmentation pour 41%), avec cependant une répartition différente selon les pays. Les établissements d'enseignement supérieur sont beaucoup plus nombreux en Europe occidentale à signaler un accroissement important du nombre d'étudiants venant de l'étranger. On trouve en tête l'Allemagne, le Danemark, la Finlande, l'Irlande, l'Italie et l'Espagne (plus de 50% des EES). Dans les nouveaux pays adhérents, seule une minorité (environ un quart) d'établissements n'affiche

<sup>8</sup> Cet index correspond à la moyenne obtenue pour l'ensemble des activités mises en œuvre par les établissements du pays pour promouvoir la mobilité. Il varie de 1 à 9. La question posée était la suivante : Afin d'améliorer les conditions de la mobilité étudiante, avez-vous amélioré de façon significative un ou plusieurs des services suivants au cours des deux dernières années dans votre établissement ?

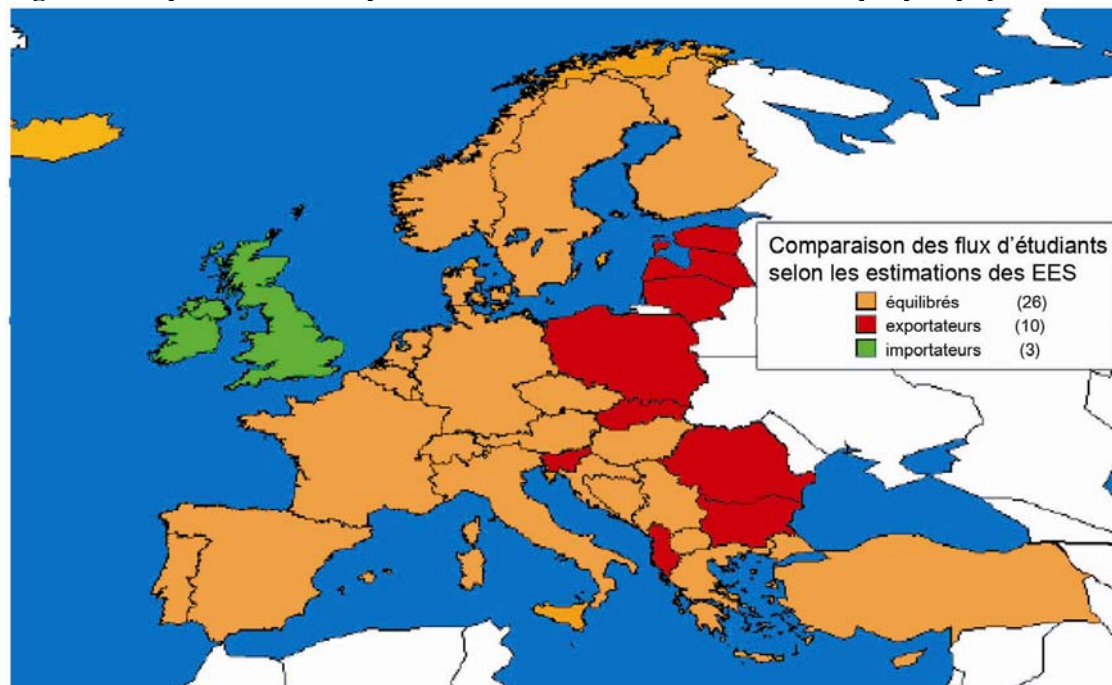
- services d'accueil et d'orientation
- services de logement
- aide à l'emploi
- services de conseil
- tutorat universitaire
- information sur les possibilités d'études dans d'autres établissements
- cours de langues
- activités sociales et culturelles
- autres (précisez svp)

pas d'augmentation des flux d'étudiants étrangers, alors qu'ils sont beaucoup plus nombreux en Bulgarie et en Slovaquie à ne pas enregistrer d'augmentation.

Un tiers des ministères et des conférences de recteurs signalent que le flux d'étudiants non européens accueillis dans leur pays s'est accru de manière significative (Allemagne, Autriche, Espagne, Finlande, France, Islande, Malte, Pays-Bas, Pologne, République tchèque, Turquie) tandis qu'un autre tiers note une légère augmentation. Seuls deux pays signataires (Danemark et Slovaquie) n'enregistrent pas d'accroissement du nombre d'étudiants en provenance de l'extérieur de l'Europe, et quatre pays signalent une baisse des flux (Belgique (Fr), Bulgarie, Roumanie, Slovaquie).

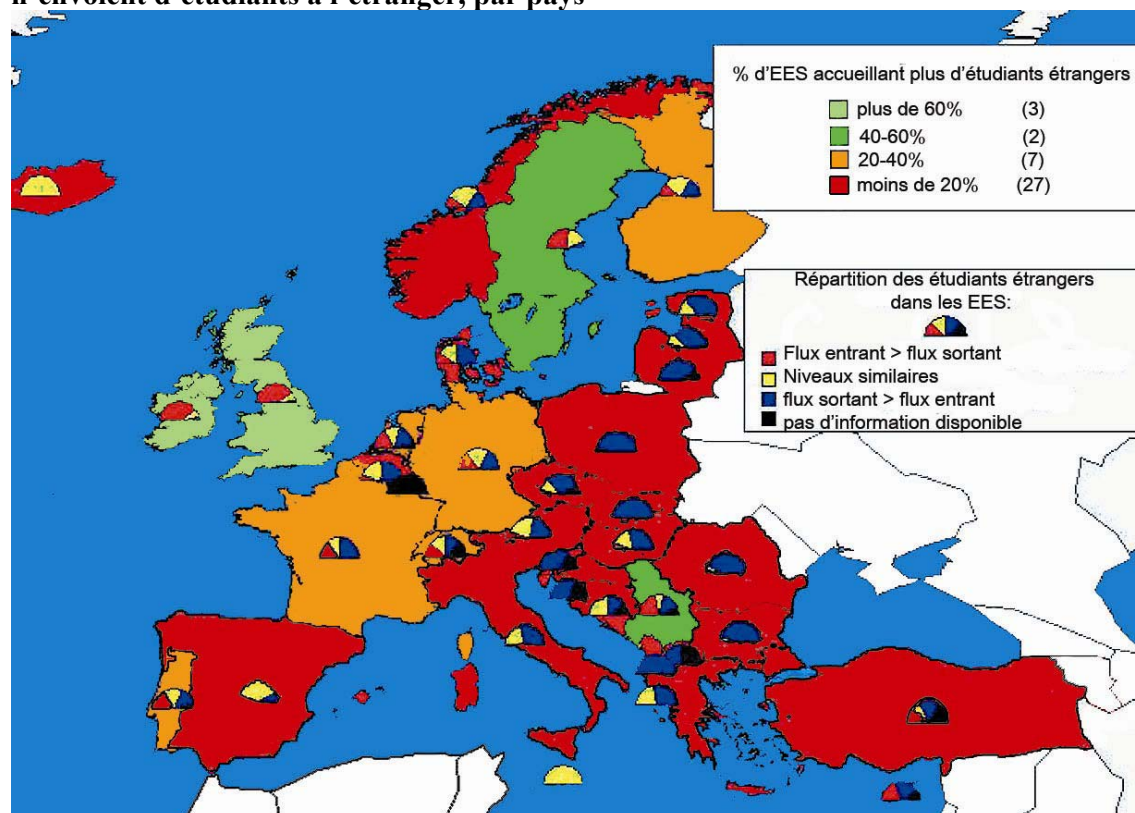
D'une manière générale, on constate un déséquilibre important entre le flux des étudiants venus de l'étranger et celui des étudiants s'y rendant (voir fig. 3) : un peu plus d'un quart des établissements seulement enregistrent des flux équilibrés. Les institutions qui reçoivent plus d'étudiants venus d'ailleurs qu'ils n'en envoient à l'étranger (21% seulement) se trouvent le plus souvent en France (46% des universités), aux Pays-Bas (40% des universités), au Danemark (40% des universités), en Suède (52%, tous établissements confondus) et, surtout, en Irlande et au Royaume-Uni où plus de 80% des institutions signalent un grand déséquilibre. Seuls ces deux derniers pays sont donc globalement des « importateurs nets » d'étudiants. Toutefois, ces chiffres sont ceux des établissements et ne tiennent pas compte des étudiants qui suivent une formation complète à l'étranger (les *free movers*, qui se déplacent de leur propre initiative), puisque cette mobilité ne passe pas par les établissements. Dans certains pays, les flux globaux peuvent donc être différents si l'on tient compte de cette catégorie. C'est le cas par exemple aux Pays-Bas où le groupe des *free movers* est assez substantiel pour faire de ce pays un exportateur d'étudiants malgré le nombre relativement élevé d'étudiants « importés » dans le cadre de programmes d'échanges. En général, une grande majorité d'établissements signalent un déséquilibre des flux en faveur des étudiants partant à l'étranger ; cette tendance est particulièrement marquée en Europe du Sud-Est. On constate donc une concentration des importations d'étudiants dans les établissements d'Europe occidentale et une préférence pour ces derniers. Toutefois, les chiffres les plus récents sur la mobilité dans le cadre d'Erasmus suggèrent que le flux des étudiants se rendant dans les nouveaux pays adhérents a considérablement augmenté (39% d'augmentation de 2000/2001 à 2001/2002). Le déséquilibre existant des flux d'étudiants apparaît aussi dans les chiffres de l'OCDE sur les flux entre les différentes régions du monde (voir fig. 4).

**Figure 2- Importations et exportations de flux d'étudiants en Europe, par pays**



Source : Trends 2003

**Figure 3 - Pourcentages d'établissements recevant plus d'étudiants étrangers qu'ils n'envoient d'étudiants à l'étranger, par pays**



Source : Trends 2003

Même si, individuellement, de nombreux représentants de l'enseignement supérieur s'inquiètent d'une diminution de la mobilité horizontale (mobilité s'opérant dans le cadre d'une formation donnée) due à la création de cycles d'études plus courts,<sup>9</sup> de telles craintes ne sont pas partagées par la majorité des responsables des institutions. Ils sont seulement 19% à s'attendre à une stagnation de la mobilité horizontale, 2% à craindre une baisse des flux, et 74% à escompter une augmentation. Les représentants des associations d'étudiants, dont on peut penser que les points de vue en la matière font autorité, sont plus sceptiques : 50% d'entre eux s'attendent à une stagnation ou à une baisse de la mobilité horizontale. Concernant la mobilité verticale (mobilité s'opérant au terme du premier cycle), 44% de tous les EES et 42% des étudiants s'attendent à une augmentation significative des possibilités de mobilité avec l'introduction généralisée d'une structure à deux cycles en Europe.

La majorité des pays signataires de la déclaration de Bologne ne disposent pas encore de statistiques systématiques sur le pourcentage d'étudiants ayant passé une période d'études à l'étranger dans le cadre de leurs études, y compris ceux qui sont allés à l'étranger en dehors des schémas de mobilité, et ces données ne sont pas collectées au niveau européen. La seule étude européenne comparative disponible (*Eurostudent 2000*, publiée en 2002 et regroupant des statistiques sur l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Finlande, la France, l'Irlande, l'Italie et les Pays-Bas, révèle que 10% (France et Irlande) à 19% (Allemagne) des étudiants ont passé quelque temps à l'étranger en liaison avec leurs études (formation, stages ou cours de langue), mais que seulement 3% (Italie et France) à 9% (Finlande) ont été inscrits pour des études dans un établissement d'enseignement supérieur étranger. Récemment publiées, des données comparatives sur la mobilité des diplômés de l'enseignement supérieur de l'UE révèlent que 4 à 5% de la main-d'œuvre hautement qualifiée est originaire d'autres pays et que plus de la moitié des diplômés européens « mobiles » choisissent de travailler dans d'autres pays de l'Union européenne mais que la plupart rentrent dans leur pays au bout de plusieurs années.<sup>10</sup>

Afin d'évaluer les progrès de la mobilité européenne et de comparer l'Europe à d'autres régions du monde, il est urgent de constituer une banque de données européenne comparable.

A l'exception de l'Irlande et du Royaume-Uni, **la mobilité du personnel enseignant a augmenté dans tous les pays signataires pour la majorité des établissements.** Plus de deux tiers des ministères et des conférences de recteurs ont également noté un accroissement de cette mobilité durant les trois dernières années- Les derniers chiffres Erasmus mettent aussi en évidence une augmentation constante de la mobilité des enseignants au cours des cinq dernières années, avec une hausse de 8% du nombre des enseignants « mobiles » pour l'année passée. De fait, le dispositif ERASMUS compte proportionnellement plus d'enseignants « mobiles » que d'étudiants, le plus haut taux par rapport à la population enseignante totale se trouvant en Finlande, Belgique et Liechtenstein. On retrouve aussi dans ce contexte la plupart des pays hôtes les plus prisés : Allemagne, France, Espagne, Italie et Royaume-Uni, qui totalisent 52% de l'ensemble des flux de la mobilité enseignante.

#### 4.2.2 Conclusions

---

<sup>9</sup> Les établissements participant au projet de l'EUA sur la culture de la qualité s'en sont par exemple inquiétés, de même que les groupes de travail sur le processus de Bologne de diverses conférences de recteurs.

<sup>10</sup> Volker Jahr, Harald Schomburg, Ulrich Teichler, *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolvent europäischer Hochschulen*, Werkstattberichte 61, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel 2002.

- Les fonds publics destinés à la mobilité ont augmenté dans la majorité des pays de l'Union mais seulement dans une minorité de nouveaux pays adhérents.
- Si la mobilité des étudiants s'est accrue partout en Europe, le flux des étudiants venus de l'étranger a augmenté davantage dans l'UE que dans les nouveaux pays adhérents.
- La majorité des établissements signalent un déséquilibre des flux en faveur des étudiants partant à l'étranger.
- Les « importateurs nets » d'étudiants sont le plus souvent la France, les Pays-Bas, le Danemark, la Suède et, plus encore, l'Irlande et le Royaume-Uni où 80% des établissements enregistrent des flux plus importants d'étudiants venant de l'étranger que d'étudiants s'y rendant.
- Dans plus de deux tiers des pays signataires, la mobilité du personnel enseignant a connu un accroissement durant les trois dernières années dans la majorité des établissements d'enseignement supérieur.

#### 4.2.3 Défis de demain

- Pour permettre une égalité d'accès à la mobilité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, il convient d'augmenter le nombre et le niveau des bourses de mobilité attribuées aux étudiants, en particulier pour ceux qui sont les moins privilégiés financièrement.
- Afin d'évaluer les progrès de la mobilité européenne et de comparer l'Europe à d'autres régions du monde, il est urgent de constituer une banque de données européenne comparable, intégrant l'ensemble des flux (et incluant aussi les échanges basés sur l'initiative personnelle).

### 4.3 Attrait de l'espace européen de l'enseignement supérieur pour les autres régions du monde

*« Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques. »* (Bologne 1999)

*« Les ministres ont reconnu qu'il était crucial de rendre l'enseignement supérieur européen toujours plus attractif pour les étudiants d'Europe comme du reste du monde ».* (Prague 2001)

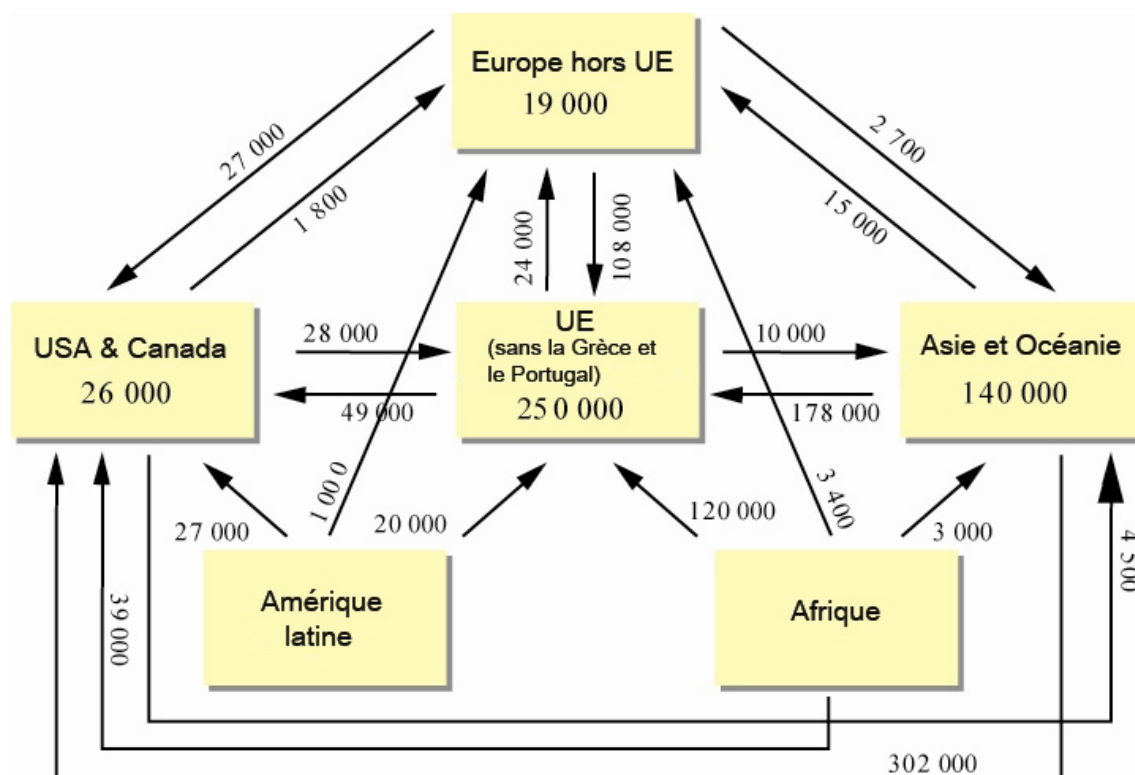
#### 4.3.1. Analyse

L'un des buts d'une plus grande transparence des systèmes européens d'enseignement supérieur et de la convergence de leurs structures est de les rendre plus attrayants pour le monde non européen. Cet objectif constitue, pour **la plupart des ministères et près de deux tiers des conférences de recteurs, un élément moteur du processus de Bologne, qu'ils classent en troisième position après l'amélioration de la qualité académique et la préparation des diplômés au marché européen de l'emploi.** Les associations d'étudiants le considèrent comme l'axe principal du processus de Bologne. 30 % des responsables d'établissement pensent que la valeur ajoutée de l'espace européen de l'enseignement supérieur – dont la réforme de l'architecture des diplômes est le principal ingrédient – aura le

plus fort impact au niveau *international*. 47% d'entre eux pensent, de façon plus prévisible peut-être, que cette valeur ajoutée aura plus d'impact au niveau *européen*.

Sachant que l'attrait exercé se mesure souvent à la demande des étudiants étrangers, on peut observer (voir fig. 4) que les flux d'étudiants les plus importants entre les régions du monde ont lieu entre l'Asie/Océanie et la région USA/Canada (303,000) ou l'UE (178,000) et entre l'Afrique et l'UE (120,000). Il est intéressant de noter que le deuxième flux par son importance s'exerce au sein d'une même région, à savoir l'Union européenne. Si l'on compte Union et «hors Union» comme une seule région – celle du futur espace européen de l'enseignement supérieur – c'est en son sein que l'on trouve le plus important flux international d'étudiants (401, 000). Prises séparément, ces régions présentent une asymétrie considérable des flux entre l'Est et l'Ouest.

**Figure 4 - Migrations étudiantes entre les régions du monde : étudiants étrangers inscrits dans l'enseignement supérieur en 1999**



Source : DG Recherche, Key Figures 2002 ; données : OCDE

Note : La Grèce et le Portugal ne sont pas inclus dans le total de l'UE. Tous les chiffres n'étant pas disponibles, les données sont incomplètes pour certaines régions.

S'agissant de l'attrait de l'Europe pour les autres régions du monde, il faut noter que celui-ci est plutôt associé aux pays de l'Union qu'à ceux qui n'en font pas partie – même si ces chiffres ne disent rien des grandes disparités entre ces derniers pays.

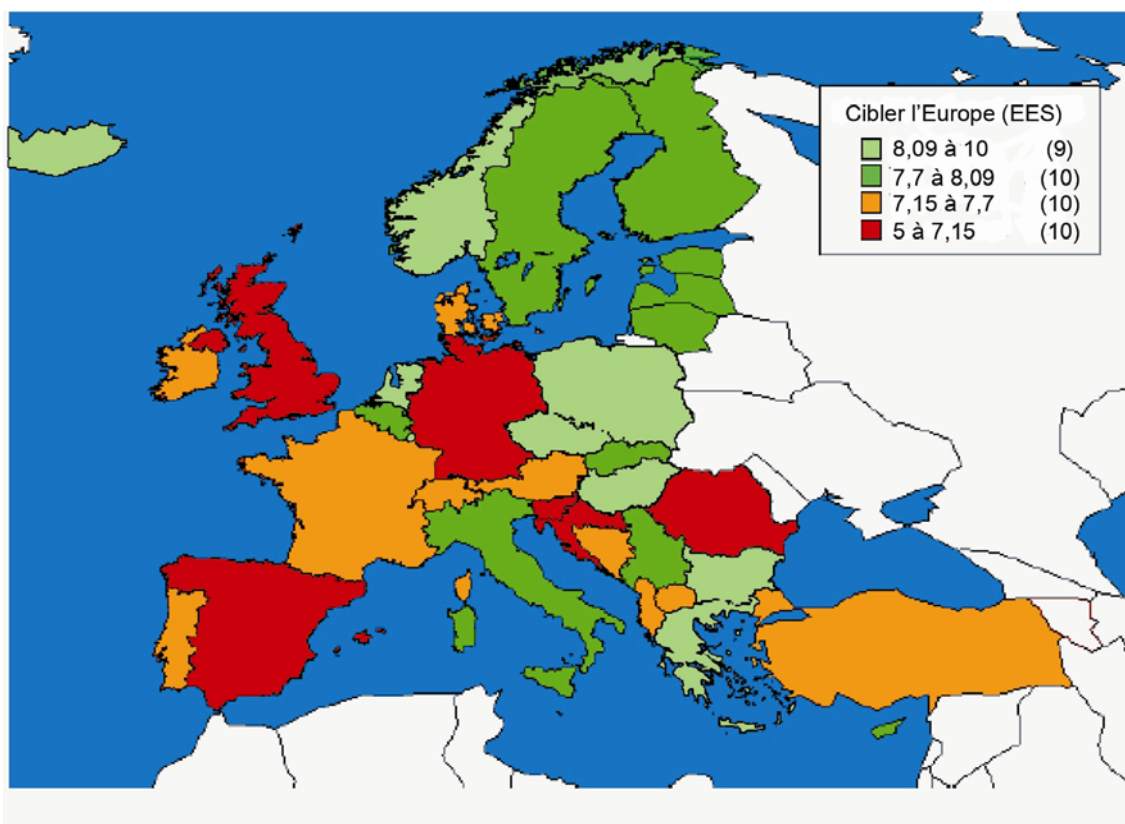
Par ailleurs, comme on pouvait s'y attendre, les étudiants en provenance d'Asie et d'Océanie sont beaucoup moins attirés par l'Europe que par la région USA/Canada, avec environ un tiers de plus d'entre eux préférant l'Amérique du Nord à l'Union européenne (63% contre 37%)

d'Asie/Océanie. Les préférences sont inversées pour l'Afrique dont 75% des étudiants choisissent l'Europe et 25% l'Amérique du Nord.

Comment situer cette réalité par rapport aux préférences européennes ? Dans quelle mesure les flux existants correspondent-ils aux priorités des établissements européens d'enseignement supérieur ? Interrogés sur les **aires géographiques qu'ils jugent prioritaires** pour renforcer leur attractivité, les établissements européens expriment **une préférence marquée pour l'UE**, citée par 92% des EES (les établissements bulgares, allemands et britanniques sont les moins nombreux à indiquer l'UE). 62% des EES mentionnent l'Europe de l'Est comme espace prioritaire, les établissements turcs, espagnols, croates, slovènes et roumains étant en tête de liste. La figure 5 illustre la combinaison des préférences pour l'EU et l'Europe de l'Est.

### Figure 5 - Cibler l'Europe

*S'échelonnant de 0 à 10, cet index représente la moyenne des réponses obtenues par pays à la question concernant les espaces géographiques dans lesquels les établissements d'enseignement supérieur souhaitent renforcer leur attractivité internationale. Seules les réponses « UE » et « Europe orientale » ont été considérées ici. Un index de 10 signifie que tous les EES du pays concerné souhaitent renforcer leur attractivité internationale à la fois dans l'UE et en Europe orientale ; un index de 0 signifie qu'aucun établissement n'a mentionné l'une ou l'autre partie de l'Europe comme espace cible.*



Source : Trends 2003

Loin derrière l'UE (30% d'écart), **la région USA/Canada et l'Europe de l'Est enregistrent des scores comparables en termes de priorités**, avec de légères différences entre les universités et les autres types d'établissements : alors que les universités donnent la même priorité à l'Europe de l'Est et à la région USA/Canada (60%), les autres institutions privilégient clairement l'Europe de l'Est sur la région USA/Canada (63% contre 55%). Les

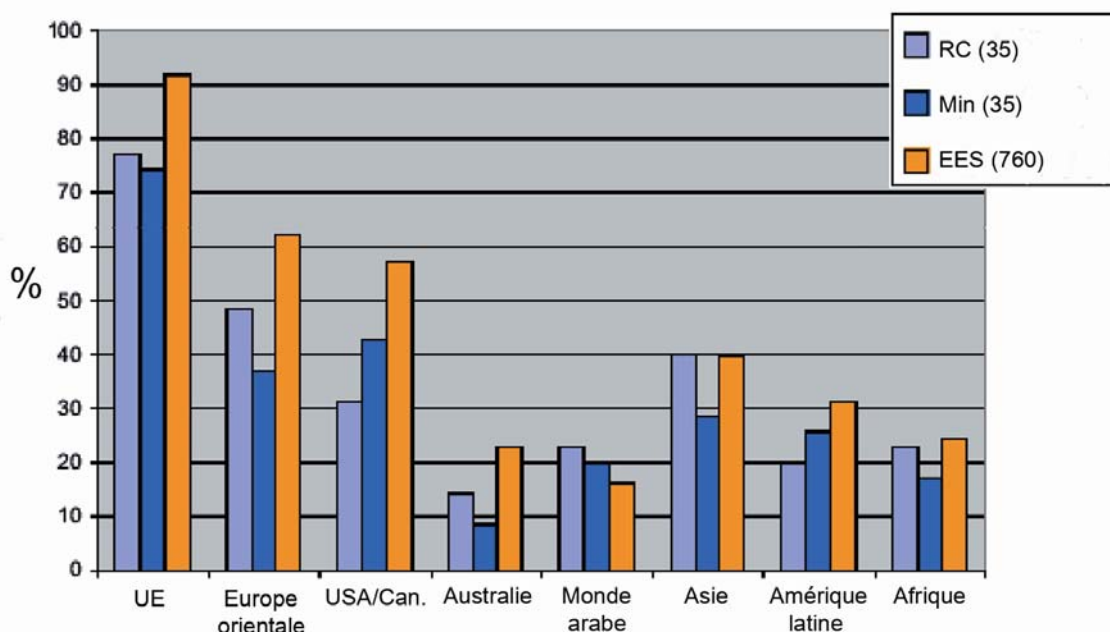
écoles de commerce et de gestion partagent cette préférence avec les autres établissements (non universitaires). Notons que pour les universités autrichiennes, belges, danoises, allemandes, roumaines, espagnoles, suédoises et britanniques, la région USA/Canada constitue bien plus souvent une priorité que l'Europe de l'Est.

**Quatrième priorité**, l'Asie est citée par 46% des universités et 35% des autres établissements. Les établissements de technologie et de sciences de l'ingénieur accordent une plus grande priorité à l'Asie (56%). De même, **le cinquième espace prioritaire, l'Amérique latine**, est cité beaucoup plus souvent par les établissements de technologie et de sciences de l'ingénieur (44%) que par l'ensemble des universités (39%) ou par les autres EES (27%).

**L'Afrique, l'Australie et le monde arabe constituent les espaces les moins prioritaires**, cités par moins de 25% des EES. Là encore les universités se distinguent des autres établissements quant à leurs priorités : tandis qu'elles accordent à peu près la même priorité à ces trois régions (Afrique 26%, Australie 24% et monde arabe 23%), les autres établissements privilégient clairement l'Afrique et l'Australie (23% et 22%) sur le monde arabe (11% seulement).

Les conférences de recteurs et les ministères présentent les mêmes séries de préférences que les EES quant aux régions choisies pour promouvoir l'attractivité de leur système d'enseignement supérieur national. La seule exception est la plus grande priorité accordée au monde arabe par les conférences des recteurs bulgares, français, grecs, hongrois, irlandais, et italiens et par les ministères français, grec, letton, malte, roumain et britannique.

**Figure 6 - Espaces prioritaires des EES européens (2003)**



Source : Trends 2003

Mentionné par trois quarts de l'ensemble des EES, les cursus conjoints sont clairement l'instrument préféré pour promouvoir l'attractivité dans ces aires prioritaires. Les bourses pour les étudiants partant à l'étranger sont mentionnées par deux tiers des EES, tandis qu'un tiers seulement d'entre eux évoquent les bourses et places d'études destinées aux étudiants étrangers. Les partenariats et collaborations entre établissements sont évoqués par 57% des

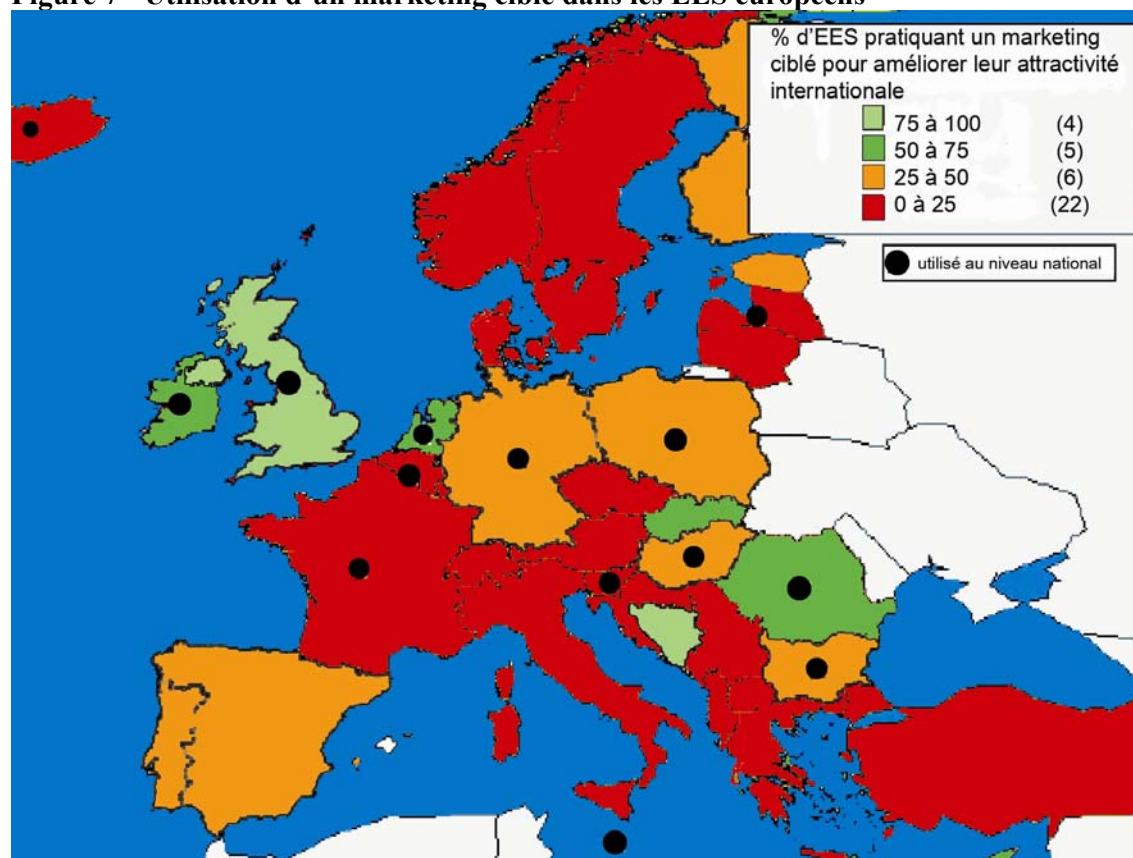


EES. Au niveau ministériel, le principal instrument de promotion est l'offre de bourses pour les étudiants venus de ces pays prioritaires et ceux qui s'y rendent. La moitié des conférences de recteurs soutiennent les nouvelles formations dispensées en anglais ou dans une autre langue européenne majeure (les ministères sont un peu moins nombreux à citer cet instrument). Plus de la moitié des EES offrent de nouvelles formations en anglais ou dans une autre langue européenne majeure.

Un tiers seulement des conférences de recteurs et un peu moins de ministères pratiquent des activités de marketing ciblées pour recruter des étudiants (Allemagne, Belgique (FI), Finlande, France, Irlande, Pays-Bas, Royaume-Uni, Lettonie, Hongrie, Pologne, Malte, Slovénie et Roumanie). L'initiative dite « du Premier Ministre » au Royaume-Uni est peut-être la plus connue. Visant à attirer des étudiants internationaux, elle a été promue dans le monde entier sous le nom d'*Education UK*. (La promotion de l'enseignement supérieur britannique est en outre assurée par les bureaux du *British Council* à l'étranger - l'organisation britannique des relations universitaires et culturelles - ainsi que par l'action du *Funding Council for England*, du *Universities and Colleges Admissions Service*, de la *Quality Assurance Agency* et de l'*Association of Commonwealth Universities* et du bureau britannique de NARIC.)

30% des EES seulement mentionnent des activités de marketing ciblées pour recruter des étudiants, à l'exception notable de l'Irlande et du Royaume-Uni où plus de 80% des universités pratiquent un marketing ciblé en plus des nombreuses activités de marketing engagées au niveau national et malgré un flux déjà important d'étudiants venant de l'étranger. La majorité des établissements néerlandais, slovaques, chypriotes et roumains pratiquent également un marketing ciblé (voir figure 7).

**Figure 7 - Utilisation d'un marketing ciblé dans les EES européens**



La majorité des pays ont développé des politiques nationales pour prévenir la fuite des cerveaux et attirer les talents. Nombre de ministères et conférences de recteurs évoquent des dispositifs pour prévenir la fuite des cerveaux (Allemagne, Bulgarie, Croatie, Chypre, France, Hongrie, Lituanie, Pologne, Roumanie, Slovénie, Espagne, Suisse et Royaume-Uni), et pour attirer les talents dans leur pays (Allemagne, Autriche, Chypre, Estonie, Finlande, Irlande, Italie, Malte, Pays-Bas, Pologne, Slovaquie, Suède et Royaume-Uni). Cependant, quatre pays seulement disent avoir développé des politiques pour prévenir la fuite des cerveaux de pays tiers vers le leur (France, Grèce, Norvège et Royaume-Uni).

#### 4.3.2 Conclusions

- Renforcer l'attrait des systèmes européens d'enseignement supérieur pour le monde non européen est un élément moteur du processus de Bologne, classé en troisième position après l'amélioration de la qualité académique et la préparation des diplômés au marché européen de l'emploi.
- L'UE est de loin l'espace prioritaire aux yeux de la plupart des établissements (cité par 92% d'entre eux). L'Europe de l'Est constitue le deuxième objectif prioritaire, puis la région USA/Canada (57%), l'Asie (40%), l'Amérique latine (32%), l'Afrique et l'Australie (24 et 23%), enfin le monde arabe (16%).
- Les cursus conjoints ou des activités de coopération du même ordre sont clairement les instruments préférés pour assurer l'attrait d'un enseignement supérieur national dans ces espaces prioritaires (cités par trois quarts des EES).
- 30% seulement des EES mentionnent des activités de marketing ciblées pour recruter des étudiants, à l'exception notable de l'Irlande et du Royaume-Uni où plus de 80% des universités pratiquent un marketing ciblé.
- La majorité des pays ont développé des politiques nationales pour prévenir la fuite des cerveaux.

#### 4.3.3 Défis de demain

- La plupart des EES doivent encore définir plus clairement leur propre profil afin de mieux cibler les marchés qui correspondent à leurs priorités. S'ils veulent se positionner sur le marché concurrentiel du recrutement international d'étudiants, les EES ne pourront faire l'économie de techniques de marketing ciblées, même si de tels efforts peuvent heurter la culture et les habitudes universitaires établies.

#### 4.4. Les établissements d'enseignement supérieur : incubateurs de compétitivité ou gardiens d'un bien public ?

*« Se référant à la Déclaration de Bologne, les ministres ont affirmé que la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur constitue une condition pour une attractivité et une compétitivité plus forte des établissements d'enseignement supérieur. Ils ont apporté leur soutien à l'idée que l'enseignement supérieur doit être tenu pour un bien public, relevant et continuant à relever de la responsabilité publique (réglementation, etc.), et que les étudiants sont des acteurs à part entière de la communauté universitaire. (...) Ils ont aussi réaffirmé le*

*besoin, souligné par les étudiants, de prendre en compte la dimension sociale du processus de Bologne. » (Prague 2001)*

#### **4.4.1 Analyse**

Certaines évolutions globales récentes ont contribué à accréditer l'idée, chez un grand nombre d'étudiants, d'universitaires et de représentants de l'enseignement supérieur, que les fonctions de bien public et social de l'enseignement supérieur sont mises à mal. Divers facteurs tels que l'émergence d'un marché mondial de l'enseignement supérieur, mis en lumière récemment dans le cadre de la réouverture du cycle de négociations de l'Organisation mondiale du commerce (OMC), la présence grandissante d'institutions d'enseignement supérieure opérant hors des frontières nationales, et le retrait partiel des gouvernements du financement de l'enseignement supérieur, ont soulevé des questions sur le rôle et les responsabilités que devraient assumer les établissements d'enseignement dans la société, sur les conditions nécessaires pour mener à bien une telle mission, et sur le rôle de l'Etat en matière d'enseignement supérieur.

Des décennies de coopération intense entre les EES européens sont à l'origine du mouvement de création de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Pour autant, le fait que les gouvernements eux-mêmes ont initié le processus de Bologne est sans aucun doute davantage lié au sentiment d'une compétitivité menacée face à des concurrents de poids comme les Etats-Unis qu'au seul enthousiasme pour une coopération de plus en plus intense entre les institutions d'enseignement supérieur. C'est pourquoi la trame du processus de Bologne est constituée de deux éléments, la coopération et la concurrence. Si, à l'évidence, ces deux dimensions sont nécessaires à la vitalité durable du processus, la question du juste milieu entre coopération et concurrence revient sans cesse dans les débats sur l'enseignement supérieur en Europe.

Dans l'arène universitaire, il est bien connu que les partenaires les plus étroits, associés face à d'autres concurrents, peuvent être aussi concurrents dans d'autres projets ou contextes. Cela est vrai en recherche mais aussi pour le positionnement des établissements. Mais le conflit potentiel entre coopération et solidarité, d'un côté, et concurrence de l'autre, est en train de réapparaître avec une vitalité nouvelle du fait que l'enseignement supérieur est confronté à des choix de valeurs dans un contexte de diminution constante des crédits publics. En s'efforçant de se concentrer sur les besoins les plus urgents pour leur développement, les institutions doivent décider comment concilier en leur sein élargissement de l'accès, diversification de l'offre et concentration de l'excellence, ou poursuivre l'un de ces objectifs au détriment des autres.

La plupart des pays enregistrent et encouragent une augmentation des taux de participation à l'enseignement supérieur, comme le signe d'un bien-être individuel, social et économique accru. Cette participation grandissante implique une flexibilité de l'accès, une population étudiante diversifiée, des parcours de formation personnalisés, et fait tomber les barrières internes qui ont contribué au statut traditionnel des universités dans la société. Parallèlement, dans un contexte de compétition mondiale en matière de recherche et de transfert de technologie, la voie la plus prometteuse et la plus efficace paraît être la concentration de l'excellence et le soutien sélectif aux meilleurs éléments. Pour les établissements, le défi consiste donc à créer un environnement optimal pour les meilleurs en leur donnant tout le soutien dont ils ont besoin pour exceller au plan national et international, tout en offrant un accès ouvert et flexible au plus grand nombre, avec différents niveaux de performances et une

attention accrue aux différents niveaux et milieux d'origine. Tout ceci est à réaliser sur fond de diminution de crédits publics et de demandes accrues de la part de nouveaux financeurs qui peuvent se montrer indifférents aux missions publiques nombreuses et variées que s'efforcent d'assumer les institutions d'enseignement supérieur.

D'un côté, les EES doivent développer une culture et une gestion d'établissement qui soit capable de sélectionner les domaines, établissements, facultés, chercheurs et étudiants présentant le plus haut potentiel car, en période de contraintes budgétaires, ils doivent recentrer leurs efforts et faire en sorte que les meilleurs ne perdent pas la compétition internationale parce qu'ils sont freinés par les moins performants.

De l'autre, les EES devraient aussi contribuer à construire une société qui fasse de l'égalité des chances un objectif réel, encouragé par de multiples mesures s'adressant notamment à ceux qui sont les moins privilégiés au départ.

Dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, cette notion de solidarité s'applique de la même façon aux relations entre pays et établissements. Un ingrédient essentiel du système de valeurs de l'Union européenne, du Conseil de l'Europe, de l'EUA et de nombreuses autres organisations est de générer du potentiel, des performances et de la compétitivité dans les pays qui ont subi de lourdes contraintes politiques, sociales et économiques sur la liberté de création de l'enseignement supérieur, et qui continuent à en ressentir les effets.

### **Initiatives et événements depuis la conférence de Prague de 2001**

Quelles ont été les actions engagées, les consensus obtenus depuis que le communiqué de Prague a mis en exergue la dimension sociale de l'enseignement supérieur et sa valeur de bien public? Quelles ont été les initiatives prises pour développer la compétitivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur? Pour répondre à cette dernière question, nous renvoyons aux nombreuses initiatives évoquées dans les autres chapitres de ce rapport, qui visent toutes à contribuer à l'objectif global de renforcer la compétitivité de l'Europe. Quant à la première question, il convient de citer ici des actions et événements ponctuels qui n'ont pas encore été mentionnés :

Tout d'abord, un séminaire de suivi de Bologne a été organisé à l'initiative des associations d'étudiants (ESIB notamment) et de la Grèce sur les dimensions sociales de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Les problématiques suivantes ont été abordées :

- les conditions sociales des études, dont la question d'un accès flexible et ouvert à l'enseignement supérieur et celle des obstacles à l'égalité des chances dus à l'existence de frais de scolarité ;
- les conditions sociales de la mobilité étudiante et les obstacles à celle-ci ;
- le rôle de bien public et social de l'enseignement supérieur, qui ne devrait pas se résumer à la seule poursuite d'objectifs de bien-être économique et de compétitivité ;
- les implications du GATS pour une conception de l'enseignement supérieur comme bien public relevant de la responsabilité publique.

Les conclusions du séminaire d'Athènes<sup>11</sup> réaffirment que l'enseignement supérieur a vocation de service public relevant de la responsabilité publique, qui devrait être accessible au plus grand nombre et bénéficier d'un soutien public permanent et d'une utilisation efficace de

---

<sup>11</sup> Voir [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de), Bologna Seminars

ces ressources par les EES. Dans le contexte de l'apparition de nombreuses institutions d'enseignement supérieur privées à but lucratif, on souligne également le besoin de disposer de davantage de procédures d'assurance qualité sur les conditions de l'élargissement de l'accès et les cadres réglementaires. Il est largement acquis que les schémas de soutien en matière sociale et financière, tels que les bourses portables et les prêts, ou l'appui assuré par une meilleure orientation universitaire et sociale, sont les conditions d'un accès plus large à l'éducation supérieure, d'une mobilité étudiante accrue et d'un accroissement du nombre des diplômés.

On souligne par ailleurs que les effets d'un tel soutien à l'accès, la mobilité et le taux de réussite des étudiants sont largement reconnus mais qu'ils n'ont pas encore été suffisamment analysés, comme le relève une étude comparative récente sur les conditions sociales et financières des étudiants en Europe.<sup>12</sup> En concurrence avec d'autres services publics requérant des crédits publics, comme les domaines de la santé ou des retraites, on souligne que les établissements d'enseignement supérieurs doivent convaincre pouvoirs publics, parlements et gouvernements que les diplômés de l'enseignement supérieur et la recherche universitaire apportent une contribution vitale au bien-être social et économique.

Un grand nombre de pays européens s'inquiètent surtout d'une discrimination en matière d'accès à l'enseignement supérieur. S'agissant des pays d'Europe centrale et orientale, on note un accroissement des taux de participation pendant les années 90. Dans la plupart des pays, les conditions d'accès sont un certificat de fin d'études secondaires supérieures ainsi qu'un examen d'entrée organisé en général par l'institution ou les facultés (exceptionnellement par le gouvernement). Toutefois la plupart des pays appliquent un *numerus clausus*, souvent pour les places d'études financées par l'Etat. Des places supplémentaires sont généralement disponibles pour les étudiants s'acquittant de frais de scolarité.

Dans les pays du Nord et de l'Ouest de l'Europe, certains gouvernements et surtout les associations d'étudiants ont manifesté avec vigueur leur opposition à une possible discrimination entre les étudiants en fonction de leurs revenus. Ainsi, le ministère suédois de l'éducation a récemment rappelé le principe de la gratuité des études pour les étudiants, même dans le cadre de formations sur contrat organisées par les universités à la demande de clients venant de l'extérieur de l'UE et de l'EEE.<sup>13</sup>

Certains pays de l'UE constatent une discrimination entre les différentes catégories d'étudiants en fonction de leur nationalité : différents niveaux de frais de scolarité sont appliqués selon le pays d'origine. Un exemple bien connu est celui du Royaume-Uni où les étudiants non originaires de l'UE paient des frais de scolarité nettement plus élevés que les citoyens nationaux ou européens (UE), et où l'on fait des efforts considérables pour recruter des étudiants hors des frontières de l'Union européenne en raison des revenus supplémentaires qu'ils représentent pour l'établissement (nous avons déjà relevé la mobilisation des établissements britanniques en matière de marketing). Mais de nombreux autres pays, même ceux qui n'acceptent pas les frais de scolarité pour les études de premier cycle dans les établissements publics (à l'exception de droits administratifs peu élevés, qui ont déjà déclenché de vives protestations), sont en train d'introduire la possibilité de générer des revenus avec les frais de scolarité payés par les étudiants étrangers s'inscrivant en *master* (l'Allemagne par exemple).

---

<sup>12</sup> Eurostudent 2000, HIS, 2002, op.cit.,

<sup>13</sup> Summary of government bill 2001/02:15, U01.016 November 2001.

## Incidences du GATS sur l'enseignement supérieur

Le débat sur les avantages respectifs d'un enseignement supérieur relevant du service public ou d'un secteur éducatif soumis à la concurrence et constitué de multiples acteurs aux intérêts particuliers, s'est imposé dans l'actualité avec l'ouverture en 2002 du nouveau cycle de négociations du GATS. L'Accord général sur le commerce des services est un traité multilatéral établi par l'Organisation mondiale du commerce et conçu pour libéraliser l'économie mondiale en levant les obstacles à la liberté du commerce des services.<sup>14</sup> L'enseignement supérieur a été intégré dès 1994 dans le cycle de négociations du GATS mais il joue un rôle beaucoup plus important et controversé dans le cycle actuel de négociations.

Selon l'article I.3 de l'Accord, le GATS couvre un champ d'application presque universel ; il exclut cependant les « services fournis par l'Etat dans l'exercice de son autorité » (à la condition supplémentaire que le service soit fourni sur une base non commerciale et en l'absence de concurrence). Il existe un large consensus parmi les représentants de l'enseignement supérieur en Europe sur les chances et les menaces que représente l'inclusion des services d'éducation supérieure dans la libéralisation croissante du commerce des services, comme l'indiquent les déclarations communes des organisations européennes et les diverses communications des conférences nationales de recteurs.<sup>15</sup>

Mais il existe bien sûr des différences considérables quant à l'importance accordée à certaines questions :

S'agissant des opportunités associées au GATS et de l'accroissement de la concurrence dans les services, on évoque souvent les points suivants :

- L'évaluation qualitative de l'enseignement et de la formation a une place centrale dans les débats autour du GATS.
- La concentration de formations de haut niveau sera encouragée afin d'optimiser la survie sur le marché.
- Le développement de cursus conjoints et de consortiums pour faire face à la concurrence va probablement s'accroître.
- La qualité de l'information du public, des utilisateurs et des partenaires potentiels va aller s'améliorant.
- Une pression grandissante va s'exercer pour utiliser efficacement les ressources financières et humaines.

Quant aux menaces que représente l'inclusion de l'enseignement supérieur dans le GATS, elles s'expriment comme suit :

- l'autorité nationale pourrait se réduire du fait que les négociations relèvent de la compétence de la Direction générale du commerce de l'Union européenne et des

---

<sup>14</sup> Pour plus d'information sur l'UE et le GATS, voir <http://gats-info.eu.int> et [http://europa.eu.int/comm/tradewto\\_overview/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/tradewto_overview/index_en.htm). Plusieurs agences nationales et européennes ont formulé des prises de position, dont l'EUA. Ces déclarations sont rassemblées dans un document, voir <http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/welcome.html>. Les engagements respectifs des pays en matière d'enseignement supérieur sont consultables sous <http://gats-info.eu.int/gats-info/swtosvc.pl?&SECCODE=05.C>.

<sup>15</sup> Déclaration commune de l'EUA, du American Council of Education (ACE), de l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC), et du Council for Higher Education Accreditation (CHEA), et déclaration commune de l'EUA et d'ESIB « Higher Education on the Move », voir site de l'EUA <http://www.unige.ch/eua>.

dispositions commerciales européennes alors que l'enseignement supérieur est toujours régi par le principe de subsidiarité.

- l'autorité sectorielle pâtit du fait que les commissaires européens et les ministres du commerce négocient au sein du GATS (qui inclut l'offre de services d'enseignement supérieur) sans aucun mandat consultatif des représentants du secteur de l'enseignement supérieur. De surcroît, la transparence des négociations est limitée, les négociateurs ne voulant pas affaiblir leur position en dévoilant les domaines traités, les limites et les tactiques utilisées.
- la concurrence et la commercialisation croissantes pour préserver ses créneaux de marché nuit au processus de Bologne, lequel est tributaire de la coopération et des échanges de bonnes pratiques.
- la concurrence provoque une fuite des cerveaux et diminue les occasions de construction sociale et de développement démocratique dans certains pays.
- l'orientation croissante de l'enseignement supérieur vers les besoins du marché pourrait saper les valeurs spécifiques de l'université, la reconnaissance des étudiants comme partenaires plutôt que comme clients et l'engagement à élargir l'accès à l'enseignement supérieur comme mécanisme d'intégration sociale, politique et économique.
- compte tenu du fait que seuls certains processus et fonctions de l'enseignement supérieur sont intégrés dans le GATS, on favorise une segmentation au sein des institutions, avec une partie des activités qui relèveraient du régime du GATS et les autres non. Il deviendrait alors très difficile de diriger les établissements et les stratégies institutionnelles s'en trouveraient affaiblies.
- Enfin, l'afflux de fournisseurs de services d'éducation à but lucratif et d'activités rentables dans les institutions publiques d'enseignement supérieur aurait pour effet de réduire le financement public et de saper la conception d'un enseignement supérieur européen relevant du service public. Les secteurs de l'université qui développent des activités compétitives, lucratives ou commerciales génératrices de revenus soutiennent souvent d'autres secteurs engagés dans des activités non viables d'un point de vue commercial, telles que la contribution au développement régional ou social, l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et une meilleure intégration sociale. Une influence plus large du GATS privilégierait les activités lucratives par rapport aux autres.<sup>16</sup>

Pour relever le défi de la mondialisation croissante, les recommandations de l'EUA, des conférences nationales de recteurs, d'ESIB et du séminaire de suivi du processus de Bologne soulignent toutes le besoin d'accroître la transparence des négociations sur le GATS, de développer des cadres nationaux et régionaux d'assurance qualité et d'accroître leur reconnaissance mutuelle ainsi que la nécessité d'instaurer des procédures transnationales spécifiques et de respecter l'intégrité des institutions d'enseignement supérieur et les étudiants en tant que partenaires à part entière. On a réaffirmé à maintes reprises la priorité donnée aux accords et initiatives de coopération en cours telles que la Convention de Lisbonne et le processus de Bologne ainsi que leur rôle essentiel dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur et le respect de la qualité et des différences nationales.

---

<sup>16</sup> Cette liste se base sur les résumés tirés d'un document de travail de l'EUA établi par Andrée Sursock pour le conseil de l'EUA (10 octobre 2002) et sur une communication de Peter Scott et Frans Van, lors de la même réunion, sur l'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation. Les mêmes arguments se retrouvent dans les déclarations communes mentionnées ci-dessus et dans les débats au sein de l'EUA, d'ESIB et au niveau national.

D'une manière générale, les discussions autour du GATS et de la dimension sociale de l'enseignement supérieur n'ont cessé de confirmer que l'objectif qui préside à la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et à l'internationalisation de l'enseignement supérieur au niveau mondial devrait tout d'abord se baser sur des valeurs académiques et sur la coopération entre les différents établissements, pays et régions du monde.

Sachant que les discussions autour du GATS drainent leur lot d'affirmations et d'attentes erronées, il convient de rappeler trois points essentiels :

La question n'est pas de savoir si l'enseignement devrait ou non être régulé par le GATS : il a été inclus dans cet accord il y a huit ans et cette décision est, dans les faits, irréversible.

Pour le cycle actuel de négociations, la Commission européenne s'est engagée à ne faire aucune demande supplémentaire concernant l'enseignement supérieur, à l'exception de la demande adressée aux Etats-Unis d'ouvrir leur marché aux établissements d'enseignement supérieur européens (c'est-à-dire de faire des concessions comparables à celles de l'UE en 1995).

La problématique du commerce des services dans l'enseignement supérieur continuera à se poser et sera de nouveau à l'agenda des prochains cycles de négociations du GATS. Les ministres en charge de l'enseignement supérieur et les établissements devraient en être bien conscients et se préparer à surfer sur la vague de la mondialisation plutôt que de souhaiter la voir disparaître.

On peut espérer que le Forum mondial sur l'assurance qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications dans l'enseignement supérieur au plan international, instauré par l'UNESCO en septembre 2002, va continuer à permettre aux acteurs de l'enseignement supérieur de débattre des développements liés au GATS.<sup>17</sup>

### **Différents niveaux de connaissance du GATS**

Contrairement aux négociations sur le GATS du milieu des années 90, qui sont quasiment passées inaperçues pour les principaux acteurs de l'enseignement supérieur, les débats actuels ont suscité un florilège de réflexions, rumeurs et discussions. Parmi les critiques les plus fréquentes, on note le manque de transparence et d'informations sur le GATS : même les recteurs et les représentants ministériels ont eu le sentiment d'être surpris lorsqu'une problématique est apparue. C'est pourquoi nous avons interrogé les différents acteurs sur la connaissance qu'ils avaient du GATS et sur leur participation aux débats nationaux sur ce sujet.

Un tiers des ministères ont développé une politique sur la place de l'enseignement supérieur dans le GATS, les deux autres tiers ne l'ont pas encore fait. 22 ministères sur 36 ont noué un dialogue avec le ministère du commerce de leur pays, 13 avec les organisations nationales de l'enseignement supérieur, 9 avec les organisations d'étudiants et 4 avec leur ministère des affaires étrangères. 6 ministères disent n'avoir débattu du GATS avec aucun partenaire.

Quant aux conférences de recteurs, 14 sur 36 disent avoir *pleine connaissance* des négociations sur le GATS tandis que 18 disent en avoir *connaissance sans plus de détails*. 13

---

<sup>17</sup> [www.unesco.org/education/studyingabroad](http://www.unesco.org/education/studyingabroad)



conférences de recteurs ont élaboré une politique concernant le GATS et 21 ne l'ont pas fait, ce qui est surprenant compte tenu du fait que la déclaration de l'EUA sur le GATS a été approuvée en septembre 2001 par les conférences de recteurs qui sont membres de l'EUA.

22 conférences de recteurs ont un dialogue avec leur ministère de l'enseignement supérieur, 8 avec le ministère du commerce, 10 avec les organisations nationales de l'enseignement supérieur et 7 avec les associations nationales d'étudiants. 10 conférences de recteurs n'ont dialogué avec aucun partenaire sur le GATS.

Un pourcentage assez élevé de responsables d'établissement (19%) disent *avoir pleine connaissance* des négociations sur le GATS, près de la moitié d'entre eux disent en *avoir connaissance sans plus de détails*, et 29% déclarent qu'ils *n'avaient pas connaissance jusqu'à présent* du GATS. On compte le plus grand nombre de responsables très au courant des négociations sur le GATS en Belgique et aux Pays-Bas (58%) et au Royaume-Uni (41%). Un petit nombre de responsables disent avoir pleine connaissance des négociations en France et en Lettonie (14%), Hongrie (13%), Allemagne et Grèce (10%) et Bulgarie et Pologne (8%).

On trouve des pourcentages supérieurs à la moyenne de responsables *ayant connaissance sans plus de détails* des négociations sur le GATS en Suède (53%), Grèce (55%), Espagne (57%), Allemagne (65,5%), Slovénie (67%), Estonie (71%) et Roumanie (73%).

Plus de 50% des responsables d'établissement bulgares et turcs déclarent qu'ils *n'avaient pas connaissance jusqu'à présent* du GATS. Détail intéressant, la connaissance du GATS semble être particulièrement basse parmi les écoles de commerce et de gestion. 15% seulement de leurs responsables ont pleine connaissance des négociations, contre 19% dans l'ensemble des EES et 26% dans les seules universités. 32% des institutions de commerce et de gestion (universités 50%, autres établissements 43%) connaissent le GATS sans plus de détails, et 44,5% d'entre elles n'en avaient pas connaissance jusqu'à présent (universités 19,5%, autres établissements 36%).

#### 4.4.2 Conclusions

- Le conflit entre coopération et concurrence s'aggrave compte tenu de la diminution des crédits qui affecte les établissements. Ceux-ci tentent de concilier élargissement de l'accès, diversification de l'offre et concentration des pôles d'excellence, mais ils doivent souvent poursuivre une option au détriment des autres.
- Dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, la notion de solidarité s'applique aussi aux relations de pays à pays.
- Il semble exister un large consensus au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur en voie de constitution pour considérer l'enseignement supérieur comme un service public relevant de la responsabilité publique.
- Un tiers seulement des ministères ont élaboré une politique sur la place de l'enseignement supérieur dans le GATS. Il en va à peu près de même pour les conférences de recteurs.
- Près de 20% des EES disent *avoir pleine connaissance* des négociations sur le GATS, près de la moitié d'entre eux disent en *avoir connaissance sans plus de détails*, et 29% déclarent qu'ils *n'avaient pas connaissance jusqu'à présent* du GATS, avec des différences considérables d'un pays à l'autre.
- Les associations d'étudiants semblent bien connaître le GATS.

#### 4.4.3 Défis de demain

- Compte tenu de l'émergence en Europe d'institutions opérant hors des frontières nationales, il devient de plus en plus nécessaire d'améliorer les procédures d'assurance qualité et les cadres réglementaires.
- Les schémas de soutien en matière sociale et financière, tels que les bourses et les prêts, ou l'appui assuré par une meilleure orientation universitaire et sociale sont les conditions d'un accès plus large à l'éducation supérieure, d'une mobilité étudiante accrue et d'un accroissement du nombre des diplômés.
- Il faut davantage de travaux comparatifs sur la situation sociale et financière des étudiants en Europe.
- En concurrence avec d'autres domaines politiques requérant des crédits publics, les EES doivent dès lors convaincre parlements et gouvernements que les diplômés de l'enseignement supérieur et la recherche universitaire apportent une contribution vitale au bien-être social et économique.
- Il est nécessaire de parvenir à une transparence plus grande et à une meilleure consultation des représentants de l'enseignement supérieur dans les négociations du GATS en cours et à venir.
- Il serait sans doute de l'intérêt de tous que les ministres de l'enseignement supérieur, les conférences de recteurs et les établissements échangent régulièrement leurs informations et coordonnent leurs politiques sur le GATS, l'éducation transnationale, etc. Il faudrait également que les ministres du commerce, des affaires étrangères et les autres acteurs concernés participent à ce dialogue.

## 5. L'espace européen de l'enseignement supérieur : vers des structures comparables

### 5.1 Architecture des diplômes

*Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autre par le biais du " Supplément au diplôme ", afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial.*

*Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cycles, avant et après la licence. L'accès au deuxième cycle nécessitera d'avoir achevé le premier cycle, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cycle correspondront à un niveau de qualification approprié pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cycle devrait conduire au master et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.*  
(Bologne 1999)

#### 5.1.1 Analyse

##### **Cadre légal des diplômes : compatibilité de Bologne et des structures nationales**

Une connaissance superficielle du processus de Bologne pourrait laisser penser que celui-ci se résume à la création d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, essentiellement basé sur deux cycles d'études, pré- et postlicence. Cette question des cycles et des diplômes s'inscrit sans nul doute au cœur des réformes, mais l'isoler à cause de sa visibilité pour la traiter séparément des autres objectifs de la Déclaration serait manquer de vision. « Dans la plupart des cas, les réformes combinent l'introduction d'une nouvelle architecture des diplômes (*bachelor/master*) avec un système de crédits et un système de certification de la qualité des nouveaux cursus (« accréditation ») »<sup>1</sup>. Cette analyse, tirée du rapport *Trends II* de 2001, indique déjà que les réformes nationales semblent plus prometteuses lorsque prévaut une démarche d'ensemble approfondie. Or, deux ans après, la dynamique des réformes s'accélère presque partout en Europe, et il se confirme que les différents aspects du processus sont si étroitement liés – réforme des cursus, systèmes de crédits, comparabilité, reconnaissance, assurance-qualité, etc.- que leur succès dépend d'une approche à la fois globale et cohérente.

Ainsi, la seule introduction d'une structure de diplômes à deux niveaux ne peut-elle être qu'un premier pas vers la création d'un système transparent de diplômes. Jusqu'à présent, on a prêté assez peu d'attention au besoin d'élaborer des définitions communes des conditions d'octroi des diplômes, de la charge de travail, des descriptifs de niveaux, etc.. Tous les pays signataires de Bologne ont engagé des réformes qui se concentrent souvent sur les seuls aspects jugés prioritaires dans une perspective nationale.

Toutefois, à mesure que les réformes progressent, il devient clair que les solutions avancées comportent le risque de créer de nouvelles incompatibilités; dès lors, une fois atteint un certain niveau de comparabilité des structures, l'horizon s'ouvre sur une série de défis nouveaux, tels que le besoin pour tous les partenaires de définir de façon transparente et comparable les « descriptifs de niveaux » (*level descriptors*), les « connaissances et

---

<sup>1</sup> G. Haug, C. Tauch, *Trends in Learning Structures in Higher Education II*, Helsinki 2001, p.31.

compétences à acquérir » (*learning outcomes*), les «cadres de qualifications » (*qualification frameworks*), etc.

### Où en est la législation ?

Depuis la conférence de Prague, de nombreux pays ont accompli des progrès dans le domaine juridique. Plus de la moitié des ministères (19) ont indiqué qu'ils avaient modifié leur législation en matière d'enseignement supérieur depuis 2001 et 40 % disent envisager de le faire. Dans de nombreux cas, les changements juridiques concernent les types et la structure de diplômes.<sup>2</sup>

Environ 40% des ministères déclarent que leurs systèmes nationaux d'enseignement supérieur étaient déjà articulés sur deux cycles avant la Déclaration de Bologne. Réparti dans toute l'Europe, ce groupe comprend - à côté du Royaume-Uni, de l'Irlande et de Malte - la Bulgarie, la République tchèque, le Danemark, la Lettonie, la Pologne, la Turquie et la Grèce.

D'autres ministères indiquent aussi que leur système d'enseignement supérieur était basé sur un schéma à deux niveaux avant le début du processus de Bologne mais qu'ils s'emploient actuellement à le mettre en conformité avec le modèle émergent dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, tel que précisé lors des séminaires d'Helsinki sur les bachelors (en 2001) et les masters (en 2003) ( Belgique, Croatie, Finlande, France, Norvège, Portugal et Serbie.)

Dans certains cas, ceci implique des changements radicaux et très profonds, comme en France où le diplôme universitaire final traditionnellement le plus important, la maîtrise à 240 crédits, est en passe de laisser place au master de 300 crédits. La Conférence des Grandes Ecoles a décidé de créer un label de qualité spécial, le label Master Sciences, afin de distinguer les diplômes de master délivrés par ses membres des autres masters.

Certains ministères ont indiqué que leur pays était en train d'introduire le modèle à deux cycles dans le sillage des débats sur Bologne (Autriche, Estonie, Italie, Liechtenstein, Pays-Bas, Roumanie et plusieurs pays d'Europe du Sud-Est.) Dans d'autres pays, tels que l'Allemagne, le Danemark et de nombreux pays d'Europe centrale et orientale, le processus de Bologne coïncide avec un processus national de réforme déjà initié avant 1999.

Enfin, certains pays déclarent ne pas avoir actuellement de structure à deux cycles mais se proposent de l'introduire (Hongrie, Slovaquie, Espagne, Suisse et quelques pays d'Europe du Sud-Est). En Suisse, l'approche choisie diffère de la norme européenne en ce sens que les réformes sont mises en œuvre sur la base de directives nationales plutôt que par voie de législation : les réformes ont été engagées sans modification préalable des lois sur l'enseignement supérieur<sup>3</sup> et certains établissements d'enseignement supérieur (EES) sont d'ores et déjà en train de redessiner certaines ou l'ensemble de leurs filières selon le nouveau modèle. Les hautes écoles spécialisées, récemment créées, envisagent de suivre bientôt leur exemple.

---

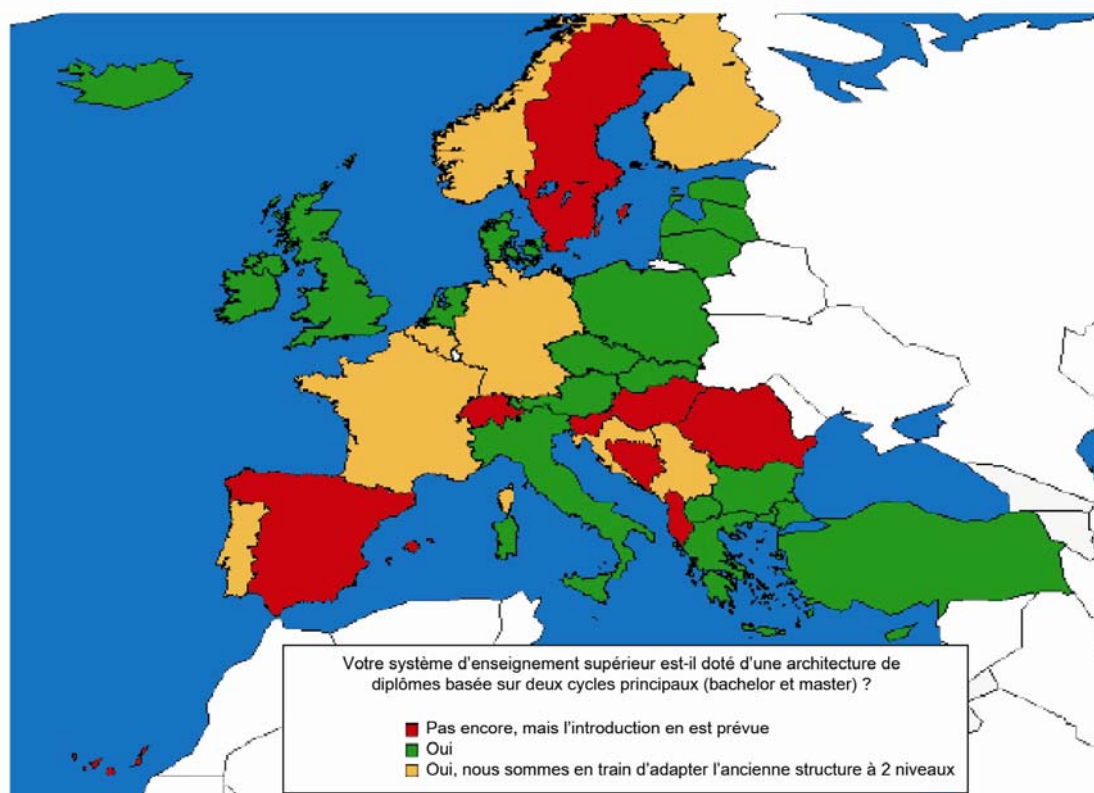
<sup>2</sup> De nouvelles lois sur l'enseignement supérieur ont notamment été adoptées en Autriche (août 2002), Belgique (Fl., avril 2003), France (avril 2002), Norvège (juillet 2002), Espagne (décembre 2001).

<sup>3</sup> Le gouvernement suisse a chargé la Conférence des Recteurs des Universités Suisses (CRUS) de mettre en œuvre cette réforme. Voir *Directives de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre de Bologne*, CRUS 02 215, décembre 2002.

En Espagne, le ministère a présenté, en février 2003, une proposition détaillée au Conseil de coordination des universités sur la manière d'adapter le système traditionnel espagnol au modèle à deux cycles et des débats très animés et constructifs sont en cours actuellement entre les représentants des gouvernements et les EES<sup>4</sup>. En Communauté flamande de Belgique, une nouvelle loi (avril 2003) permet l'introduction de bachelors et de masters.

### Figure 8 : Mise en place de structures bachelor / master, selon les ministères

*Cette carte illustre les réponses données par les ministères à la question de savoir si leur système d'enseignement supérieur possédait déjà ou non une architecture de diplômes basée sur deux cycles principaux. A titre d'exemple, un pays qui est en train d'introduire ce modèle sans avoir modifié au préalable sa législation nationale répondra «pas encore, mais son introduction est prévue » (comme c'est le cas en Suisse.) Pour donner une photographie complète du système d'enseignement supérieur, cette carte doit être lue en liaison avec la figure 9, qui donne le pourcentage des établissements ayant d'ores et déjà introduit des diplômes de bachelor et de master dans une majorité de leurs départements.*



Source : Trends 2003

Légende : Cette carte illustre les réponses données par les ministères à la question de savoir si leur système d'enseignement supérieur possédait déjà ou non une architecture de diplômes basée sur deux cycles principaux. A titre d'exemple, un pays qui est en train d'introduire ce modèle sans avoir modifié au préalable sa législation nationale répondra «pas encore, mais son introduction est prévue » (comme c'est le cas en Suisse.) Pour donner une photographie complète du système d'enseignement supérieur, cette carte doit être lue en liaison avec la

<sup>4</sup> La Integración del sistema universitario español europeo de enseñanza superior, Documento-Marco, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Febrero 2003.

figure 9, qui donne le pourcentage des établissements ayant d'ores et déjà introduit des diplômes de bachelor et de master dans une majorité de leurs filières.

Souvent, la législation fixe une échéance au-delà de laquelle les cursus d'études de l'ancien modèle ne peuvent plus être autorisés ou accrédités ou bien une date butoir pour la transition vers un système à deux niveaux. La France, par exemple, espère que sa réforme, adoptée en avril 2002, sera achevée dans les universités pour la rentrée 2005/06. En Italie, où la transformation du système a démarré avec l'année universitaire 2001/2002, la réforme est désormais pleinement opérationnelle. La réforme de l'architecture des diplômes en Norvège devrait s'achever vers la fin de l'année 2003. La nouvelle loi universitaire autrichienne de 2002 permet de créer uniquement des cursus de nouveau type, articulés sur deux cycles.

Un assez petit nombre de pays, comme par exemple la Pologne, laisse l'introduction de cursus de nouveau type à l'initiative des établissements sur une base volontaire. En Allemagne, la décision d'introduire le nouveau système, de garder l'ancien (traditionnel) ou de proposer les deux en parallèle, relève toujours de l'entière initiative des établissements et de leurs départements. Bien entendu, cette dernière solution met sous pression les ressources des établissements et peut provoquer une certaine confusion chez les étudiants comme auprès des employeurs car, en maintenant tous les choix possibles, les EES semblent douter eux-mêmes de la pertinence des réformes engagées.

Certains pays ont mis en place des comités d'experts chargés d'élaborer des propositions pour réformer l'enseignement supérieur selon les orientations de Bologne; les décisions prises attendent maintenant leur mise en œuvre. C'est le cas par exemple de la Finlande où les experts ont proposé d'instaurer une structure à deux niveaux dans la totalité des disciplines à compter d'août 2005, avec des bachelors de 180 crédits ECTS et des masters de 120 crédits ECTS.

En règle générale, tous les pays de Bologne ont déjà ou auront bientôt la possibilité d'offrir des cursus articulés sur deux cycles pré- et post-licence (*undergraduate / graduate*). Aucun ministère ne rejette donc en bloc ce schéma, ce qui paraît logique pour des pays ayant eux-mêmes adhéré au processus.

### **Accord croissant sur la durée des cycles et la charge de travail**

A Prague, les ministres se sont félicités des conclusions de la conférence qui s'est tenue à Helsinki en février 2001 sur les diplômes de 1<sup>er</sup> cycle (*undergraduate*). Celles-ci recommandaient de fixer le nombre de crédits ECTS de ces diplômes entre 180 et 240, ce qui équivaut à 3 ou 4 années d'études à temps plein. Sanctionnant des études relativement courtes, ce type de diplôme était effectivement inconnu dans de nombreux systèmes européens d'enseignement supérieur. Pour autant, ce modèle est en passe d'être introduit de façon cohérente presque partout, en respectant toujours la recommandation d'Helsinki relative à la durée. A titre d'exemple, les universités hongroises, qui n'offraient traditionnellement que des cursus longs de 5 à 6 ans en une seule phase, sont en train d'introduire un modèle articulé sur un premier cycle de 180 crédits et un second cycle de 120 crédits ECTS.

On constate dans toute l'Europe une nette tendance à attribuer 180 crédits ECTS aux premiers cycles, mais ceux-ci peuvent aussi en compter parfois 210 ou 240. S'il ne semble pas y avoir de problème pour les diplômes de 1er cycle trop courts – tout cursus inférieur à 180 crédits est partout reconnu comme faisant partie des formations supérieures courtes (bac +2) -, il existe

encore un petit nombre de pays proposant des formations de 1<sup>er</sup> cycle trop longues par rapport à la norme émergente, soit qu'elles comptent plus de 240 crédits, soit qu'elles se combinent avec des formations longues post-licence (par exemple 240 + 120). C'est le cas par exemple en Slovénie, mais aussi dans quelques autres pays, notamment en Europe centrale et du Sud-Est. Les traditions éducatives de ces pays ont semble-t-il ancré la profonde conviction qu'aucune qualification supérieure digne de ce nom ne peut s'obtenir en trois ans, ce malgré les expériences positives menées dans de nombreux autres systèmes. Cette situation va inévitablement accroître la pression sur les ressources disponibles pour l'enseignement supérieur dans ces pays.

S'agissant des diplômes de master, la récente étude de Andrejs Rauhvargers<sup>5</sup> a montré qu'en dépit d'une variété significative en termes de durée et d'architecture, on constate une tendance dominante à instaurer des diplômes de master requérant un total de 300 crédits ECTS. Ces masters peuvent s'obtenir soit au terme d'une formation longue intégrée ou, dans une architecture à deux cycles, à la fin du second cycle. La conférence sur les masters qui s'est tenue à Helsinki en mars 2003 a émis la recommandation suivante : «Si les formations de master comptent en général 90 à 120 crédits, il faudrait respecter à ce niveau un minimum de 60 crédits ECTS. Les bachelors étant de longueur et de durée variables, il est nécessaire de disposer d'une flexibilité analogue au niveau du master.»<sup>6</sup>

Le modèle le plus fréquent semble être celui d'un bachelor de 180 crédits suivi d'un master de 120 crédits. Le master peut aussi comporter moins de 120 crédits, selon la durée et le contenu du cursus de bachelor, mais il faut respecter un minimum de 60 crédits pour le second cycle. Certains pays, comme la Suède et les Pays-Bas, proposent aussi la combinaison de 180 crédits de bachelor suivis de 60 crédits de master<sup>7</sup>. Sous l'influence du processus de Bologne, cependant, la Suède au moins reconsidérerait cette structure : des discussions ont d'ailleurs lieu actuellement sur la définition des niveaux du premier et du second cycle afin d'assurer la compatibilité des diplômes suédois avec ceux des autres pays européens. Le ministère a mandaté un groupe de travail à cette fin.<sup>8</sup>

Au Royaume-Uni, un master d'un an correspond habituellement à l'équivalent de 75, voire de 90 crédits ECTS, étant donné que la charge de travail est calculée non sur la base de deux semestres mais sur une pleine année civile. Cette interprétation continue à alimenter les discussions entre les EES britanniques et continentaux.

L'étude confirme également que, dans de nombreux pays, la médecine et les disciplines voisines suivent encore un modèle différent, celui de formations longues intégrées de 300 crédits ECTS ou plus. Mais elles font figure d'exception par rapport à la tendance convergente observée dans toute l'Europe pour la plupart des autres disciplines.

### **Où en sont les établissements dans l'application des réformes légales ?**

---

<sup>5</sup> Ch. Tauch, A. Rauhvargers : Etude sur les masters et les diplômes conjoints en Europe, septembre 2002, EUA.

<sup>6</sup> Conférence sur les diplômes de niveau master, Helsinki 14-15 mars 2003, *Conclusions and Recommendations*, p. 5

<sup>7</sup> Notons qu'il existe aussi, dans le contexte de l'éducation continue et de la formation tout au long de la vie, des masters à vocation professionnelle - tels que les MBA dans de nombreux pays - qui ne comptent que 60 crédits ECTS.

<sup>8</sup> Cf. Memorandum : *Assignment to review certain issues relating to university degrees*, 26 April 2002, et Fact Sheet : *Review of certain issues concerning higher education*, December 2002, publications du Ministère suédois de l'Éducation et de la Science.

Comme on pouvait s'y attendre, il existe un certain décalage entre les récentes stipulations prévues dans les modifications législatives ou systémiques et la réalité vécue au sein des institutions. Néanmoins, les pourcentages moyens au niveau des établissements sont tout à fait remarquables: un tiers des établissements déclarent avoir eu une architecture à deux niveaux avant le processus de Bologne, et 21% disent l'avoir introduite dans la foulée de Bologne. Plus de 36% envisagent de l'introduire et seule une petite minorité (7,5%) dit ne pas avoir l'intention de le faire.

Pourtant, le nombre d'établissements ayant engagé un processus de rénovation des cursus - souvent un travail de longue haleine - est moins élevé que ne pourrait le suggérer la situation légale.

Une différenciation selon les types d'établissements montre que près de deux tiers des universités avaient déjà un schéma d'études basé sur deux cycles ou l'ont instauré, tandis que 46% seulement des autres établissements ont introduit ce modèle.<sup>9</sup> Les écoles de commerce et de gestion sont particulièrement actives à cet égard (près de 60%), tandis que les écoles d'ingénieur et de technologie semblent être plus hésitantes (environ 45%).

Parfois, le processus de réforme semble être perçu de façon différente selon qu'il s'agisse des ministères ou des établissements. Pour le ministère néerlandais, par exemple, l'introduction de deux cycles d'études s'est faite dans la foulée du processus de Bologne, tandis que plus de 40% des EES néerlandais disent avoir déjà possédé un tel schéma avant Bologne (50% déclarant l'avoir introduit, ou être en train de l'introduire dans le cadre de Bologne). La situation inverse peut paraître moins surprenante : en Bulgarie et en République tchèque, les ministères signalent que les deux cycles existaient avant 1999 tandis que 55% des EES de ces deux pays indiquent que ces cursus sont le fruit du processus de Bologne.

A l'évidence, les discussions autour de Bologne ont convaincu les établissements de ces pays de faire usage d'options légales qui semblaient auparavant moins attrayantes. On ne sera pas surpris que Bologne ait eu un impact particulièrement fort dans les pays dont les gouvernements ont fixé une échéance à l'introduction obligatoire du nouveau système. La moitié des EES aux Pays-Bas, 62% en Norvège et 74% en Italie ont changé leurs structures de diplômes dans le cadre du processus de Bologne.

Dans les pays qui n'ont décidé que récemment d'engager des réformes, qui ne l'ont pas encore fait ou qui les introduisent sur une base volontaire, un pourcentage élevé des EES disent seulement envisager, pour l'instant, l'introduction d'une nouvelle architecture des études : 52% en Allemagne, 53% en Autriche, 59% en Hongrie, 67% en Slovénie, 72% au Portugal et 82% en Espagne. Il existe peu d'opposition de principe au modèle à deux cycles, à l'exception de la Grèce et de la Lituanie où respectivement 25 et 19% des EES déclarent ne pas avoir l'intention d'introduire un tel système.

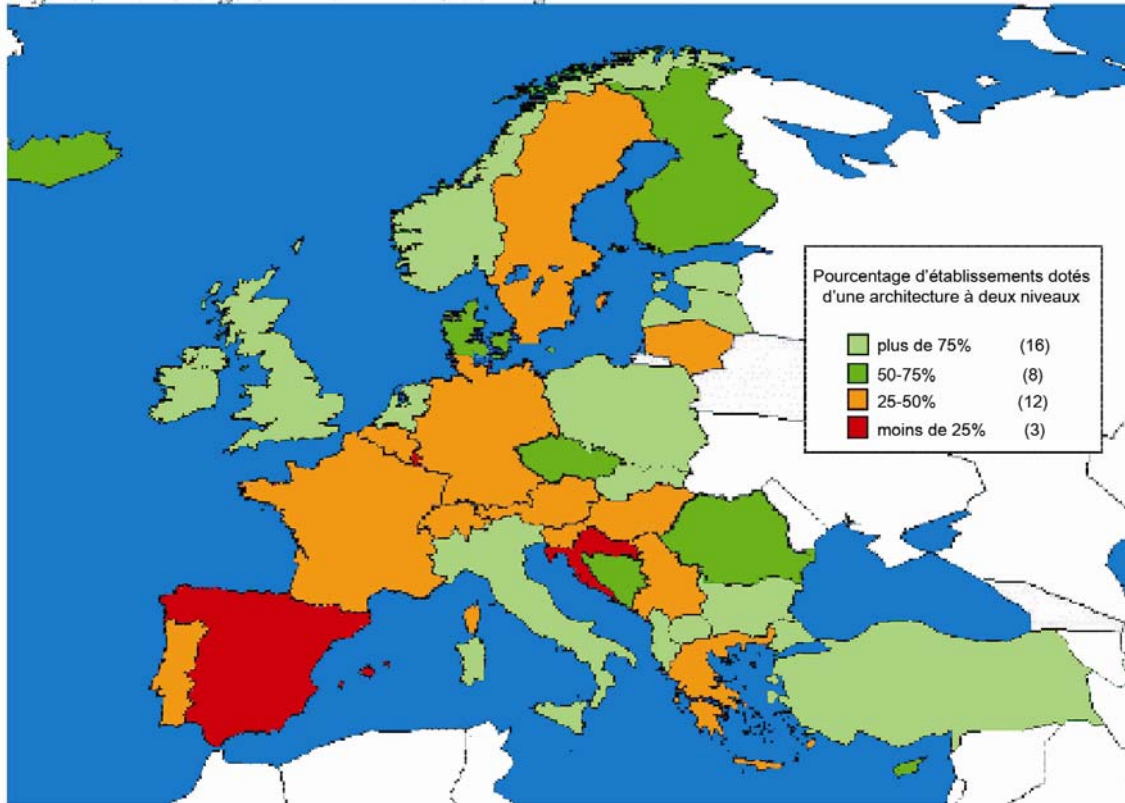
La perception qu'ont les étudiants du stade actuel d'introduction du modèle à deux cycles confirme la vision des EES : près de deux tiers des associations d'étudiants indiquent que leurs établissements possèdent déjà ce système ou sont en train de l'introduire.

---

<sup>9</sup> Pour interpréter les chiffres de *Trends III*, il faut garder à l'esprit que les questionnaires ont été envoyés à tous les types d'établissements, y compris les collèges d'enseignement supérieur et les institutions de ce type qui ne délivrent que des diplômes de premier cycle et qui, de ce fait, ont répondu par la négative à la question de savoir s'ils avaient déjà introduit une structure basée sur deux cycles.



**Figure 9 : Pourcentage d'EES dotés d'une architecture à deux niveaux, selon les EES**



Source : Trends 2003

### **De deux à trois cycles : inclure les études de doctorat dans le processus de Bologne**

Si la Déclaration de Bologne mentionnait explicitement les diplômes de doctorat, la discussion autour des diplômes de niveau post-licence s'est, jusqu'à présent, largement concentrée sur les masters. Par ailleurs, on a souligné à plusieurs reprises, ces dernières années, le besoin de disposer en Europe de davantage de formations doctorales structurées. Ainsi les directeurs de l'enseignement supérieur et les présidents des conférences de recteurs des pays de l'Union ont-ils adopté, lors de leur réunion annuelle à Cordoue en 2002, des recommandations soulignant la pertinence des formations de doctorat pour le processus de Bologne.<sup>10</sup> De façon quelque peu optimiste, ils ont affirmé que le processus de Bologne avait déjà largement contribué à éliminer des divergences existant en Europe en matière de formations doctorales, tant pour leur structure que pour leur contenu, aspect formel et orientation. Les participants ont aussi prôné la mise en place d'études doctorales structurées, intégrant une évaluation de qualité tout en offrant une insertion à l'emploi. Ils ont souligné le besoin de créer au niveau du doctorat des cursus européens conjoints, de soutenir la mobilité des étudiants de doctorat et de créer un *label européen de doctorat*. Les recommandations concluaient en soulignant le rôle central des études de doctorat et de la formation de jeunes chercheurs dans la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et, plus généralement, d'un espace européen de la recherche. Dans ce contexte, il convient de mentionner l'association EURODOC, qui réunit des doctorants et des jeunes chercheurs issus de divers pays européens.<sup>11</sup> Fondée en Espagne en 2002, EURODOC a pour but d'offrir aux

<sup>10</sup> Réunion des directeurs généraux de l'enseignement supérieur et des présidents des conférences de recteurs de l'UE/EEE, Cordoue, 7-9 avril 2002, voir [http:// www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de).

<sup>11</sup> [www.eurodoc.net](http://www.eurodoc.net)

doctorants un forum de discussion et de représenter leurs intérêts au niveau européen, national et institutionnel. Il serait judicieux d'intégrer EURODOC dans les discussions à venir sur le développement des études de niveau post-licence et, en particulier, des études doctorales dans l'espace européen de l'enseignement supérieur.

On s'accorde de plus en plus à penser que la tradition européenne prévalant encore dans de nombreuses disciplines (qui laisse largement à eux-mêmes les étudiants de doctorat tout en proposant un suivi individuel de leurs travaux), se révèle, pour de multiples raisons, inadaptée aux défis de la société moderne. De surcroît, cette situation entrave la réalisation de l'espace européen de l'enseignement supérieur (et aussi celle de l'espace européen de la recherche). Là où ils existent, les cursus de doctorat – et en particulier les doctorats de co-tutelle – peuvent représenter l'un des aspects les plus attrayants de l'EEES. Mais à l'heure actuelle, les étudiants intéressés sont encore confrontés à une profusion de structures nationales et institutionnelles qui sont tout sauf « facilement lisibles et comparables ». Si, dans certains pays, les établissements d'enseignement supérieur ont commencé à mettre en place des études de doctorat – y compris des écoles doctorales –, d'autres considèrent toujours adéquat le modèle traditionnel d'un tutorat à caractère strictement individuel.

Il ressort de cette étude que l'Europe est aujourd'hui divisée en deux en ce qui concerne l'organisation des études doctorales : 18 ministères ont répondu que, dans leur pays, la plupart des étudiants de doctorat bénéficiaient seulement d'une tutorat et d'un suivi individuels, tandis que 17 ministères ont indiqué que des cours s'ajoutaient généralement au suivi individuel.

Toutefois, les chiffres obtenus en réponse aux questionnaires doivent être interprétés avec précaution compte tenu du fait que les questions ne faisaient pas la distinction entre les établissements habilités à délivrer le doctorat et ceux qui ne l'étaient pas.

Le mode d'organisation traditionnel consistant à n'offrir qu'un suivi individuel semble prévaloir en Grèce où 40% des EES ont répondu par l'affirmative à cette question, tandis que 20% ont indiqué que des cours s'ajoutaient au suivi individuel et que 40% jugeaient la question inadaptée à leur situation. En Slovaquie (44%), Bulgarie (62%), Irlande et Roumanie (80%) et en Europe du Sud-Est, le modèle du seul suivi individuel semble également être dominant. En revanche, dans les pays suivants, une large proportion d'EES offre des cours pour doctorants : France (41%), République tchèque (48%), Finlande, Norvège et Pologne (55%), Italie (63%), Suède (73%) et Espagne (89%).

La question de savoir si les EES utilisent ou non des systèmes de crédits au niveau du doctorat constitue un autre indicateur pour savoir si les études de doctorat sont organisées de façon plutôt structurée ou sur une base largement individuelle. Environ 20% des ministères déclarent que l'ECTS est appliqué au niveau du doctorat dans leurs EES, un peu moins de 20% disent utiliser un autre système de crédits. Près de la moitié des ministères répondent que les systèmes de crédits ne sont *pas encore* appliqués à ce niveau et plus de 15% que leurs établissements n'ont pas l'intention de le faire.

Un exemple d'application de l'ECTS aux études de doctorat nous est fourni par la nouvelle loi autrichienne relative aux universités : elle spécifie que le diplôme de doctorat exige un minimum de 120 crédits ECTS, tandis que 240 crédits ECTS ou plus conduisent à un *PhD*.

Quant aux EES eux-mêmes, les réponses les plus positives émanent de la Finlande (44%), de la Suède (53%), de l'Estonie et de l'Espagne (71%). Les résistances les plus marquées à

l'utilisation de crédits au niveau du doctorat se trouvent en Suisse (où 36% des établissements déclarent ne pas avoir l'intention de prendre une telle mesure), au Royaume-Uni et en Irlande (40%).

### **Rénovation des cursus, employabilité et formation en ligne (*e-learning*)**

La différenciation entre deux niveaux, pré- et post licence, dans l'enseignement supérieur étant nouvelle pour beaucoup de pays d'Europe continentale, il va de soi qu'une véritable réforme ne peut se borner à découper les cursus traditionnels en deux parties, l'une un peu plus longue, l'autre un peu plus courte, tout en laissant par ailleurs le cursus inchangé. La Déclaration de Bologne faisait allusion à ce problème en demandant que les diplômes de premier cycle soient en adéquation avec le marché de l'emploi. De ce fait, les inquiétudes exprimées par les enseignants, les syndicats et les étudiants se sont focalisées sur le terme d'«employabilité» qui, aux yeux de beaucoup, semblait impliquer une soumission des systèmes d'enseignement supérieur aux besoins à court terme d'un marché de l'emploi imprévisible. Dans leurs réponses, plus de 40% des associations d'étudiants sont d'avis que l'on attache trop d'importance à la «production» de diplômés employables, ce aux dépens des avantages traditionnels de l'enseignement universitaire. Environ 20% voient dans les bachelors et masters un moyen utilisé par les gouvernements pour économiser de l'argent en réduisant la durée des études, et 17% craignent que la mobilité soit entravée par les nouveaux diplômés.

D'une manière générale cependant, la discussion actuelle a pris un tour plus constructif et moins polémique qu'il y a quelques années : la plupart des anciens critiques ont compris que l'employabilité ne consiste pas à produire des diplômés à la demande des employeurs, mais bien à engager la responsabilité des institutions vis-à-vis de leurs diplômés et – si ce diplôme est convenablement mis en place – à offrir aux titulaires d'un bachelor (et par conséquent au marché du travail), toute une gamme de possibilités nouvelles.

Concernant l'introduction de deux cycles d'études, les jugements positifs des associations d'étudiants l'emportent de loin sur les remarques critiques : environ 50% sont d'avis que le modèle bachelor / master permettra de personnaliser les parcours de formation et facilitera la mobilité, et 12,5% se félicitent même explicitement de l'employabilité accrue générée par les nouveaux diplômés.

Cette discussion s'insère dans un processus beaucoup plus large qui peut être qualifié de changement de paradigme pour l'éducation, et pas seulement dans l'enseignement supérieur. Ce changement dérive de l'importance nouvelle accordée à la formation tout au long de la vie, des mutations de la population étudiante et des nouveaux modes de diffusion des enseignements; on passe d'une logique d'*input* à une logique d'*output*, d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche axée sur l'étudiant, de définitions formelles (longueur des cursus, etc.) à des définitions en termes de compétences.

Plusieurs initiatives prises depuis la réunion de Prague mettent en lumière ces tendances. Une étude récente, réalisée par Stephen Adam, brosse un tableau complet de la situation actuelle.<sup>12</sup> Adam y observe que «de nombreux pays européens ont récemment adopté la structure de qualifications de deux cycles basés sur la distinction entre bachelor et master. Mais ils l'ont fait avec peu de concertation à l'échelle européenne et sans s'accorder sur ce qui distingue

---

<sup>12</sup> Stephen Adam : Qualification structures in European Higher Education, Study prepared for the Danish Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003.

exactement les deux cycles. Certaines réformes hâtives ont conduit à des solutions simplistes où les anciennes qualifications sont proposées sous un nouvel emballage sans considération des niveaux et des standards»<sup>13</sup>. Des projets comme le *Joint Quality Initiative* ou *Tuning Educational Structures in Europe* visent à remédier aux réformes de façade en discutant des profils requis et en essayant de définir les objectifs de formation et de qualifications pour les différents niveaux et disciplines.

Certes les établissements d'enseignement supérieur sont nombreux à s'être engagés dans ces projets mais ne se retrouvent-ils pas, dans leur majorité, seuls aux prises avec la réforme de leurs cursus ?

Selon les ministères, une majorité d'établissements dans près de la moitié des pays (16) a engagé des réformes dans le sillage de Bologne, et dans neuf autres pays une minorité a commencé de le faire. Selon les établissements eux-mêmes, près de 28% disent avoir entrepris de réformer les cursus dans *toutes les filières* et 25% déclarent le faire dans certaines seulement. Dans plusieurs pays, les chiffres réels sont bien au-dessus de cette moyenne : aux Pays-Bas, 42% des EES ont engagé la réforme dans tous les départements, en Suisse, ils sont 43%, en Bulgarie 54%, en Lettonie 55%, en Estonie 57%, en Norvège 66% et en Italie 74%. En revanche, 40% et plus des EES de Belgique, France, Finlande et Grèce n'ont pas engagé, à ce jour, de réforme des cursus ; ce chiffre atteint 53% en Turquie, 63% au Portugal, 75% dans les pays d'Europe du Sud-Est et 82% en Espagne. Il va de soi que ces chiffres reflètent aussi l'état actuel des décisions politiques dans les pays concernés : au Portugal et en Espagne, par exemple, les EES attendent encore des instructions détaillées pour la mise en place d'une structure à deux niveaux.

Sept ministères ont indiqué qu'une réforme des cursus serait prochainement engagée dans leur pays. Seuls deux ministères, quatre conférences de recteurs et quelque 11% des EES déclarent ne pas voir le besoin d'engager une telle réforme. Il est intéressant de noter que 77% des établissements britanniques n'éprouvent pas le besoin de réformer, alors qu'ils sont seulement 20% en Irlande à avoir cette attitude et 47% à manifester leur intention d'engager une réforme des cursus dans un proche avenir. Ce dernier groupe inclut les instituts de technologie, lesquels sont en train actuellement de réformer la structure de leurs diplômes.

En général, les universités sont un peu plus avancées que les autres types d'établissements dans la mise en oeuvre de la réforme des cursus.

Il est difficile, à ce stade, d'évaluer la dynamique et l'ampleur des changements en cours. Un indicateur peut en être le souci de l'employabilité. Il est remarquable que, sur ce point, les établissements expriment même une adhésion plus forte aux réformes que les ministères et les conférences de recteurs.

13 ministères sur 36 déclarent que l'employabilité est un critère *très important* de la réforme des cursus, 19 considèrent cette question *importante* et seuls quatre ne la jugent *pas très importante*. Pour les conférences de recteurs, les chiffres sont les suivants : 10 (sur 36) *très important*, 17 *important* et 8 *pas très important*.

Quant aux établissements, ils prennent cette question beaucoup plus au sérieux : près de 56% la considèrent *très importante* et 36 % *importante*, seuls 5% ne la jugent *pas très importante*. La différenciation selon le type d'établissement montre que cette question est même plus

---

<sup>13</sup> op.cit, p.ii

importante dans les autres types d'établissements que dans les universités : 45% des universités, mais 63% des autres établissements ont répondu *très important*. L'employabilité revêt une importance particulière dans les écoles de commerce et de gestion (*très importante* : 72%) et dans les écoles d'ingénieurs et de technologie (58%). Seuls 5% des établissements attachent peu d'importance à l'employabilité.

Le point de vue des étudiants confirme le poids qu'attache à cette question une vaste majorité d'EES: près de 60% des étudiants indiquent que, dans leur établissement, l'employabilité constitue un critère *très important* de la réforme des cursus, 17% jugent cette question *importante* et 21% seulement *pas très importante* ».

Dans le contexte de la rénovation des cursus, on notera que la formation en ligne semble jouer un rôle assez mineur dans les EES européens. Il semble y avoir peu d'efforts ciblés pour canaliser les ressources et mettre à profit les développements des nouvelles technologies appliquées à l'éducation, ce afin de compléter les modes d'instruction traditionnels et de toucher des apprenants supplémentaires par-delà les frontières de la population étudiante traditionnelle. Si les initiatives en matière de formation en ligne se développent dans toute l'Europe, notamment dans le contexte de l'enseignement à distance et de la formation tout au long de la vie, leur développement délibéré pour compléter l'enseignement traditionnel semble, pour l'instant, rester à l'état embryonnaire. Le bénéfice potentiel de méthodes pédagogiques innovantes, ciblant des groupes d'utilisateurs supplémentaires ou touchant un public élargi, n'est, semble-t-il, pas suffisamment valorisé par les gouvernements ou les établissements pour justifier les investissements correspondants.

Compte tenu du potentiel de ces approches, - coûts de développement restreint, canalisation des ressources et des groupes -, ce non-engagement semble plutôt surprenant, d'autant plus que ce type d'instruction semble particulièrement attirant dans un contexte européen marqué par une forte tradition de travail en réseau entre établissements. Le niveau d'activité relativement bas en ce domaine est sans doute dû au niveau d'investissement initial élevé nécessaire pour assurer tant l'infrastructure que la mise à niveau technologique et méthodologique des personnels universitaires concernés – deux conditions *sine qua non* si l'on veut réussir dans ce domaine. En période de restrictions et de coupures budgétaires qui affectent même les missions fondamentales et traditionnelles de l'enseignement supérieur, de tels investissements semblent impossibles à la plupart des établissements publics en Europe.

### **Participation limitée des associations professionnelles et des employeurs à la réforme des cursus**

L'employabilité jouant un rôle dans la réforme des cursus, il semblerait logique d'associer les associations professionnelles et les employeurs à la conception et au remodelage des cursus, mais l'implication des EES en ce sens semble assez faible : dans trois pays seulement, plus de 50% des établissements mentionnent une collaboration étroite de ce type (Irlande, 60% ; Royaume-Uni, 61% et Lituanie, 87,5%). La France enregistre également un assez bon score, avec 43% d'établissements signalant une collaboration *étroite* avec les employeurs et près de 40% une collaboration *occasionnelle*. A l'autre bout de l'échelle, on trouve l'Allemagne (22% des établissements signalant une coopération étroite avec les employeurs), la Norvège et la Suède (20%), la Grèce, le Portugal, l'Espagne, la Pologne, la Roumanie, la Turquie et les pays d'Europe du Sud-Est (avec 15% ou moins). En Belgique, Espagne, Turquie et Grèce, environ 50% des EES indiquent que les organisations professionnelles et les employeurs ne

participent que *rarement* au développement des programmes. Au niveau des établissements, les universités sollicitent moins les employeurs que les autres types d'établissements d'enseignement supérieur: 37% de ces établissements, mais seulement 23% des universités, signalent une collaboration étroite, tandis que 31% des universités mais seulement 22% des autres établissements impliquent *rarement* les employeurs.

### **Le bachelor : un véritable diplôme qualifiant ou seulement un tremplin ?**

Le bachelor est pleinement reconnu comme diplôme final de sortie vers la vie active en Grande-Bretagne et en Irlande : 33% des responsables d'établissement en Irlande et 50% d'entre eux au Royaume-Uni s'attendent à ce que leurs étudiants quittent l'établissement avec un premier diplôme.

Il en va tout autrement pour les autres pays d'Europe : seul un petit nombre d'établissements (17%) s'attend à ce que les étudiants s'en aillent avec un diplôme de type bachelor. Ceci suggérerait qu'il existe certains doutes sur «l'adéquation au marché de l'emploi» que ces diplômes devraient offrir. Ce sont surtout les universités qui semblent douter de la vocation qualifiante de leurs diplômes de premier cycle : 9% seulement des universités, contre 22% des autres types d'établissements, peuvent envisager de voir partir leurs diplômés avec «seulement» un bachelor en poche.

Il existe toutefois de grandes différences d'un pays à l'autre. En Allemagne, 10% des EES s'attendent à ce que les titulaires d'un bachelor quittent le système, en Autriche, ils sont seulement 9%, en Italie 7%, en Espagne et en Suisse 7%, au Portugal 6% et en France 4%. Dans plusieurs pays, tels que l'Estonie, la Pologne ou la Grèce, pas un seul établissement n'a répondu par l'affirmative à cette question. Ces réponses traduisent le caractère nouveau et peu familier de ces nouveaux diplômes, ce qui s'exprime tout d'abord dans la fonction attribuée aux premiers diplômes : celle d'un tremplin ou d'un sas d'orientation. Elles peuvent aussi refléter une insuffisance de conception et de contenu des nouveaux programmes de bachelor, lesquels n'incluent pas forcément les savoir-faire et les compétences dont les étudiants auront besoin pour trouver un emploi. Une situation qui peut à son tour s'expliquer par le fait que les employeurs n'ont pas été impliqués dans la conception des cursus. Ce cercle vicieux ne saurait être rompu que par une meilleure communication entre les EES et le monde du travail.

Dans les pays suivants, les avis sur la question s'équilibrent pour près de la moitié des EES («certains vont s'arrêter, d'autres vont continuer des études de master») : Irlande, Royaume-Uni, Grèce, Suède, Portugal, Slovaquie, Roumanie et Turquie. En France, Suisse, Finlande, Pologne, Slovaquie, entre 60 et 77% des EES pensent que les étudiants resteront dans l'établissement pour suivre un cursus de master.

### **Du bachelor au master**

La conférence d'Helsinki de mars 2003 sur les masters a posé les principes suivants : «L'accès aux formations de master requiert en général la possession d'un bachelor délivré par un établissement d'enseignement supérieur reconnu. Les bachelors et les masters devraient avoir des objectifs de formation différents, bien définis, et être délivrés à des niveaux différents (...). Tous les diplômes de bachelor devraient ouvrir l'accès à des études de master.»<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Conférence sur les masters, Helsinki, 14-15 mars 2003, *Conclusions and Recommendations*, p.4

La responsabilité de définir les conditions d'accès aux cursus de *master* varie selon les pays européens. Près de 30% des EES indiquent qu'elle incombe à l'établissement dans le cadre de sa politique générale tandis que 26,4% autorisent les facultés à définir leurs propres conditions d'accès. Près d'un cinquième des EES n'a pas encore abordé le problème.

Les pays privilégiant une approche plus « centralisée » sont la Suisse, la Norvège, l'Irlande, le Royaume-Uni, l'Italie, la Bulgarie, la Pologne et la Turquie, tandis qu'en Allemagne, en République tchèque et dans les pays d'Europe du Sud-Est, une majorité d'établissements laisse la décision aux centres d'enseignement et de recherche.

Au Portugal et en Espagne, les EES attendent encore des décisions politiques claires sur les réformes. 50% d'entre eux ou plus n'ont donc pas encore abordé la question de l'accès aux cursus de *master*.

### **Au-delà des structures : le besoin de disposer de profils, d'indicateurs de niveau et de cadres de qualifications**

Si l'introduction de structures à deux niveaux a enregistré dans la plupart des pays de Bologne des progrès significatifs pour ne pas dire considérables, «le risque existe de créer des diplômes de bachelor et master qui masquent des différences significatives en matière de niveau, de reconnaissance et d'application pratique. Il est possible qu'émerge un cadre général qui prête plus à confusion qu'il ne clarifie les choses. Ceci ferait reculer le processus de Bologne.»<sup>15</sup>

Les réformes de l'enseignement supérieur ont toujours été une question nationale, régionale ou institutionnelle, plutôt qu'européenne ou internationale, et le processus de Bologne ne vise pas à changer cette réalité. A Bologne et à Prague, on s'est mis d'accord sur une série d'objectifs. Mais, à mesure que les pays les mettent en œuvre, il devient important de faire en sorte que le processus ne complique pas les choses au lieu de les simplifier. Avant Bologne, on savait que les systèmes nationaux d'enseignement supérieur étaient aussi différents et incompatibles qu'ils en avaient l'air. Bologne doit éviter le risque de produire des structures apparemment convergentes et compatibles qui pourraient se révéler, malgré une terminologie commune, tout aussi inconciliables que les anciennes.

Dans cette optique, le séminaire de Copenhague sur les structures de qualifications a proposé un certain nombre de mesures :

- «La réunion des ministres de Berlin en septembre 2003 devrait encourager l'élaboration de cadres nationaux de qualifications pour les systèmes d'enseignement supérieurs respectifs... »
- Les ministres devraient également «commencer à travailler sur l'élaboration d'un cadre de qualifications général européen pour l'espace européen de l'enseignement supérieur, sur lequel pourraient s'articuler les cadres nationaux. »
- Les cadres de qualifications devraient décrire les qualifications qui correspondent aux différents niveaux concernés en termes de charge de travail, de niveau, de qualité, de connaissances finales requises et de profil.

---

<sup>15</sup> Stephen Adam : *Qualification structures in European Higher Education*, Study prepared for the Danish Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003, p.i

- Prenant appui sur les réglementations générales proposées par ces cadres de qualifications, les institutions d'enseignement supérieur devraient avoir toute liberté de dessiner leurs propres programmes. Il faudrait que les cadres nationaux de qualifications ainsi que le cadre européen soient conçus de façon à fournir aux institutions une base pour développer leurs cursus ». <sup>16</sup>

Des exemples de cadres de qualifications basés sur des points de références externes – descriptifs de qualifications et de niveaux, connaissances finales et compétences à acquérir – existent ou sont en cours d'élaboration en Angleterre et au Pays de Galles, en Ecosse, en Irlande et au Danemark. Ils ne prescrivent en aucun cas les programmes de base pour des disciplines spécifiques, mais contiennent des profils généraux, laissant donc largement la place à une diversité de profils de formation.

Les gouvernements et les établissements d'enseignement supérieur devraient mettre au rang des priorités, pour la prochaine phase du processus de Bologne, l'élaboration de ces cadres de qualifications. Les cadres nationaux de qualifications devront être en conformité avec « un cadre européen de qualifications acceptable, souple et général, et pouvant embrasser l'extrême diversité des diplômes européens ». <sup>17</sup>

### 5.1.2 Principales observations

- La loi dans 80% des pays signataires de Bologne propose une architecture des enseignements à deux niveaux ou est en train de l'introduire. De nombreux gouvernements ont fixé des échéances pour le passage du système traditionnel au nouveau système. Les pays restants préparent actuellement les changements législatifs nécessaires. C'est aussi le cas pour les pays d'Europe du Sud-Est.
- 53% des établissements d'enseignement supérieur ont introduit le modèle à deux niveaux ou sont en train de le faire. 36% l'envisagent. Environ 55% des établissements d'Europe du Sud-Est n'ont cependant pas encore introduit cette structure.
- 11% seulement des institutions n'éprouvent pas le besoin de réformer leurs cursus dans le cadre du processus de Bologne.
- Dans la moitié des pays, les doctorants bénéficient pour l'essentiel d'un suivi individuel ou d'un tutorat tandis que, dans les autres pays, des cours de doctorat s'ajoutent au suivi individuel.
- 56% des établissements considèrent « l'employabilité » comme un critère *très important* de la réforme des cursus, et 36% la jugent *importante*.
- La participation régulière et étroite des associations professionnelles et des employeurs dans le développement des programmes semble être encore assez limitée.
- L'adhésion des étudiants aux nouveaux diplômes dépasse largement les réserves émises mais le risque de trop mettre l'accent sur « l'employabilité » est encore source d'inquiétude pour bon nombre d'étudiants.
- Dans les pays qui ne possédaient pas par le passé de diplômes de 1<sup>er</sup> cycle de type bachelor, on observe aussi une tendance à considérer celui-ci comme un tremplin plutôt que comme un diplôme à part entière.

### 5.1.3 Défis

<sup>16</sup> Recommandations du séminaire danois sur Bologne, Copenhague, 27-28 mars 2003, p.1-2.

<sup>17</sup> Stephen Adam, op.cit, p.i



- Les gouvernements et les EES devront coopérer étroitement pour que la mise en place des nouvelles structures ne se fasse pas superficiellement mais qu'elle s'accompagne d'une nécessaire refonte des cursus, laquelle devra tenir compte des débats européens en cours sur les descriptifs de qualifications au niveau du bachelor et du master ainsi que sur les connaissances finales requises.
- Les gouvernements et les EES devraient aussi coopérer, tant au niveau national qu'européen, pour encourager la mise en place d'études de doctorat structurées, en particulier pour celles à caractère interdisciplinaire et international.
- Dans un grand nombre de pays et d'établissements, les diplômes de type bachelor ne sont pas encore considérés comme de véritables diplômes qualifiants mais plutôt comme des tremplins pour accéder aux cursus de master. Faire en sorte qu'ils soient perçus comme des diplômes à part entière, reconnus comme tels, est un défi que doivent relever les universitaires et les employeurs
- Pour réformer leurs cursus, les EES devraient être encouragés à entrer en dialogue étroit avec les associations professionnelles et les employeurs.
- Afin de réaliser l'objectif d'un «système de diplômes facilement lisibles et comparables» au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur, il sera essentiel que les gouvernements et les EES mettent à profit la prochaine phase du processus de Bologne pour élaborer des cadres de qualifications basés sur des points de référence externes (descriptifs de qualifications et de niveaux, connaissances finales et compétences à acquérir) en conformité avec un cadre de qualifications européen commun.

## 5.2 Cursus et diplômes conjoints

*Désireux de continuer à renforcer la dimension européenne de l'enseignement supérieur et à favoriser l'emploi des diplômés, les ministres ont demandé aux établissements d'enseignement supérieur de multiplier tous les modules, enseignements et filières dont le contenu, l'orientation ou l'organisation présenteraient une dimension européenne. Cela concerne particulièrement ceux qui reposent sur un partenariat entre institutions de plusieurs pays et permettent d'obtenir un diplôme conjoint. (Prague 2001)*

### 5.2.1 Analyse

Il était logique que les ministres, réunis à Bologne et à Prague, appellent à un développement des cursus et diplômes conjoints. Ceux-ci sont en effet étroitement liés à tous les objectifs du processus de Bologne, qu'il s'agisse de la coopération en matière d'assurance-qualité, de la reconnaissance des diplômes et des qualifications, de la transparence et de la convergence des systèmes européens d'enseignement supérieur, de l'accroissement de la mobilité du personnel et des étudiants, de l'employabilité internationale des diplômés, et, enfin, d'une plus grande attractivité de l'enseignement supérieur européen dans d'autres parties du monde.

Les motivations qui président à la création de cursus et diplômes conjoints sont multiples. Les instances européennes et les gouvernements nationaux peuvent y voir un moyen de développer la citoyenneté européenne et l'employabilité de leurs diplômés. Les gouvernements nationaux et les autorités régionales sont susceptibles de les encourager afin de développer l'attractivité d'une région donnée. Pour les établissements d'enseignement supérieur, les cursus et diplômes conjoints peuvent permettre de revaloriser les cursus, d'obtenir une accréditation étrangère, de délivrer des types de qualifications que n'offre pas

leur système national, de renforcer leur compétitivité ou de générer des revenus supplémentaires (par «l'offre en franchise» de leurs cursus et diplômes).

Depuis Prague, les diplômes conjoints ont donné lieu à des événements importants, dont la publication d'une étude sur l'état actuel du développement des diplômes conjoints dans les pays engagés dans le programme Socrates.<sup>18</sup> En outre, la Suède et l'Italie ont pris l'initiative d'organiser des séminaires et des conférences sur les diplômes conjoints et les cursus communs, qui ont abouti à des recommandations détaillées.<sup>19</sup>

### **Etat des lieux : cursus communs et diplômes conjoints en Europe**

L'étude d'A. Rauhvargers soulève un certain nombre de questions importantes. S'il apparaît que, dans la plupart des pays de Bologne, les EES possèdent - au moins dans une certaine mesure - des cursus communs bien établis, voire des diplômes conjoints, avec des établissements étrangers partenaires, ceci n'est dû, semble-t-il, qu'à l'initiative individuelle de certains établissements. C'est pourquoi les ministères n'étaient pas toujours en mesure de donner des indications fiables à ce sujet et, pis, la loi ne mentionne pas dans de nombreux pays les diplômes conjoints, voire ne permet pas de les délivrer.

On constate sans surprise que la coopération bilatérale est plus fréquente que la coopération multilatérale, et ce même au sein de réseaux conçus pour une coopération multilatérale.

Des cursus communs développés par deux établissements ou plus dans différents pays constitueraient un premier pas vers la création de diplômes conjoints. La mise en place de cursus communs ne pose en général aucun problème juridique. En faire des diplômes conjoints s'avère plus compliqué, cela dans de nombreux pays, comme le montre ladite étude : la délivrance de diplômes conjoints et leur reconnaissance au niveau national posent en effet des problèmes juridiques dans une majorité de pays. C'est pourquoi le *Comité directeur de l'enseignement supérieur et de la recherche* du Conseil de l'Europe s'est penché sur cette question en octobre 2002 et a adopté une série de recommandations qui encouragent le Comité de la *Convention de reconnaissance de Lisbonne* à adopter un protocole additionnel à la Convention qui traiterait de la reconnaissance des diplômes conjoints. Proposition est aussi faite aux gouvernements de revoir leur législation nationale afin de lever les obstacles à la création de cursus et diplômes conjoints.<sup>20</sup>

Malgré ces difficultés, on trouve des diplômes conjoints dans toutes les disciplines; ils sont les plus nombreux en sciences économiques et en sciences de l'ingénieur, puis en droit et gestion. A noter que les professions réglementées comme l'architecture, les sciences de l'ingénieur et la médecine sont considérées par les uns comme des disciplines où la création de diplômes conjoints est particulièrement difficile et par les autres comme des domaines où cette dernière est au contraire particulièrement facile.

Il existe, semble-t-il, de nombreuses coopérations au niveau des études doctorales, notamment sous forme de thèses en co-tutelle, aboutissant soit à un seul diplôme (avec mention spécifique du caractère binational de la recherche), soit à deux diplômes séparés.

---

<sup>18</sup> Tauch, Ch., Rauhvargers, A., *Etude sur les masters et les diplômes conjoints en Europe*, septembre 2002, EUA

<sup>19</sup> Séminaire sur les diplômes conjoints, Stockholm, 31 mai 2002, Séminaire sur les cursus communs, Mantova, 11-12 avril 2003. Pour les conclusions de ces deux séminaires, voir [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de). »Bologna seminars »

<sup>20</sup> Comité directeur de l'enseignement et de la recherche du Conseil de l'Europe, compte-rendu de réunion, Strasbourg 3-4 octobre 2002, p.12, [www.coe.int](http://www.coe.int)

Les diplômes conjoints sont délivrés le plus souvent au niveau du master et existent plus ou moins dans tous les pays du programme Socrates. On en trouve beaucoup moins d'exemples au niveau du bachelor.

Les diplômes conjoints sont délivrés de plusieurs manières. La délivrance d'un seul diplôme au nom des deux établissements participants (ou plus) n'est légalement possible, à l'heure actuelle, qu'au Royaume-Uni et en Italie. L'attribution de deux diplômes séparés (« double diplôme ») est une pratique plus courante et relativement ancienne. Cependant, dans une majorité de pays, les deux possibilités ne sont pas prévues par la loi, et la seule possibilité est la délivrance d'un seul diplôme par un établissement, lequel mentionne d'une manière ou d'une autre la spécificité de l'enseignement suivi.

En l'absence de dispositions spécifiques relatives aux diplômes conjoints, toutes les exigences nationales pour les diplômes classiques s'appliquent: elles prévoient notamment l'habilitation des cursus au niveau national, précisent les intitulés et les catégories de formations, offrent des directives en matière d'assurance qualité, indiquent les formules à mentionner sur les diplômes, la langue d'enseignement, etc. Certaines lois sur l'enseignement supérieur n'autorisent pas les étudiants à s'inscrire dans plus d'un établissement ou stipulent que ceux-ci doivent passer 50% ou plus de la durée de leurs études dans un établissement national et soutenir leur thèse dans un établissement national. Ainsi, le ministère islandais signale que la loi actuelle dans son pays ne permettrait pas de délivrer de diplômes conjoints étant donné que l'attribution d'un diplôme ne peut se faire que par un seul établissement. Toutefois, les forums consacrés spécialement à la question des diplômes conjoints, tels que l'atelier austro-slovaque sur les doubles diplômes, à Bratislava, en mai 2003, montrent que cette question fait l'objet d'une attention croissante.

### **Le projet pilote de l'EUA sur les masters conjoints**

Avec le soutien financier de la Commission européenne, l'Association européenne de l'université conduit le projet *Joint Masters pilot project*. Onze cursus de master existants ont été sélectionnés, impliquant 73 universités, afin d'identifier quels sont les facteurs de réussite et d'attractivité de ces formations et résoudre les problèmes communs rencontrés. Les résultats en seront présentés à la conférence de Berlin en septembre 2003, mais un document de travail daté d'avril 2003 relève déjà un certain nombre d'observations intéressantes.<sup>21</sup> Il montre que les réseaux participant font figure de pionniers : ils ont « une longueur d'avance dans la mise en oeuvre des réformes de Bologne dans leurs multiples contextes nationaux » et se trouvent de ce fait confrontés à de nombreux obstacles, lesquels peuvent tenir à des contraintes financières (dus souvent au fait que la formation n'est pas reconnue au niveau national), à des différences de procédures de recrutement et d'admission, à une architecture bachelor/master décalée, à des écarts de frais de scolarité, à des questions d'assurance qualité et d'accréditation, à l'utilisation inconsistante de l'ECTS et du Supplément au diplôme, etc. Cette liste d'obstacles montre bien que les diplômes conjoints s'inscrivent au cœur du processus de Bologne : on y retrouve en effet la totalité des différents axes et objectifs de la réforme. De ce point de vue, il est rassurant que tant les universitaires que les étudiants soient convaincus de l'intérêt des masters conjoints et y voient plus d'avantages que d'inconvénients.

### **Proposition de définition des diplômes conjoints**

---

<sup>21</sup> EUA Joint Master pilot project, Inter-Network Thematic Meeting, Discussion Working Document, April 2003

Sur la base de l'étude d'A. Rauhvargers et des recommandations émises à l'issue des deux séminaires qui se sont tenus à Stockholm (mai 2002) et à Mantoue (avril 2003), et en l'absence d'une définition européenne communément admise, on peut tout au moins proposer une définition viable des diplômes conjoints. Ceux-ci devraient présenter en totalité ou au moins en partie les caractéristiques suivantes :

- Les cursus sont développés ou approuvés conjointement par plusieurs établissements.
- Les étudiants de chaque institution participante étudient des parties du cursus dans les autres institutions.
- Les séjours des étudiants dans les établissements participant au cursus sont de durée comparable.
- Les périodes d'études et les examens passés dans l'(les) établissement(s) partenaire(s) sont pleinement et automatiquement reconnus.
- Le personnel enseignant de chaque établissement participant devrait également enseigner dans les autres établissements, élaborer conjointement les programmes et constituer des commissions d'admission et d'examens communes.
- A l'issue de la formation complète, l'étudiant devrait obtenir soit les diplômes nationaux de chacun des établissements participants, soit un diplôme délivré conjointement par ces derniers.<sup>22</sup>

### **Quel est l'avis des ministères, des établissements et des étudiants ?**

Compte tenu de l'appel à un accroissement des diplômes conjoints lancé dans le communiqué de Prague et des manifestations et débats qui ont suivi, les observations du rapport *Trends 2003* sont, au moins en partie, décevantes :

Il semble que, dans nombre de pays, ni les gouvernements ni les établissements n'aient découvert le véritable potentiel des cursus communs et des diplômes conjoints, alors même que, dans d'autres pays, ceux-ci sont délibérément employés à la réalisation de certains objectifs.

Seuls quelque 20% des ministères disent juger cette question très importante, (Italie, Liechtenstein, Portugal, Roumanie, Suède, Turquie et Royaume-Uni). Pour la majorité des ministères et des conférences de recteurs, les cursus et diplômes conjoints ne revêtent qu'une importance moyenne.

Au même titre que l'employabilité, la question des cursus et diplômes conjoints fait partie des rares domaines où les institutions sont plus favorables à Bologne que leurs ministères. Près d'un tiers des EES attachent une *grande importance* tant aux cursus communs qu'aux diplômes conjoints. Les écoles de commerce et de gestion en sont les adeptes les plus fervents: environ 50% d'entre elles jugent **très importants** tant les cursus communs que les diplômes conjoints.

42% de l'ensemble des EES attribuent aux cursus communs une *importance moyenne*, dont 37% aux diplômes conjoints. Pour un quart des EES, les cursus communs sont *plutôt peu importants* et 28% accordent même *très peu d'importance* aux diplômes conjoints. L'adhésion aux diplômes conjoints est particulièrement élevée dans les pays d'Europe du

---

<sup>22</sup> Cf. Andrejs Rauhvargers, *High Expectations – Joint Degrees as a Means to as European Higher Education*. In : NAFSA International Educator, Washington, Spring 2003, pp. 26-31, 48

Sud-Est (45%), en France (55%), en Roumanie (60%) et en Italie (63%) ; elle est particulièrement basse en Estonie, Finlande et Suisse (14% environ), Norvège et Suède (6% environ) et au Royaume-Uni (4,5%).

Le soutien des étudiants aux cursus communs et aux diplômes conjoints est du même ordre que celui des EES : près d'un tiers d'entre eux jugent ceux-ci *très importants* ; plus de 40% y attachent une *importance moyenne* et un quart les jugent *plutôt peu importants*.

### **Cadre légal et incitations financières**

Plus de la moitié des législations nationales (19, selon les ministères) ne permettent pas encore de délivrer de diplômes conjoints mais, pour la plupart (15 d'entre elles), elles seront amendées pour le faire. Un tiers des ministères signalent que la loi leur permet déjà de délivrer ce diplôme et cinq pays ont récemment modifié leur législation. Ces réponses renvoient probablement à la possibilité de délivrer les « doubles diplômes », plus classiques, ou un certificat commun détaillant le parcours de formation spécifique suivi par l'étudiant. Cependant, le véritable diplôme conjoint, au sens de diplôme « supranational », demeure un concept inconnu dans la plupart des pays. Basée sur la reconnaissance mutuelle de diplômes nationaux, la Convention de reconnaissance de Lisbonne ne couvre pas non plus ce domaine. Un amendement à ce texte est actuellement en préparation, qui inclura également les véritables diplômes conjoints et il est fort probable que presque toutes les dispositions européennes relatives à la reconnaissance devront être modifiées dans le même sens.

Il semblerait que la mention explicite de la question des diplômes conjoints dans les lois sur l'enseignement supérieur, assortie d'incitations financières pour les EES, fasse plutôt figure d'exception. Un exemple de cette nouvelle approche est la nouvelle loi autrichienne relative aux universités datant de 2002. Elle fait des diplômes conjoints un des critères d'attribution de fonds pour les accords dits «de performance»; le ministère espère ainsi inciter les établissements à s'engager dans cette voie.

Plus de la moitié des ministères déclarent avoir encouragé la création de cursus communs et de diplômes conjoints en attribuant des bourses de mobilité aux étudiants. Malheureusement, nous ne disposons pas de chiffres précis sur l'ampleur de ces dispositifs de bourses. Un tiers des ministères disent également fournir des incitations financières à la mobilité du personnel et un tiers au développement de cursus. Par ailleurs, près de 30% d'entre eux n'apportent aucun soutien financier aux cursus et diplômes conjoints.

### **Les diplômes conjoints européens : fleuron de l'espace européen de l'enseignement supérieur**

L'intérêt des étudiants non européens pour l'enseignement supérieur européen est et restera centré sur les formations de master et de doctorat. Le développement, à ces niveaux, de diplômes conjoints européens, attribués conjointement par plusieurs établissements européens, pourrait devenir un gage d'excellence de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Il existe déjà une bonne base de coopération européenne en ce domaine. Des centaines d'institutions ont accumulé plus de dix ans d'expérience en matière d'échanges d'étudiants par le biais d'Erasmus et d'autres programmes de mobilité. Celles qui ont travaillé avec l'ECTS ont acquis une expertise supplémentaire pour évaluer les cursus proposés par d'autres établissements et définir les équivalences et les compatibilités avec leurs propres formations.

En outre, il existe aujourd'hui un certain nombre de réseaux aux niveaux européen et régional, dans les régions frontalières par exemple, où les étudiants peuvent passer librement d'une institution dans un pays à une autre dans le pays voisin, cela dans le cadre d'un cursus commun conduisant à un diplôme conjoint. Un exemple régional en est l'EUCOR, une coopération entre les universités françaises, allemandes et suisses dans la région du haut-Rhin. De création plus récente, l'Université Øresund est un réseau de 12 universités danoises et suédoises. On trouve aussi des établissements qui sont *de facto* ou *de jure* des institutions binationales, comme l'Université Viadrina à Francfort/Oder à la frontière germano-polonaise, l'Université transnationale de Limburg (coopération entre la Flandre et la Hollande) ou l'Interuniversity Europe Center (BRIE) bulgare-roumaine, récemment créée à Rousse/Giurgiu.

Une autre forme de soutien aux cursus communs et aux diplômes conjoints est apportée par des institutions à vocation plus large comme l'Université franco-allemande de Sarrebruck (RFA), qui n'est pas une université proprement dite, comme son nom pourrait le suggérer, mais un centre binational chargé de promouvoir et d'encourager la coopération entre les institutions, non seulement dans les régions frontalières mais aussi partout en France et en Allemagne. L'UFA est en train d'ouvrir ses programmes de soutien à trois pays afin d'élargir son champ d'activités.

Enfin, de multiples activités ont été développées à la base. Une multitude de départements dans toute l'Europe sont allés au-delà des coopérations Erasmus, moins formalisées, pour établir des réseaux de cursus communs et de diplômes conjoints. Il peut s'agir de réseaux thématiques, de réseaux établis entre établissements ou départements de profil similaire (tels que les membres des réseaux CLUSTER ou TIME, les Groupes de Coimbra ou Santander ou la Ligue IDEA), ou même de réseaux d'excellence auto-déclarés. On trouve une grande variété de coopérations. Certaines, comme *Campus Europae*, poursuivent l'objectif ambitieux de développer des cursus communs à part entière, débouchant sur de réels diplômes européens. Mais on peut dire d'une manière générale que seuls quelques établissements perçoivent tout le potentiel que représentent les diplômes conjoints pour se positionner sur le marché international des étudiants.

Si ces développements montrent que l'Europe ne part pas de zéro en matière de diplômes conjoints, il convient de souligner que ces activités ont largement été menées à l'initiative individuelle des professeurs et soutenues par la demande des étudiants qui souhaitent disposer de certaines possibilités d'études à l'étranger.

Si les autorités politiques, les conférences de recteurs et les établissements eux-mêmes veulent bâtir sur le savoir-faire et l'expérience existants et faire des diplômes conjoints un véritable atout de l'espace européen de l'enseignement supérieur, ils devront s'efforcer de promouvoir délibérément et systématiquement les diplômes conjoints en tant qu'objectif stratégique. Dans cette optique, la plupart des pays devront amender leur législation en matière d'enseignement supérieur et élaborer, tant au niveau national qu'européen, des définitions et cadres communs pour les cursus et les diplômes conjoints.

Enfin, le processus de Bologne pourrait sans doute bénéficier du développement de réels diplômes conjoints européens, au sens de diplômes supranationaux. De tels diplômes devraient remplir la plupart sinon tous les critères de la liste ci-dessus (cf. « Proposition de définition des diplômes conjoints », et déboucher notamment sur les diplômes délivrés conjointement par l'ensemble des établissements participants. Ceci exige cependant une

nouvelle approche des dispositions relatives aux diplômes et à la reconnaissance, à la fois au niveau national et au niveau européen.

L'initiative de la Commission européenne pourrait inciter fortement les gouvernements et les institutions à avancer dans cette voie. Après avoir exploité le potentiel des diplômes conjoints de 1<sup>er</sup> cycle, la Commission propose ERASMUS *Mundus*, un programme visant, par la mise en place de cursus européens de master, à soutenir l'attractivité de l'Europe comme destination d'études. Elle s'appuie pour ce faire sur l'expérience acquise par l'*EUA Joint Master pilot project*. A partir de 2004, ERASMUS *Mundus* apportera aux établissements d'enseignement supérieur un soutien au développement de diplômes conjoints et de bourses de mobilité destinées aux étudiants, enseignants et chercheurs en provenance de l'extérieur de l'Europe.

### 5.2.2 Principales observations

- Les cursus communs et les diplômes conjoints s'inscrivent au cœur de tous les objectifs du processus de Bologne et ont le potentiel de devenir un élément important d'un réel espace européen de l'enseignement supérieur.
- Pour autant, et malgré l'appel lancé dans le communiqué de Prague, les cursus communs et les diplômes conjoints ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante. Ceci est confirmé par le fait que la plupart des ministères et des conférences de recteurs attachent seulement une importance moyenne, voire peu d'importance, à cette question.
- Si le soutien apporté aux cursus communs et aux diplômes conjoints est nettement plus important chez les étudiants et dans les institutions, on n'a pas encore reconnu le rôle essentiel de ces filières et diplômes en termes de développement des établissements ou de planification stratégique; leur création et leur coordination semble-t-il, relèvent encore entièrement de l'initiative individuelle des professeurs.
- Plus de la moitié des législations nationales ne permettent pas encore de délivrer de diplômes conjoints.
- Plus de deux tiers des ministères déclarent donner, sous une forme ou sous une autre, des incitations financières au développement de cursus communs et de diplômes conjoints, mais l'ampleur de ce soutien n'est pas connue.

### 5.2.3 Défis

- Les institutions et les systèmes nationaux parties de l'espace européen de l'enseignement supérieur perdraient une occasion unique de se positionner sur le plan international s'ils ne se mobilisaient pas davantage qu'actuellement pour apporter un soutien systématique - y compris financier - aux cursus et diplômes conjoints, notamment dans l'optique du nouveau programme ERASMUS *Mundus*.
- Ceci supposerait que de nombreux pays apportent des amendements à leur législation en matière d'enseignement supérieur.

- Il faudrait aussi s'accorder sur des orientations et définitions communes pour ces cursus et diplômes conjoints, tant au niveau national qu'euro péen.

### 5.3 Reconnaissance

*Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du " Supplément au diplôme ", afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial (Bologne 1999)*

*Les ministres ont fortement encouragé les universités comme les autres établissements d'enseignement supérieur à tirer le meilleur profit des réglementations nationales et des instruments européens destinés à faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des unités d'enseignement ou des diplômes et à permettre aux citoyens de faire valoir leurs qualifications, leurs talents et leurs compétences dans l'ensemble de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Ils ont recommandé que des organismes et réseaux existants tels que NARIC et ENIC assurent, aux niveaux institutionnel, national et européen, la promotion d'un mécanisme de reconnaissance simple, efficace, équitable et prenant en compte la diversité des qualifications. (Prague 2001)*

#### 5.3.1 Analyse

On distingue deux types principaux de reconnaissance : la reconnaissance académique, lorsque, par exemple, un étudiant souhaite changer d'établissement, et la reconnaissance à finalité professionnelle, quand un diplômé veut utiliser ses diplômes sur le marché de l'emploi. Souvent, le terme de « reconnaissance professionnelle » est utilisé pour désigner une reconnaissance professionnelle sur un plan formel, c'est-à-dire une reconnaissance permettant d'accéder à une profession réglementée, telle qu'avocat, médecin ou architecte. Le processus de Bologne s'attache aux deux types de reconnaissance.

La Déclaration de Bologne et le Communiqué de Prague ont clairement indiqué la marche à suivre pour améliorer les procédures de reconnaissance en Europe :

- Connaissance des outils juridiques existants, essentiellement de la Convention de Lisbonne, et application des principes qui y sont posés.
- Coopération entre les organismes nationaux de reconnaissance (ENIC/NARIC) et les EES et de ces organismes entre eux au niveau européen.
- La généralisation de l'utilisation de crédits et du Supplément au diplôme.

#### La Convention de Lisbonne

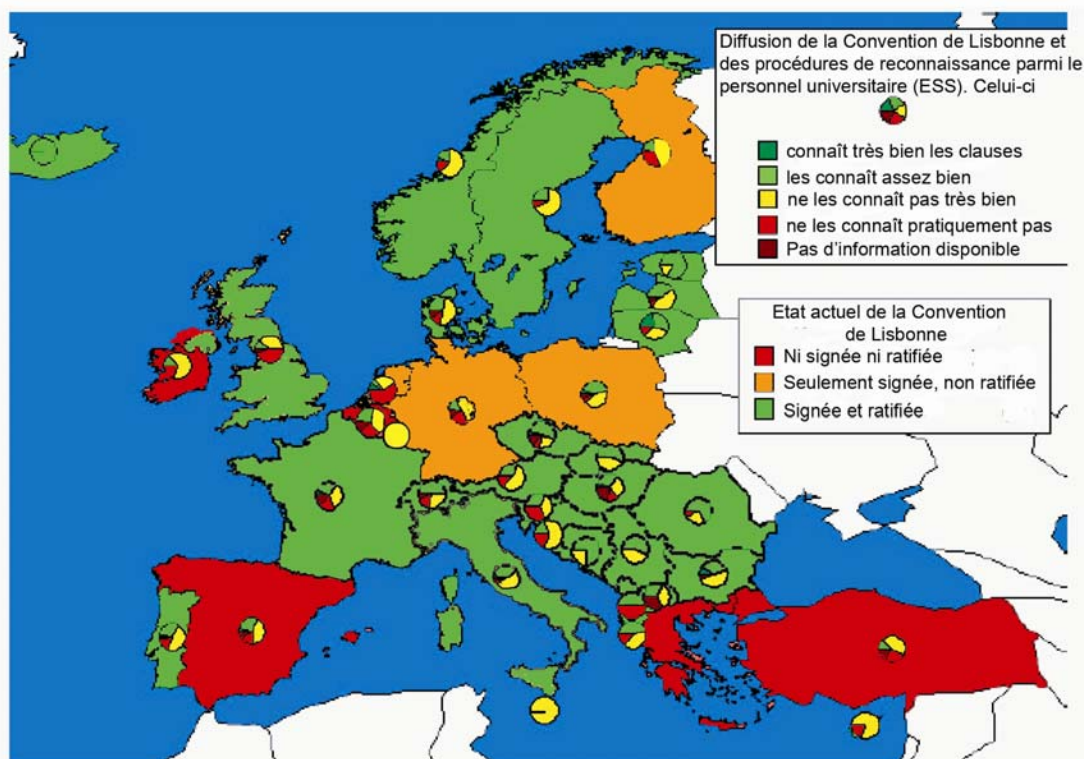
La *Convention sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne* a été adoptée à Lisbonne en avril 1997. C'est à l'heure actuelle le document juridique le plus important en matière de reconnaissance en Europe : il contient les principes de bonne pratique pour la reconnaissance des qualifications permettant d'accéder à l'enseignement supérieur, la reconnaissance des périodes d'études et la reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur; il met aussi l'accent sur l'importance des critères et procédures de transparence et sur le droit de chacun à une reconnaissance équitable.

A ce jour, 23 pays « de Bologne » ont ratifié la Convention de Lisbonne (Autriche, Bulgarie, Chypre, Croatie, Danemark, Estonie, France, Hongrie, Islande, Italie, Lettonie, Liechtenstein,



Lituanie, Luxembourg, Norvège, Portugal, République tchèque, Roumanie, Royaume-Uni, Slovaquie, Slovénie, Suède et Suisse). La Finlande, Malte, les Pays-Bas et la Pologne l'ont signée mais ne l'ont pas encore ratifiée. L'Allemagne va la ratifier prochainement. La Belgique, la Grèce, l'Irlande, l'Espagne et la Turquie ne l'ont pas encore signée.

**Figure 10 : Statut de la Convention de Lisbonne en Europe, diffusion parmi les personnels et les procédures de reconnaissance**



Source : Trends 2003

Dans une enquête préparatoire au séminaire sur le «*Système de reconnaissance dans le processus de Bologne*», menée en 2002 par le Conseil de l'Europe auprès des représentants gouvernementaux, 33 sur 58 responsables interrogés ont affirmé que leur législation en matière de reconnaissance avait été adaptée aux dispositions de la Convention de Lisbonne. Pourtant, cette information ne semble pas encore avoir touché les établissements d'enseignement supérieur.

A la question de savoir si leurs établissements d'enseignement supérieur connaissaient les dispositions de la Convention de Lisbonne, seuls 9 ministères et une conférence de recteurs ont répondu qu'ils connaissaient *très bien* ses clauses. 16 ministères et 19 conférences de recteurs pensaient que les établissements les connaissaient *assez bien*, et 10 ministères et 10 conférences de recteurs ont dit qu'ils ne les *connaissaient pas très bien*. Les responsables des établissements, eux, sont encore plus sceptiques : seulement 3% pensent que leur personnel universitaire connaît *très bien* les clauses de la Convention (le pourcentage est même moins élevé dans les universités que dans les autres types d'établissements) et 28% qu'il les connaît *assez bien*. 42,5% ne connaîtraient *pas très bien* ces clauses et 17% ne les *connaîtraient pratiquement pas*. Plus préoccupant, 7% (moins dans les universités, plus dans les autres

établissements) ont indiqué qu'ils n'avaient *aucune information* sur la Convention de Lisbonne.

S'agissant des étudiants, seules deux sur 37 associations d'étudiants pensaient que les établissements connaissaient *très bien* la Convention de Lisbonne. Environ 30% estimaient qu'ils la connaissaient *assez bien* et plus de la moitié pensaient qu'ils ne la connaissaient *pas très bien* ou *pratiquement pas*.

En Lituanie, le personnel universitaire semble être beaucoup mieux informé : 22% connaîtrait *très bien* la Convention – beaucoup plus que dans les pays qui suivent dans le classement (Pays-Bas, 8% et Norvège, 7%). On trouve des pourcentages élevés d'établissements connaissant *assez bien* la Convention en Estonie (83 %), Roumanie (67%), Slovaquie (56%), République tchèque (51%) et Suisse (50%). S'agissant de ceux qui ne la connaissent *pratiquement pas*, ils semblent être particulièrement nombreux aux Pays-Bas (58%) et au Royaume-Uni (45,5%). Ceux qui disent ne disposer d'*aucune information* se trouvent le plus souvent en Hongrie (23%), République tchèque (14%), Belgique et France (près de 13%), (voir figure 10 pour la répartition par pays).

### **ENIC et NARIC – Des réseaux très actifs mais ...**

Le réseau ENIC est le principal acteur de l'application de la Convention de Lisbonne et, plus généralement, de l'amélioration de la reconnaissance en Europe. Dans cette dernière optique, il collabore étroitement avec le réseau NARIC. Le réseau ENIC (*European Network of Information Centres*) est une création conjointe du Conseil de l'Europe et de l'UNESCO tandis que le réseau NARIC (*National Academic Recognition Information Centres*) a été fondé par la Commission européenne. Tous les pays signataires de Bologne sont dotés d'un bureau ENIC/NARIC.

Les réseaux ENIC/NARIC ont été assez actifs depuis la conférence de Prague : ils ont complété les dispositions de la Convention de Lisbonne en fonction des développements liés à Bologne. En juin 2001, le réseau ENIC a préparé une *recommandation sur les critères et procédures d'évaluation des qualifications étrangères*, destinée à compléter la Convention de Lisbonne.<sup>23</sup> Lors de la même réunion, il a également élaboré un *Code de bonne pratique pour l'offre de formation transnationale*<sup>24</sup>. Ces rapports ont été adoptés ensuite par le comité de la Convention de reconnaissance de Lisbonne.

En outre, un rapport *Recognition Issues in the Bologna Process*<sup>25</sup> a été établi et a constitué, sous ce même titre, le principal document préparatoire à la conférence de Lisbonne d'avril 2002. Cette conférence a montré que, si l'on voulait atteindre les objectifs de Bologne, il fallait à l'évidence modifier en profondeur la notion de reconnaissance, celle-ci devant passer d'une reconnaissance formelle du diplôme étranger à une évaluation plus substantielle et plus sophistiquée de ce dernier au sein du système éducatif ou du marché de l'emploi du pays d'accueil. En outre, la conférence a souligné le rôle vital de l'information en matière de reconnaissance et a donné des recommandations aux différents partenaires sur la manière d'améliorer les procédures de reconnaissance.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> [www.cepes.ro/hed/recogn/groups/recomm\\_assess.htm](http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/recomm_assess.htm)

<sup>24</sup> [www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm](http://www.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/code.htm)

<sup>25</sup> [www.cepes.ro/hed/recogn/network/Riga\\_enic/final\\_rec.htm](http://www.cepes.ro/hed/recogn/network/Riga_enic/final_rec.htm)

<sup>26</sup> [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de). Bologna seminars.

Enfin, une opération est en cours entre ENIC/NARIC et ENQA sur les possibilités de relier les procédures d'assurance qualité aux questions de reconnaissance.

### ... pas assez connus des établissements d'enseignement supérieur

Comme l'affirment à juste titre les recommandations finales de la conférence de Lisbonne de 2002, le problème ne tient pas à une information insuffisante sur les questions de reconnaissance, mais plutôt à l'abondance de celle-ci et à la difficulté de l'organiser pour mieux l'utiliser. L'une des tâches principales de l'ENIC/NARIC consiste à conseiller les EES sur les bonnes pratiques en matière de reconnaissance et à les informer sur les développements en cours au niveau européen et international. Comme le montrent les initiatives évoquées ci-dessus, il existe une coopération permanente et étroite au sein du réseau ENIC/NARIC. Il importe pourtant de savoir quelle est la qualité de la coopération dans les différents pays entre les bureaux ENIC/NARIC et les EES. Dans l'étude établie pour la conférence de Lisbonne en 2002, sept pays ont indiqué que le rôle de leur ENIC/NARIC avait été renforcé, notamment comme organisme de coordination entre les institutions nationales chargées de l'assurance qualité

Dans le cadre de la présente étude, 70% des ministères et plus de 50% des conférences de recteurs ont répondu que cette coopération était *étroite*. Un quart des ministères et un peu plus d'un quart des conférences de recteurs signalent une coopération *limitée* et seuls un ministère et deux conférences de recteurs pensent qu'il n'existe *aucune coopération*.

Le point de vue des ministères est plutôt optimiste en comparaison de celui des établissements: 20% seulement des EES (27,5% des universités, 16% des autres EES) disent entretenir une *coopération étroite* avec leur bureau NARIC/ENIC. 24% jugent leur coopération limitée et près d'un quart disent n'entretenir *aucune coopération*. Pis, 28% des EES avouent franchement ne pas connaître ENIC/NARIC. Dans les pays d'Europe du Sud-Est, 50% des EES n'entretiennent aucune coopération avec le bureau ENIC, 25% ne savent pas ce que c'est et environ 50% du personnel universitaire ne connaît pas la Convention de Lisbonne. Il faut souligner cependant que ce taux apparemment élevé d'EES ne connaissant pas le réseau ENIC/NARIC pourrait, au moins en partie, tenir au fait que l'antenne nationale ENIC/NARIC est souvent connue sous un autre nom : NUFFIC aux Pays-Bas, ZAB en Allemagne, AIC en Lettonie, etc.

Quant aux étudiants, un quart d'entre eux signalent une coopération étroite entre les établissements les accueillant et les ENIC/NARIC, et un peu plus mentionnent une coopération limitée. Environ 12% seulement pensent qu'il n'existe aucune coopération et quelque 14% des associations d'étudiants pensent à tort qu'il n'y a pas de bureau ENIC/NARIC dans leur pays. Cela tient peut-être, là encore, à des dénominations différentes.

Les taux les plus élevés de *coopération étroite* entre les EES et le bureau ENIC/NARIC compétent ont été relevés en Estonie (86%), Suède et Irlande (53%) ainsi qu'en Norvège (45%). Les pays ayant le plus souvent mentionné *aucune coopération* sont l'Italie et l'Espagne (environ 40%), la Pologne et la France (environ 36%) ainsi que la Lituanie, la Roumanie et la Slovénie (33%). L'institution ENIC/NARIC était inconnue d'environ 47% des établissements au Danemark et en France, de 42% environ en Allemagne et en Suisse, de 38,5% en Hongrie et de 37% en Turquie.

### Le processus de Bologne facilitera-t-il la reconnaissance académique ?

Le processus étant une initiative gouvernementale dont l'objectif premier est de mettre en place un système de diplômes facilement lisibles et comparables, il peut sembler surprenant que deux tiers seulement des ministères attendent du processus qu'il *facilite considérablement* les procédures de reconnaissance universitaire. 20% pensent qu'on assistera à une *légère amélioration* et 10% sont d'avis qu'il est *difficile de se prononcer à ce stade*. Un ministère pense que le processus de Bologne aura *peu d'impact* et un autre s'attend même à ce qu'il *complique* les procédures de reconnaissance.

Les conférences de recteurs étaient moins optimistes encore, moins de la moitié d'entre elles escomptant une nette amélioration.

En revanche, près de 55% des EES pensent que Bologne *facilitera considérablement* la reconnaissance, les écoles d'ingénieurs étant les plus optimistes (62%). Ils sont 21% à escompter une *légère amélioration*, et quasiment le même nombre à penser qu'il est *trop tôt pour le dire*. Presque aucun établissement ne s'attend à un impact négatif ou nul.

Les partisans les plus convaincus d'une nette amélioration sont les EES de Bulgarie, Estonie, Grèce, Italie, Lituanie, Portugal, Roumanie, Espagne et des pays d'Europe du Sud-Est (entre 70% et 86%). A l'autre bout de l'échelle, on trouve les établissements britanniques avec 27%.

Les étudiants ont un point de vue analogue à celui des EES. Environ 45% s'attendent à ce que Bologne *facilite considérablement* la reconnaissance, un quart d'entre eux en espèrent une *légère amélioration* et environ 28% pensent que cela est difficile à dire à ce stade. Seule une association d'étudiants craint que les procédures de reconnaissance n'en soient compliquées.

### **Les établissements ont-ils développé des procédures internes de reconnaissance et celles-ci sont-elles connues des étudiants ?**

Plus de 70% des associations d'étudiants signalent que leurs membres rencontrent occasionnellement des problèmes de reconnaissance après un séjour d'études à l'étranger, et 17% disent qu'ils en rencontrent fréquemment.

Afin de connaître les réglementations internes des établissements en matière de reconnaissance, le questionnaire de 2003 qui leur était adressé contenait une série de questions concernant les *procédures appliquées au niveau de l'établissement pour les différents types de reconnaissance*.

Il semblerait qu'une large majorité d'établissements – environ 82% (et 85% en Europe du Sud-Est) possède des procédures de *reconnaissance des études réalisées à l'étranger*: ce chiffre est plus élevé encore – entre 92 et 97% - en Autriche, Bulgarie, Italie, Norvège, Pologne et au Royaume-Uni, tandis qu'il n'est que de 67% en Lituanie, 64% au Danemark et 47% en Turquie. Les associations d'étudiants ne confirment pas du reste ces informations en provenance des établissements: seulement un quart d'entre elles disent qu'à leur connaissance les établissements disposent de telles procédures.

Il est surprenant de constater que la reconnaissance des *périodes d'études passées dans un autre établissement du même pays* est moins bien développée que celle des périodes d'études passées à l'étranger : 66% de l'ensemble des établissements disent posséder des mécanismes à cet effet. Ils sont plus de 80% en Estonie, Irlande, Suède et au Royaume-Uni tandis que le Portugal (47%) et la Grèce (40%) enregistrent les scores les plus bas. Seulement 12% environ des étudiants pensent que leurs établissements possèdent des procédures de ce type.

Quant aux procédures de reconnaissance *des diplômes délivrés par d'autres établissements du même pays*, 65% de l'ensemble des EES ont répondu par l'affirmative à cette question. On trouve en tête la Suède (80%), l'Estonie (86%), l'Irlande (87%) et le Royaume-Uni (91%). En Hongrie, seulement 51% environ des EES possèdent de telles procédures, et en Grèce ils ne sont que 40%. De l'avis des étudiants, seulement 18% environ des établissements possèderaient de telles procédures.

Le point faible demeure la *reconnaissance des diplômes étrangers* : seulement 58% de l'ensemble des EES déclarent posséder une procédure au niveau de l'établissement, dont 83% de réponses positives aux Pays-Bas, 86% en Estonie et 93% au Royaume-Uni, mais seulement 45% en Lettonie, 42% au Danemark, 38,5% en Bulgarie, 33% en Roumanie, 32% en Espagne, 20% en Grèce et 13% en Lituanie. Contrairement à ce qu'on pourrait penser, c'est ce type de reconnaissance qui totalise le plus de réponses positives chez les étudiants : près d'un tiers d'entre eux pensent que leurs établissements possèdent des procédures de ce genre.

5,5% de l'ensemble des établissements déclarent ne disposer d'*aucune procédure de reconnaissance*, les plus hauts pourcentages se trouvant en Grèce (10%), Danemark et Lituanie (13%) et Suisse (14%).

S'agissant des étudiants, plus d'un tiers d'entre eux pensent que leurs établissements ne possèdent pas de politique de reconnaissance à l'échelle de l'établissement mais que ceux-ci prennent leurs décisions au cas par cas; près d'un quart des étudiants ne disposaient pas d'informations sur cette question.

Il va de soi que la situation peut être améliorée, plus particulièrement dans certains pays, mais aussi en ce qui concerne la communication interne au sein des établissements avec les étudiants: ceux-ci ne semblent pas toujours avoir connaissance des procédures existantes. Signe positif cependant, plus de 40% des associations d'étudiants ont signalé que des procédures d'appel relatives aux problèmes de reconnaissance existaient dans leurs établissements. Environ 20% disent qu'il n'existe pas de procédures et plus de 30% déclarent ne pas avoir d'information à ce sujet, ce qui n'est évidemment pas satisfaisant.

### **Un complément à l'ECTS : le Supplément au diplôme**

Le premier point de la Déclaration de Bologne appelait à l'introduction du Supplément au diplôme (SD) en tant qu'instrument clé permettant de créer *un système de diplômes facilement lisibles et comparables*. Le SD est conçu pour faciliter la mobilité académique entre les EES et la mobilité des demandeurs d'emploi sur le marché du travail européen. Dans la situation actuelle de transition, caractérisée par la présence en parallèle de diverses structures de diplômes, anciennes et nouvelles, le SD revêt une importance déterminante.

Les employeurs ne semblent pas encore être familiarisés avec le SD, ce qui ne surprendra pas puisque celui-ci n'en est qu'à son introduction. Une large majorité d'associations d'employeurs indiquent qu'elles rencontrent occasionnellement des problèmes de reconnaissance de diplômes étrangers, mais aucune des 17 associations interrogées n'indique *assez bien connaître*, a fortiori *très bien connaître*, le SD. La plupart d'entre elles ne le *connaissent pas bien* et trois ne disposent pas d'informations sur le SD. Le manque

d'information explique aussi sans doute que seules 5 associations le jugent *très utile* et 4 *assez utile*, tandis que 7 sont sans opinion.

Les associations d'employeurs n'éprouvent pas encore le besoin, semble-t-il, d'apporter une assistance à leurs membres pour évaluer les qualifications et diplômes étrangers: aucune d'elle n'affirme être *souvent* confrontée à cette question, sept semblent l'être *occasionnellement* et 10 ne le sont *jamais*.

Plusieurs pays ont introduit un Supplément au diplôme avant même le processus de Bologne, comme la Belgique et la République tchèque. D'autres en ont fait ou en font un élément important de leurs réformes législatives inspirées du processus de Bologne, comme l'Autriche, l'Allemagne, la Grèce, la Lettonie, la Suède, la Suisse et l'Espagne, tandis que d'autres encore envisagent d'en faire une obligation légale dans un proche avenir. Dans le rapport établi pour la Conférence de Lisbonne, dix réponses mentionnaient des dispositions légales spécifiques consacrées à l'introduction du SD dans la totalité des établissements d'enseignement supérieur de leur pays.

Comme pour l'ECTS, il y a un décalage considérable entre les différents niveaux d'action : entre les décrets ministériels et déclarations d'intention de certains responsables sur le SD d'un côté, et la réalité quotidienne dans les départements universitaires de l'autre: désaccord sur les responsabilités entre départements et administration centrale, problèmes informatiques, etc. semblent entraver une mise en oeuvre rapide du processus.

C'est pourquoi la Commission européenne a fait du soutien à l'introduction à grande échelle du Supplément au diplôme la mesure majeure de son plan d'action « De Prague à Berlin »<sup>27</sup>. La Commission considère l'introduction d'un label SD comme un complément au label ECTS.

Mises en place par la Commission et coordonnées par l'EUA, les deux équipes de conseillers ECTS et de promoteurs du Supplément au diplôme ont été fusionnées en 2002. Il conviendrait de mieux faire connaître l'existence de ce pool d'experts auprès des gouvernements, des organismes d'assurance qualité et des institutions et d'établir avec lui des consultations régulières et étroites au niveau national et régional.

### 5.3.2 Principales observations

- Environ deux tiers des pays signataires de Bologne ont ratifié à ce jour la Convention de Lisbonne, instrument juridique majeur de reconnaissance.
- Depuis Prague, le réseau ENIC/NARIC a pris des initiatives très utiles pour améliorer la reconnaissance académique et professionnelle.
- Plus de la moitié du personnel universitaire semble ne pas bien connaître ou ne pas connaître du tout les clauses de la Convention de Lisbonne.
- Seulement 20% des EES signalent une coopération étroite avec les réseaux ENIC/NARIC tandis que 25% d'entre eux ne coopèrent pas du tout avec leur bureau ENIC/NARIC et que 28% ne le connaissent pas, du moins sous ce nom.

---

<sup>27</sup> *De Prague à Berlin* : Rapport d'étape de la Commission européenne.

- Deux tiers des ministères, plus de la moitié des EES et un peu moins de 50% des étudiants attendent du processus de Bologne qu'il facilite considérablement les procédures de reconnaissance académique.
- Près de 90% des associations d'étudiants signalent que leurs membres rencontrent occasionnellement ou fréquemment des problèmes de reconnaissance lorsqu'ils rentrent d'un séjour d'études à l'étranger.
- Dans un certain nombre de pays, les procédures de reconnaissance au niveau de l'établissement semblent être assez peu développées.
- Même lorsque celles-ci existent, elles restent souvent ignorées des étudiants, groupe le premier concerné.
- Signe positif, plus de 40% des associations d'étudiants indiquent que des procédures d'appel relatives aux problèmes de reconnaissance existent dans leurs établissements membres.
- Le Supplément au diplôme a été introduit dans un nombre croissant de pays, mais les employeurs, principal groupe-cible, en ont encore une connaissance insuffisante.

### 5.3.3 Défis

- Tous les pays signataires de Bologne devraient ratifier le plus rapidement possible la Convention de reconnaissance de Lisbonne.
- Le personnel universitaire et les étudiants doivent être mieux informés des dispositions de la Convention de Lisbonne et des initiatives engagées par le réseau ENIC/NARIC (reconnaissance en matière d'éducation transnationale, etc.), ce par le biais de la coopération entre les organisations internationales, les autorités nationales et les EES.
- Dans de nombreux pays, il faudrait considérablement améliorer la coopération entre les EES et leur bureau ENIC/NARIC. En outre, l'ENIC/NARIC doit être renforcé dans certains pays.
- De nombreux pays devraient encourager leurs institutions à développer de plus nombreuses et de meilleures procédures de reconnaissance au niveau de l'établissement, et en particulier à intensifier la communication avec les étudiants sur ces questions.
- Il faut mieux faire connaître, et notamment parmi les employeurs, les avantages potentiels du Supplément au diplôme.
- L'introduction d'un label Supplément au diplôme (comme le label ECTS) conduirait probablement à une nette amélioration qualitative dans l'utilisation du Supplément au diplôme.

## 5.4 Transfert et accumulation de crédits

*Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés. (Bologne 1999)*

*Les ministres ont tenu à souligner que, pour assurer aux filières de formation la capacité d'adaptation la meilleure, il était nécessaire d'adopter un socle de références communes en*

*matière de qualifications, reposant sur un système de crédits tel que l'ECTS ou compatible avec lui, garantissant à la fois transférabilité et accumulation.* (Prague 2001)

#### **5.4.1 Analyse**

Pendant les 15 dernières années, l'introduction de l'ECTS dans les établissements d'enseignement supérieur a été encouragée par le programme Socrates-Erasmus de l'UE.

A l'heure actuelle, quelque 1200 établissements sur les 1820 possédant un contrat Socrates-Erasmus ont reçu une bourse Socrates pour introduire l'ECTS. Il serait erroné pourtant d'en conclure que deux tiers des EES appliquent aujourd'hui l'ECTS et que la tâche à accomplir ne concernerait que le tiers restant.

#### **Le dilemme actuel de l'ECTS**

La situation actuelle de l'ECTS est caractérisée par deux types d'ambivalence:

D'un côté, il semble que cet outil naguère controversé recueille désormais l'adhésion du plus grand nombre et bénéficie d'une réelle dynamique presque partout en Europe. L'ECTS a gagné en importance lorsque la Déclaration de Bologne a fait de l'introduction de systèmes de crédits l'un de ses objectifs majeurs. Si ce texte ne mentionne l'ECTS qu'à titre d'exemple, il est clair qu'aucun autre système européen n'est en train d'émerger. Au contraire, l'ECTS s'est développé presque partout en Europe et a été intégré dans nombre de lois sur l'enseignement supérieur. Les étudiants - le groupe le premier concerné- se disent également plutôt favorables à l'ECTS: la plupart des réponses données par les associations d'étudiants s'accordent sur ses principaux avantages, comme :

- une reconnaissance plus facile des périodes d'études passées à l'étranger
- une transparence accrue de la charge de travail effective des étudiants
- le rôle de l'ECTS comme tremplin pour des réformes depuis longtemps nécessaires
- une plus grande flexibilité des parcours individuels de formation

Il importe de souligner qu'un quart des associations d'étudiants indiquent dans leurs réponses que l'ECTS n'a pas encore été introduit dans leurs établissements.

D'un autre côté, l'ECTS connaît en tant qu'outil un développement rapide et étendu, ce avant même d'avoir été bien compris et introduit sous sa forme originelle dans de nombreux établissements. Même si le système s'applique encore dans beaucoup d'établissements aux seuls échanges d'étudiants et au transfert de crédits sous une forme très rudimentaire et arbitraire, le débat européen se concentre désormais sur son utilisation dans une optique *d'accumulation de crédits*. Ces développements sont à replacer dans le contexte plus large du passage d'une orientation centrée sur l'enseignant à une orientation centrée sur l'étudiant, du concept d'apport initial (inputs) à celui de résultats obtenus (outputs), de structures éducatives formelles à la définition de compétences à acquérir et de descriptifs de qualifications, comme nous l'avons brièvement indiqué en 5.1.1.

#### **Transfert de crédits : dispositions légales et réalité dans les établissements**

Un grand nombre de pays ayant amendé ou modifié leur loi en matière d'enseignement supérieur depuis la conférence de Bologne en 1999, l'ECTS ou des systèmes compatibles avec ce dernier sont souvent devenus un élément central des réformes nationales. L'Autriche, la France, l'Allemagne, l'Italie, la Hongrie, la Slovaquie et d'autres pays ont lié la mise en

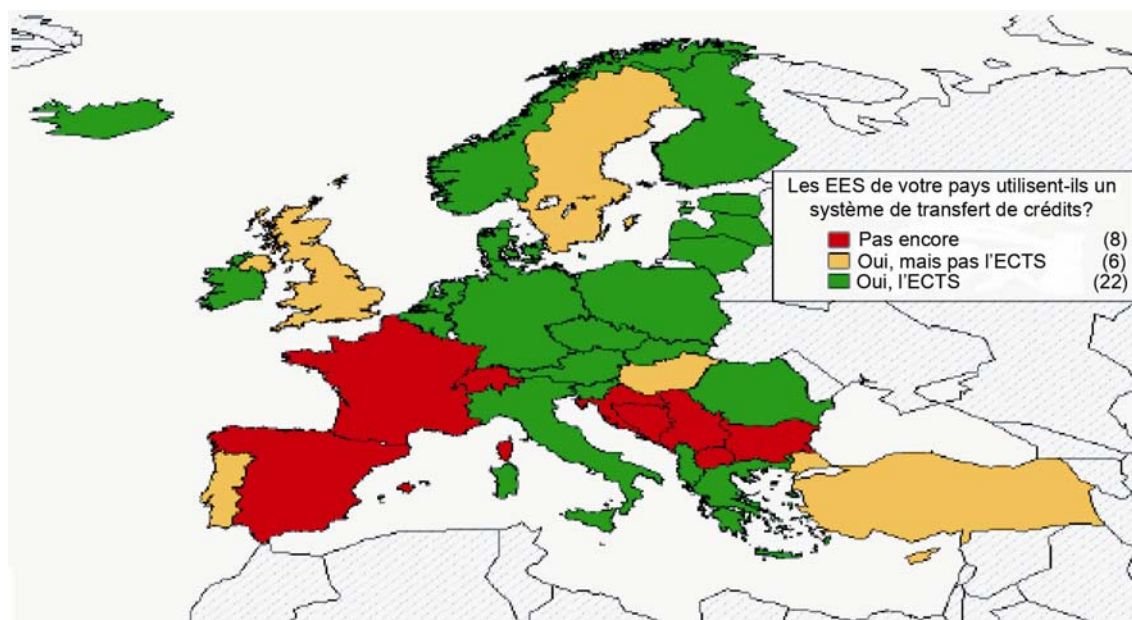


place de deux cycles à l'introduction simultanée et obligatoire de l'ECTS. D'autres pays, notamment en Europe du Nord, possèdent traditionnellement des systèmes nationaux de crédits, lesquels sont largement compatibles avec l'ECTS ; certains pays font coexister les deux systèmes pour le moment. Le Danemark et la Norvège ont toutefois décidé de substituer l'ECTS à leurs systèmes nationaux. Même dans les pays où l'utilisation de crédits n'est pas obligatoire, comme en Bulgarie, République tchèque, Pologne et Slovaquie, les EES sont désormais nombreux à utiliser l'ECTS pour le transfert de crédits.<sup>28</sup>

Globalement, près de deux tiers des ministères répondent que leurs établissements utilisent l'ECTS dans *un but de transfert*. Environ 15% des pays utiliseraient un *système de transfert* différent, et les pays restants n'utiliseraient pour l'instant aucun système. Ces chiffres sont corroborés par des réponses analogues émanant des conférences de recteurs et des établissements eux-mêmes. Deux tiers des EES utilisent l'ECTS dans un but de transfert. Les écoles d'ingénieurs le font même à 83%. Plus de 20% des EES utilisent un système différent et personne ou presque n'affirme ne pas envisager d'instaurer un système de transfert de crédits.

Dans les pays suivants, l'utilisation de l'ECTS pour le transfert est particulièrement développée : Grèce et Suède (80%), Finlande et Pologne (81,5%), Autriche et Belgique (84%), Roumanie (87%), Norvège (90%), Irlande et Danemark (93%). Des systèmes autres que l'ECTS semblent s'appliquer surtout au Royaume-Uni (45,5%) et en Turquie (58%). Plusieurs pays enregistrent un pourcentage assez élevé d'établissements n'utilisant ni l'ECTS ni d'autres systèmes : Portugal (34%), Bulgarie (38,5%) et Hongrie (44%). Dans les pays d'Europe du Sud-Est, environ 75% des EES n'ont pas introduit pour l'instant l'ECTS en tant que système de transfert de crédits.

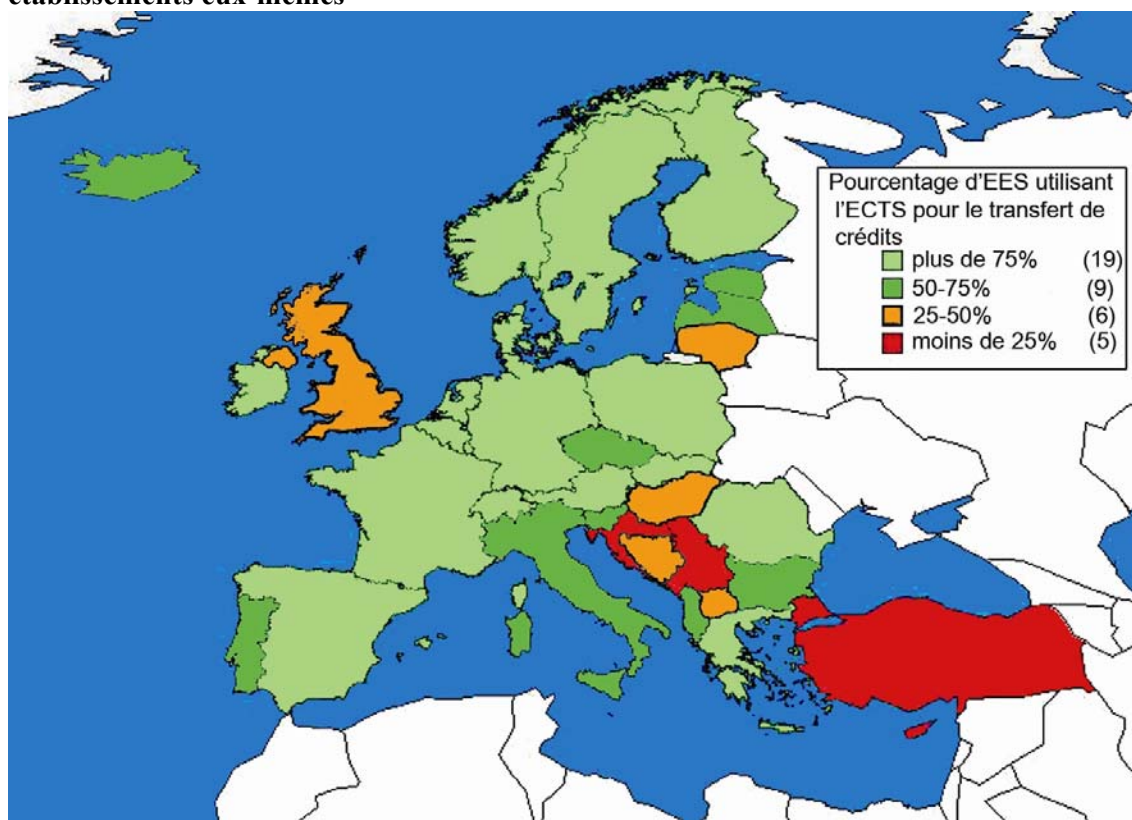
**Figure 11 : Utilisation de l'ECTS ou d'autres systèmes de transfert de crédits dans les EES, selon les ministères**



Source : Trends 2003

<sup>28</sup> Pour l'utilisation de l'ECTS au niveau du doctorat, voir aussi chap. 5.1.1. : «De deux à trois cycles : inclure les études de doctorat dans le processus de Bologne».

**Figure 12 : Utilisation de l'ECTS pour le transfert de crédits dans les EES, selon les établissements eux-mêmes**



Source : Trends 2003

### Une nouvelle dimension : l'accumulation de crédits

L'idée d'utiliser l'ECTS comme un système d'accumulation de crédits destiné à *tous* les étudiants, et non aux seuls étudiants mobiles, était déjà contenue dans la Déclaration de Bologne, laquelle faisait référence à l'utilisation de crédits dans le contexte de la formation tout au long de la vie. Confirmée dans le Communiqué de Prague, cette idée a été débattue entre temps au sein du projet *Tuning*, du groupe de conseillers ECTS et dans d'autres forums et conférences. Il en ressort une image claire : le principe de base est de compléter la définition de la charge de travail en spécifiant le niveau, les contenus et, enfin, les connaissances finales à acquérir pour une unité donnée dans le cadre de la formation suivie. Ceci n'est nullement en contradiction avec la conception initiale de l'ECTS comme système de transfert. La reconnaissance de crédits ECTS obtenus à l'issue d'une période d'études à l'étranger, était, dès l'origine, censée se faire sur la base d'accords préalables conclus entre les enseignants des universités partenaires pour définir le niveau, les contenus et la charge de travail des unités d'enseignement. L'ECTS n'exige pas seulement le calcul de la charge de travail pour chaque unité et la fixation d'un nombre de crédits correspondant mais aussi – cet aspect a souvent été négligé – une description détaillée des cours proposés dans l'établissement, renseignant sur les contenus, les méthodes pédagogiques, les méthodes d'évaluation des cours ainsi que sur les prestations offertes aux étudiants internationaux.

La discussion autour des connaissances finales à acquérir (*learning outcomes*) a clarifié et souligné une caractéristique simple mais essentielle de l'ECTS: les crédits ne sont pas des entités en soi mais ils décrivent toujours un travail achevé faisant partie d'un programme.

C'est pourquoi, dans un système d'accumulation de crédits, les crédits sont capitalisés au sein d'une formation cohérente, reflétant le fait qu'une certaine quantité de travail a été réalisée avec succès à un certain niveau en vue d'obtenir une qualification reconnue.

Le fait que l'ECTS soit utilisé comme un instrument central de la réforme des cursus et de l'amélioration de la qualité a un effet secondaire très appréciable: les départements sont souvent amenés à constater que leurs programmes sont surchargés, d'où la quasi-impossibilité pour les étudiants de finir dans le temps prévu. En outre, le recours à un système d'accumulation dans une structure d'études modulaire permet de délivrer des diplômes de fin d'études sur la base d'une évaluation continue et de crédits accumulés plutôt que sous la forme traditionnelle d'examens finals, lesquels peuvent poser un risque d'échec anormalement élevé pour les étudiants.

Les experts sont d'accord sur le fait que l'ECTS peut être utilisé dans une optique d'accumulation sans pour cela modifier ou adapter les éléments de base du système. Dans cette perspective, des plans se mettent progressivement en place pour étendre son application à l'ensemble de l'expérience professionnelle acquise<sup>29</sup>, conformément à l'idée d'une « accumulation de crédits pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », qui a reçu l'appui des ministres à Bologne et à Prague.

Les étudiants ont généralement une opinion favorable sur la question de l'accumulation: pour près des trois quarts des associations d'étudiants, son principal avantage est de permettre une *plus grande flexibilité des parcours de formation*. De même, *des cursus moins chargés* et une *plus grande cohérence entre les formations d'un même établissement* ont une place de choix parmi les avantages qu'ils attribuent à l'accumulation de crédits. Un cinquième seulement des associations d'étudiants disent que les avantages de l'accumulation de crédits restent flous à leurs yeux.

### **L'accumulation de crédits est-elle d'ores et déjà une réalité ?**

La réalité actuelle de l'utilisation de l'ECTS (ou de tout autre système de crédits) dans une optique d'*accumulation* est plus difficile à cerner encore que pour le *transfert*. *Trends 2003* aboutit à des conclusions surprenantes :

Près de 40% des ministères en Europe déclarent que leurs institutions utilisent déjà l'ECTS dans des buts d'accumulation et 30% déclarent appliquer un système d'accumulation différent. Les réponses des conférences de recteurs vont dans le même sens.

La moitié des EES déclarent utiliser l'ECTS pour l'accumulation (35% seulement dans les pays ESE) et 22% disent recourir à un autre système. Un cinquième d'entre eux déclarent délivrer leurs diplômes exclusivement sur la base de crédits accumulés tandis que 47% le font sur la base de crédits accumulés s'ajoutant aux examens traditionnels de fin d'année. (Les réponses des étudiants confirment largement ce point).

Dans certains pays, l'utilisation de l'ECTS pour l'accumulation semble être particulièrement répandue : Allemagne (52%), France (56%), Grèce (60%), Autriche (66%), Irlande (80%), Suisse et Norvège (environ 86%), Roumanie (93%) et Danemark (96%). D'autres pays sont assez avancés en ce qui concerne l'application de systèmes nationaux d'accumulation (Suède, 60% ; Royaume-Uni, 63,6% ; Turquie, 68,4% ; Finlande 81,5% et Estonie 85,7%).

---

<sup>29</sup> Le projet TRANSFINE, coordonné par EUCEN, poursuit par exemple cet objectif.

Il peut sembler surprenant, notamment aux yeux des conseillers ECTS qui connaissent bien les réalités de la mise en oeuvre de l'ECTS et d'autres systèmes de crédits, que près des trois quarts des EES européens utilisent déjà des systèmes d'accumulation de crédits. On peut supposer que ces pourcentages élevés s'expliquent, au moins en partie, par un manque de familiarisation avec ce concept, et qu'ils reposent donc partiellement sur un malentendu. Néanmoins, ces résultats montrent clairement que l'ECTS est très largement reconnu et accepté comme l'un des outils essentiels de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

### **Faire fonctionner l'ECTS dans la pratique**

«A mesure que l'ECTS se développe, certains pays s'inquiètent de plus en plus d'incohérences au niveau de la mise en oeuvre du système qui pourraient inhiber ou saper son potentiel de dénominateur commun.»<sup>30</sup> Ce constat tiré du rapport *Trends II* de 2001 n'a pas perdu de son actualité, bien au contraire. Les principes de base de l'ECTS semblent suffisamment simples mais sa mise en place dans des systèmes d'enseignement supérieur européens très différenciés s'accompagne de toutes sortes de problèmes. A mesure que l'ECTS s'étend à un nombre toujours plus grand de pays et d'établissements, les problèmes rencontrés se multiplient.

Malgré de nombreuses années consacrées à la promotion de l'introduction de l'ECTS et en dépit du soutien financier apporté par le programme Socrate/Erasmus et de l'action du groupe de conseillers ECTS (mis en place par la Commission européenne et géré par l'Association Européenne de l'Université), il subsiste un assez haut niveau de méconnaissance et d'incertitudes dans l'application des mécanismes de base du système.

Les ministères semblent envisager la situation de manière résolument optimiste : 80% d'entre eux considèrent que leurs universitaires *connaissent très bien ou assez bien* les systèmes de crédits. Cette opinion est contredite par les étudiants, lesquels sont sans doute mieux à même de formuler une opinion sur le sujet : ils sont seulement environ 15% à considérer que le personnel universitaire de leur établissement *connaît très bien* les systèmes de crédits, et environ 35% qu'il les *connaît assez bien*. Près de 40% des étudiants pensent qu'une proportion importante du personnel universitaire de leur établissement *ne connaît pas bien* l'ECTS.

Les rapports établis par les conseillers ECTS sur leurs visites de terrain tendent à étayer la perception des étudiants. Les rapports relèvent d'année en année les mêmes déficits et insuffisances. L'une de ces dernières, souvent évoquée, est le manque de stratégie politique et de procédure d'application au niveau de l'établissement: dans un grand nombre d'établissements, l'ECTS est introduit à l'initiative d'un ou de plusieurs départements seulement, sans réel soutien de la part de l'université elle-même. Bien souvent, l'ECTS dépend entièrement de l'investissement personnel d'universitaires isolés et s'étiolle lorsque ces personnes partent en retraite ou changent de poste.

Malgré la simplicité de sa structure, le catalogue de cours (connu précédemment sous le nom de *information package*) pose apparemment de gros problèmes. Certains enseignants seraient réticents à fournir un bref descriptif de leurs cours ou à en formuler les compétences et connaissances finales requises. Un autre point névralgique - lié à la question du catalogue de cours - est la manière dont est mesurée la charge de travail et sont attribués les crédits.

---

<sup>30</sup> Haug, G., Tauch, Ch. (2001) *Trends in Learning Structures in Higher Education II*, Helsinki, p. 34

Officiellement, tout le monde a accepté le principe de base de l'ECTS selon lequel les crédits doivent être alloués non sur la base des heures de face à face pédagogique mais selon les heures de travail. Ainsi, l'Espagne qui appliquait jusque-là le principe des heures de face à face pédagogique est en passe d'y substituer le critère de la charge de travail.<sup>31</sup>

Une étude menée par l'ESIB<sup>32</sup> et s'appuyant sur les réponses de 27 syndicats nationaux d'étudiants répartis dans 23 pays révèle que de nombreux établissements d'enseignement supérieur utilisent encore une approche assez mécanique pour définir la charge de travail: soit l'on se base sur les heures de face à face pédagogique contrairement aux décisions prises, soit le montant total des crédits est tout simplement divisé par le nombre de cours requis pour un diplôme donné. Un nombre croissant de pays semble toutefois avoir adopté des réglementations détaillées pour l'ECTS, lesquelles incluent des critères nationaux de définition de la charge de travail (Danemark, Hongrie, Lituanie et Norvège). Cette approche uniforme à l'échelle nationale est évidemment plus facile à réaliser dans de petits pays possédant peu d'établissements que dans de grands pays ayant des institutions nombreuses et extrêmement diversifiées. Ainsi, les établissements néerlandais semblent rencontrer peu de difficultés pour le moment tandis que les étudiants allemands se plaignent de la variété gênante des approches utilisées pour l'ECTS. De nombreux établissements, pas seulement en Allemagne, continuent, semble-t-il, d'adapter l'ECTS à leurs besoins, sélectionnant certains éléments et en omettant ou remodelant d'autres au lieu de mettre en place le système selon les principes simples mais cohérents qui le sous-tendent. A juste titre, les étudiants attribuent ce fait à une information encore insuffisante du personnel et des étudiants.

Un des critères d'évaluation les plus simples de l'ECTS en tant que *système de transfert* consiste à demander aux étudiants rentrant d'un séjour d'études à l'étranger s'ils ont rencontré ou non des problèmes de reconnaissance. Trois quarts des ministères estiment que leurs étudiants rencontrent occasionnellement des problèmes de reconnaissance à leur retour, seuls deux ministères pensent que cela arrive souvent et trois que ce n'est jamais le cas. Les chiffres sont analogues pour les conférences de recteurs. Il est intéressant de constater que les responsables des établissements voient les choses de manière nettement plus sereine et optimiste : plus de 41% sont convaincus que leurs étudiants ne rencontrent jamais de difficultés, et plus de la moitié estiment que cela peut se produire occasionnellement. Cela est en contradiction frappante avec les expériences faites par les associations d'étudiants: près d'un quart indiquent que leurs membres sont *souvent* confrontés à des problèmes de reconnaissance, et environ 47% qu'ils le sont *occasionnellement*. Environ 11% seulement semblent ne *jamais* rencontrer de tels problèmes et un nombre étonnamment élevé, environ 17%, des associations d'étudiants ne disposaient d'aucune information sur le sujet.

### **Outils et stratégies pour améliorer l'ECTS**

La Commission européenne – l'un des moteurs de l'extension de l'ECTS à l'accumulation de crédits et à la formation tout au long de la vie, est bien consciente du problème, de même que l'Association Européenne de l'Université, les conseillers ECTS et de nombreux organismes nationaux.

---

<sup>31</sup> *La Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Documento-Marco, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, p. 6, Febrero 2003.

<sup>32</sup> ESIB : *Survey on ECTS*, February 2003.

Une conférence ECTS, co-organisée à Zurich par l'EUA et la Confédération suisse en octobre 2002, a abouti à un consensus sur les objectifs de l'ECTS<sup>33</sup> :

«Comme système de transfert de crédits :

- pour faciliter le transfert d'étudiants entre les pays européens et en particulier améliorer la qualité de la mobilité étudiante dans le cadre d'Erasmus dans le but de faciliter la reconnaissance académique ;
- pour promouvoir les aspects essentiels de la dimension européenne dans l'enseignement supérieur ;

Comme système d'accumulation :

- pour encourager une réforme des cursus à grande échelle au sein des systèmes nationaux ;
- pour permettre une mobilité élargie tant au sein des systèmes (au niveau institutionnel et national) qu'en dehors (au niveau international) ;
- pour permettre les transferts de l'extérieur du secteur de l'enseignement supérieur et faciliter ainsi la formation tout au long de la vie et la reconnaissance des apprentissages informels et non-formels, et pour encourager une plus grande flexibilité des processus d'apprentissage et de qualification;
- pour faciliter l'accès au marché du travail ;
- pour encourager la transparence et la comparabilité des systèmes européens et promouvoir ainsi l'attractivité de l'enseignement supérieur européen dans le reste du monde.

Comme système de transfert et d'accumulation de crédits, les buts essentiels de l'ECTS sont :

- d'améliorer la transparence et la comparabilité des cursus d'études et des qualifications ;
- de faciliter la reconnaissance mutuelle des qualifications. »

La conférence de Zurich a également permis de s'accorder sur les caractéristiques et documents essentiels du système, qui ont été affinés par un groupe de travail de la Commission, l'EUA et les conseillers ECTS nationaux.<sup>34</sup> La liste ne contient pas d'éléments nouveaux mais rappelle sous une forme très concise les principes (nombres de crédits, principe de la charge de travail, notation, etc.) et éléments essentiels (catalogue de cours, contrat d'études, relevé de notes).

Dans les années à venir, il faudra fournir un effort plus important que par le passé pour que les objectifs suivants soient mis en œuvre de façon cohérente et adéquate :

- généraliser l'ECTS comme système de transfert de crédits dans une large majorité d'établissements participant au programme Socrates-Erasmus ;

---

<sup>33</sup>Transfert de crédits et accumulation : un défi pour les établissements et les étudiants, EUA/Conférence de la Confédération suisse, Zurich 11/12 October 2002, *Conclusions et Recommandations*.

<sup>34</sup>Système européen de transfert et d'accumulation de crédits – *Caractéristiques essentielles*, février 2003

- continuer à préparer le terrain pour appliquer l'ECTS en tant que système cohérent d'accumulation de crédits, incluant les apprentissages formels, informels et non-formels (« accumulation de crédits pour la formation tout au long de la vie ») ;
- garantir que le système soit convenablement mis en oeuvre par le biais d'un *label ECTS*, dont l'introduction est prévue en novembre 2003.

Jusqu'à présent, le système ECTS a fait preuve d'une flexibilité impressionnante pour s'appliquer à des contextes et objectifs nouveaux. Tous les acteurs concernés, en particulier les EES et les étudiants, doivent continuer à mettre en oeuvre l'ECTS de façon adéquate tout en élargissant en même temps son utilisation à de nouveaux domaines.

C'est dans cette optique que le séminaire de Copenhague de mars 2003, consacré au *cadre de qualifications européen*, a mis l'accent sur la nécessité de «réexaminer les instruments de transparence que sont le Supplément au diplôme et l'ECTS pour que l'information fournie soit en conformité avec le cadre de référence de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

#### 5.4.2 Principales observations

- L'ECTS est sans nul doute en passe de devenir *le* système européen de crédits.
- De nombreux pays en ont fait une condition légale tandis que d'autres, possédant des systèmes nationaux de crédits, sont en train de rendre ces derniers compatibles avec l'ECTS.
- Deux tiers des institutions utilisent aujourd'hui l'ECTS pour le *transfert de crédits*. 15% utilisent un système différent.
- Concernant l'accumulation de crédits, près de trois quarts des EES déclarent l'avoir d'ores et déjà introduite; ce chiffre étonnamment élevé demande à être examiné de plus près.
- Si les EES sont plutôt optimistes sur la souplesse des procédures de reconnaissance des études à l'étranger, l'expérience des étudiants les contredit en partie.
- De multiples établissements n'intègrent pas encore l'utilisation de l'ECTS dans leurs politiques et procédures; les outils de ce système sont souvent insuffisamment compris.

#### 5.4.3 Défis

- La campagne d'information sur l'ECTS menée ces dernières années par la Commission européenne, l'Association Européenne de l'Université et de nombreuses organisations nationales n'est pas encore parvenue à toucher une majorité d'établissements.
- Les principes et outils essentiels de l'ECTS, tels qu'ils sont établis dans le document « ECTS – Caractéristiques essentielles » (*ECTS, Key Features*) doivent être diffusés auprès du personnel universitaire et administratif et des étudiants afin d'exploiter le potentiel de l'ECTS comme outil de transparence. Pour ce faire, il faut définir un guide d'application de l'ECTS au niveau des établissements.
- Il faut apporter un soutien particulier à l'attribution de crédits liés aux résultats de la formation, à la définition de la charge de travail et à l'utilisation de l'ECTS pour *l'accumulation de crédits*.

- L'introduction d'un label ECTS permettra une nette amélioration qualitative de l'utilisation de l'ECTS.



## **6. L'espace européen de l'enseignement supérieur : développement et positionnement des établissements**

### **6.1 Autonomie des établissements, assurance qualité et accréditation : entre auto-amélioration et responsabilité publique**

*« Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont, pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la Magna Charta Universitatum. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques. (...) »*

*Nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre à court terme les objectifs suivants (...)*

- *Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables. »*  
(Bologne 1999)

*« Les ministres ont reconnu le rôle vital que jouent les systèmes d'évaluation de la qualité dans la mesure où ils permettent de garantir des références de haut niveau et facilitent la comparabilité des diplômes en Europe. Ils ont également encouragé une coopération plus étroite entre les réseaux de reconnaissance et d'évaluation de la qualité. Ils ont souligné la nécessité d'une coopération européenne reposant sur la confiance mutuelle et la reconnaissance des divers systèmes nationaux d'évaluation. Ils ont en outre encouragé les universités ainsi que les autres établissements d'enseignement supérieur à diffuser leurs exemples de bonnes pratiques et à envisager les solutions permettant d'instaurer des mécanismes d'évaluation et d'habilitation/accréditation mutuellement acceptés. Ils en ont donc appelé aux universités et aux autres établissements d'enseignement supérieur, aux instances nationales et au Réseau européen d'évaluation de la qualité (ENQA) ou, pour les pays qui n'en font pas partie, aux mécanismes correspondants, pour mettre au point un cadre de références et pour diffuser leurs bonnes pratiques. »* (Prague 2001)

#### **6.1.1 Analyse**

##### **6.1.1.1 De l'autonomie à l'amélioration de la qualité en passant par la responsabilité publique ?**

De tous les axes des réformes de Bologne, c'est l'assurance qualité (AQ) qui a suscité le plus de débats et les plus importantes déclarations d'intention de la part des acteurs gouvernementaux et institutionnels. La question de la qualité était également ancrée au cœur de la plupart des réformes de Bologne lorsque les ministères et les établissements se sont efforcés de définir des cadres cohérents pour ces réformes. Ces préoccupations ont trait à la qualité pédagogique et éducative, à celle des programmes de formation, de la gestion des établissements et des structures de gouvernance. Ont également été évoqués la qualité du dialogue avec les interlocuteurs extérieurs ainsi que les liens entre l'enseignement, la recherche et l'innovation, et leur transfert en termes de compétitivité économique. Il faut rappeler dans ce contexte que **les données recueillies pour cette étude confirment aussi que**

**la question de la qualité revêt une importance majeure en tant que moteur des réformes de Bologne** : au même titre que la préparation des diplômés au marché européen du travail, l'amélioration de la qualité académique est perçue comme étant le principal élément moteur du processus de Bologne, ce non seulement par les établissements mais aussi par les gouvernements et les conférences de recteurs (cf. section 3.2). De plus, il devient de plus en plus évident au sein des établissements que des réformes de Bologne qui ne vont pas dans le sens d'une amélioration de la qualité académique ont peu de chances de s'attirer durablement le soutien des universitaires, lesquels sont censés donner un sens concret aux changements proposés.<sup>1</sup>

Dans le même temps, le souci de la qualité – qui semble être un dénominateur commun de l'action menée dans le cadre de Bologne – est aussi le théâtre de luttes secrètes et explicites en vue de redéfinir les rôles respectifs que devraient assumer les autorités, les universités et la société pour façonner l'enseignement supérieur de demain. Sous le nom d'autonomie accrue, de tels débats ont constitué le prélude à plusieurs réformes majeures des systèmes nationaux d'enseignement supérieur : le renforcement de l'autonomie des universités s'y est accompagné de la multiplication des procédures externes de contrôle de la responsabilité publique et de la qualité.<sup>2</sup> Lorsqu'elle associe le besoin d'autonomie des universités à celui de s'adapter à l'évolution des besoins de la société, La Déclaration de Bologne s'inscrit clairement dans ce discours public.

Quel est le lien entre autonomie, responsabilité publique et assurance qualité ? Tout d'abord, il convient de rappeler une utile définition de l'autonomie au sens large (Stichweh, 1994) : c'est la capacité à :

- prendre des décisions indépendantes sur le degré d'engagement de l'établissement dans certains domaines ou sujets,
- décider des critères d'accès à l'établissement, tant pour le personnel universitaire que pour les étudiants
- définir des stratégies et des objectifs au niveau de l'établissement
- créer des liens avec d'autres domaines de la société considérés comme essentiels pour son évolution ultérieure (politique, économie, etc.),
- assumer la responsabilité des décisions prises et de leur impact possible sur la société.<sup>3</sup>

Ainsi, le fait de donner de l'autonomie à un établissement d'enseignement supérieur s'accompagnera de la mise en place de systèmes de responsabilité envers la société. Cela explique pourquoi le tournant amorcé par de nombreux gouvernements pour réduire l'intervention de l'Etat en amont et limiter les réglementations semble souvent s'accompagner d'une intervention diversifiée et étendue d'autres acteurs (sous des formes moins formelles) et de mécanismes de contrôle rigoureux basés sur l'évaluation de la qualité et l'attribution de financements en fonction des résultats. Une comparaison des réformes nationales récentes de l'enseignement supérieur –qui ont toutes pour pierre angulaire l'autonomie des établissements

---

<sup>1</sup> Telles sont les conclusions du Réseau thématique consacré à la «mise en œuvre de Bologne» dans le cadre du projet de l'EUA sur la culture de la qualité.

<sup>2</sup> Basée sur la comparaison de 8 différents contextes nationaux de réformes universitaires récentes, l'étude d'Ulrike Felt « University Autonomy in Europe : a background study » (2003) fournit une analyse très utile et stimulante de la relation entre autonomie des universités, prise de décision collective et assurance qualité. In *Managing University Autonomy. Collective Decision Making and Human Resources Policy*. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory, 17 September 2002, Bologna : Bononia Univ.Press, pp. 134-104.

<sup>3</sup> Stichweh, R. (1994) *Wissenschaft, Universität, Profession – Soziologische Analysen*, Frankfurt : Suhrkamp. Cité in Felt, U. (2003) "University Autonomy in Europe : a background study", loc. cit., pp.28-29.

et l'amélioration de la qualité – montre que l'accroissement de l'autonomie souhaité par les établissements n'est pas synonyme de liberté et d'autorégulation totales. La responsabilité de l'enseignement supérieur en tant que service public prend simplement des formes nouvelles. Elle peut par exemple s'exprimer au travers d'une intervention accrue de multiples acteurs différents, tels que les membres externes des comités de gouvernance, récemment créés et jouissant d'un pouvoir décisionnel étendu, les partenaires et sponsors de projets de recherche de financement privé, les contractants de programmes de développement professionnel développés sur demande par les EES, pour ne citer que quelques exemples. En outre, aucun Etat en Europe réduisant son intervention dans les processus de base de l'enseignement supérieur (par exemple en ayant le dernier mot dans la création de nouvelles formations ou pour le recrutement de professeurs) ne semble juger que la capacité des institutions à assurer une autorégulation qualitative est suffisamment développée pour se passer d'un contrôle extérieur. L'une des raisons principales de cette méfiance pourrait être le fort taux d'abandon constaté dans l'enseignement supérieur. En moyenne, 30% des étudiants dans les pays de l'OCDE abandonnent leurs études avant d'atteindre leur premier diplôme. Selon les pays ou les cursus, ces taux sont parfois considérablement plus élevés. Si de tels taux d'abandon ne sont pas nécessairement synonymes d'échec au niveau individuel (dans de nombreux cas, ils sont même induits par la réussite des étudiants dans d'autres contextes de travail), ils n'en posent pas moins un problème majeur aux établissements et aux agences de financement de l'enseignement supérieur.

Afin d'accroître l'autonomie des établissements tout en maintenant un contrôle, une majorité des Etats ont décidé de passer graduellement du contrôle centré sur l'apport initial à celui de résultats requis préalablement définis en commun. Cette évolution est à l'œuvre dans plus de la moitié des pays signataires de Bologne : ces pays signalent, dans le contexte de notre étude, que l'attribution de crédits aux EES se fait sur la base d'indicateurs de qualité ou de résultats en matière d'enseignement et/ou de recherche. Selon Felt, «Certains pays ont imaginé des contrats plus ou moins détaillés (la Finlande, la France, plusieurs *Länder* en Allemagne, prochainement le Danemark, *note de l'auteur*), et, dans certains cas, ont mis au point des formules qui servent de base pour l'attribution de fonds (Royaume-Uni, Pays-Bas, Finlande, Suède, plusieurs *Länder* en Allemagne, *note de l'auteur*). »<sup>4</sup> Enfin et surtout, les mécanismes d'évaluation de la qualité deviennent un ingrédient essentiel de ce type de «gestion sur résultats».

Généralement bienvenue puisqu'elle est la condition préalable à une dynamique responsable de développement des établissements, cette «autonomie» fraîchement acquise peut cependant s'avérer hautement problématique pour les établissements d'enseignement supérieur lorsque la notion d'autonomie est utilisée dans son acception technique au sens « d'outil juridique et opérationnel nécessaire à la gestion de l'université et reconnu formellement par l'Etat par le biais de dispositions légales clairement définies »(Felt), comme c'est parfois le cas dans certains débats politiques actuels.

La responsabilité publique peut donc se trouver réduite à «un exercice technique, évalué au moyen d'une série d'indicateurs clairs et rigides» au lieu de se fonder sur un processus de négociation entre les universités et les représentants de la société.<sup>5</sup> Si la responsabilité et l'évaluation se résument à un exercice essentiellement technique de calcul rigide des résultats ou d'évaluation trop standardisé, alors le débat de fond sur les valeurs et les atouts spécifiques des établissements d'enseignement supérieur s'en trouvera faussé. Les responsables d'établissement partout en Europe ont pointé à maintes reprises ce danger dans les débats

---

<sup>4</sup> Felt, op. cit., p.70.

<sup>5</sup> Felt, op. cit., p. 30.

nationaux sur les réformes de l'enseignement supérieur (Finlande, Allemagne, Hongrie, Pays-Bas, Espagne, Suisse et Royaume-Uni).

Le défi actuel qu'auront à relever les représentants de l'Etat et des universités consistera à élaborer des procédures significatives d'assurance qualité qui dévoileront les réussites et les insuffisances des EES par rapport à leur rôle de service public à l'écoute de la société, sans négliger cette spécificité propre aux universités qui est de rechercher une distance créatrice et critique à l'égard de la société. Si les procédures d'évaluation de la qualité et de responsabilité ne laissent pas suffisamment d'espace aux établissements d'enseignement supérieur pour redéfinir et renégocier en permanence leurs rôles dans leur contexte local, national, européen et international, avec de nouveaux défis et un système fluctuant d'acteurs et de conditions dans lequel ils s'inscrivent, elles vont saper la dynamique à l'œuvre dans les établissements et –plus grave encore– leur capacité d'innovation dans ces contextes. Les mécanismes existants de contrôle et d'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur européen en sont au stade de la recherche d'un fragile équilibre : comment évaluer suffisamment pour que les établissements aient davantage conscience des défis à relever, et pousser ainsi à une amélioration, tout en évitant dans le même temps une évaluation trop poussée ou trop rigide qui empêcherait l'établissement de se positionner et étoufferait le potentiel d'innovation.

Finally, en cette décennie marquée par un développement rapide des procédures d'AQ, la question majeure posée aux représentants de l'Etat et des universités sera de savoir comment appliquer l'évaluation à la spécificité des universités : si les universités doivent se définir par leur capacité à anticiper les besoins de la société, et non pas seulement à résoudre des problèmes mais à identifier les problèmes émergents, comment les procédures d'évaluation de la qualité et de responsabilité peuvent-elles tenir compte des mouvements libres et imprévisibles de la science et de la réflexion critique nécessaire pour remplir cette fonction ? Comment peut-on empêcher les procédures d'évaluation d'être trop tournées vers le passé et plus soucieuses de respecter les normes que d'innover ? Si, comme c'est le cas, un consensus est en train d'émerger sur la nécessité de définir des critères d'évaluation communs au sein de l'espace européen de l'enseignement supérieur, comment peut-on alors trouver ces critères et les appliquer sans produire des institutions purement réactives. Tel est le défi que devra relever l'assurance qualité d'ici à 2010 et au-delà.

### **6.1.1.2 Structures et procédures externes d'assurance qualité**

Depuis la fin des années 90, l'évaluation de la qualité ne cesse de se développer dans l'enseignement supérieur européen. Un grand nombre d'agences d'évaluation ou d'accréditation ont vu le jour dans le cadre des projets pilotes d'assurance qualité financés par l'UE et de la recommandation qui en a découlé, émise par le Conseil européen des ministres et relative à la coopération européenne en matière d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, recommandation qui engageait les Etats membres de l'UE à créer des systèmes d'assurance qualité.<sup>6</sup>

Les données collectées pour la présente étude (cf. tableau 1) montrent que seuls 6 pays signataires de Bologne sur 33 sont dépourvus d'agence d'évaluation et/ou d'accréditation, à savoir l'Autriche (qui s'apprête à créer une agence de ce type pour les universités), la Communauté francophone de Belgique, la Croatie, la Grèce, l'Islande et l'Italie. Un pays (le

---

<sup>6</sup> Holm, T., Sorup, R., Biering-Sørensen, M., and Thune, C. (2003) Quality Procedures in European Higher Education, ENQA, Occasional Papers, Section 2.

Luxembourg) n'a pas fourni de chiffres.<sup>7</sup> Il convient d'ajouter que, pour les six pays dont les conférences de recteurs et les ministères signalent l'absence d'agence nationale d'évaluation, une étude comparative récente, menée par l'ENQA et consacrée aux procédures externes d'assurance qualité en Europe, contredit dans trois cas ces conclusions (marqués d'un x sur le tableau 1) : elle montre que le contrôle externe de la qualité est effectivement assuré par des agences nationales dans ces pays ; c'est le cas en Communauté francophone de Belgique où le Conseil des recteurs est chargé de l'évaluation des programmes et en Italie où le *Comitato Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario* conduit l'évaluation des programmes et des établissements ainsi que des audits et accréditations d'établissements.<sup>8</sup> On peut supposer que les ministères et conférences de recteurs ont interprété plus étroitement le terme d'«agence nationale». Ainsi, le ministère autrichien signale que des agences nationales existent déjà en Autriche pour le secteur privé non-universitaire mais qu'elles ne sont encore qu'en voie de création pour le secteur universitaire, ce qui explique que les ministères et conférences de recteurs aient répondu par la négative.

### Tableau 1 : Assurance qualité externe en Europe

*Légende : Questions posées dans l'étude «Trends III » :*

Disposez-vous dans votre pays d'agence d'évaluation de la qualité(=AEQ) compétente pour l'enseignement, la recherche, la mission globale des établissements et d'autres activités ? Oui ou non.

Quelle est à vos yeux la fonction la plus importante des procédures d'assurance qualité externe et/ou d'accréditation existant dans votre pays ? Responsabilité publique (RP), amélioration de la culture de qualité au sein des établissements (CQ), amélioration de l'enseignement supérieur dans le pays (AES), pas de fonction importante, question non pertinente (NP).

Existe-t-il dans votre pays des indicateurs/critères de qualité utilisés pour l'attribution de crédits publics ? Pour l'enseignement et la recherche (E&R), seulement pour la recherche (R), seulement pour l'enseignement (E), pas pour l'instant mais cela est prévu (pas encore), non.

Pays	AEQ enseignement	AEQ recherche	AEQ mission institutionnelle	AEQ autres activités	Pas d'AEQ	Fonction principale de l'AQ externe	Critères/indicateurs de qualité pour l'attribution de crédits publics
Allemagne	oui	oui	non	non	non	RP	E&R
Autriche (universités CR)	non	non	non	non	oui	CQ	E&R
Autriche (Acad. pédag.)	non	non	non	non	oui	CQ	non
Belgique (Fl.)	oui	oui	non	non	non	CQ	R

<sup>7</sup> Le Luxembourg est le seul pays signataire de Bologne pour lequel nous n'avons pu collecter de données nationales faute d'avoir obtenu réponse aux questionnaires adressés à la Conférence des recteurs et au ministère.

<sup>8</sup> Holm et al. (2003) op.cit., Appendice A.

Belgique (Fr.)	oui	oui	oui	non	oui	AES	non
Bulgarie	oui	oui	oui	non	non	RP	pas encore
Chypre (Ministère)	non	non	non	oui	non	CQ	non
Croatie	oui	oui	oui	oui	non	CQ	pas encore
Danemark	oui	non	oui	non	non	RP/QC	R
Espagne	oui	oui	oui	oui	non	AES/CQ	E&R
Estonie	oui	oui	oui	non	non	AES	E&R
Finlande	oui	oui	oui	oui	non	CQ	E&R
France (Grandes écoles CR)	oui	oui	oui	non	non	CQ	R
France (Directeurs IUFM, CR)	non	non	non	oui	non	NP	E&R
France (Universités CR)	oui	oui	oui	non	non	AES	R
Grèce	non	non	non	non	oui	AES/CQ	E
Hongrie	oui	oui	oui	non	non	AES/CQ	pas encore
Irlande (Inst. of Technology CR)	oui	oui	oui	oui	non	AES	E&R
Irlande (Universités RC)	oui	oui	oui	non	non	NP	non
Islande	non	non	non	non	oui	AES	E&R
Italie	non	non	non	non	oui	CQ	E&R
Lettonie (Ministre)	oui	non	oui	non	non	RP	non
Liechtenstein (Ministère)	non	non	oui	non	non	CQ	pas encore
Lituanie	oui	oui	oui	oui	non	AEX	R
Malte	oui	oui	oui	oui	non	CQ	non
Norvège	oui	non	oui	non	non	CQ	E
Pays-Bas	oui	oui	non	non	non	RP	R
Pologne	oui	oui	oui	oui	non	RP	R
Portugal	oui	oui	oui	non	non	RP	R
Royaume-Uni (Universités RC)	oui	oui	oui	oui	non	CQ	E&R
Royaume-Uni (SCOP)	oui	oui	non	non	non	RP	R
Rép. slovaque	oui	oui	oui	non	non	AES	E&R
Slovénie	oui	oui	oui	oui	non	AES	E&R
Suède	oui	oui	oui	non	non	RP	non
Suisse (Universités RC)	oui	oui	oui	non	non	RP	pas encore
Suisse	non	non	non	non	oui	CQ	pas encore

(FH/HES RC)							
Rép. tchèque	oui	oui	oui	non	non	CQ	E&R
Turquie (Ministère)	oui	oui	oui	non	non	CQ	non

Source : Trends 2003

Certains pays ont récemment créé de nouvelles agences ou sont en train de le faire. En Autriche, la loi sur les universités de 2002, entrant en vigueur en 2003, appelle à la création d'une agence d'évaluation pour l'ensemble des universités. L'*Österreichischer Akkreditierungsrat* effectue déjà l'accréditation de programmes ainsi que d'établissements pour le secteur privé et les *Fachhochschulen* (autres établissements d'enseignement supérieur). Quant à la Grèce, qui ne possède pas pour l'instant d'agence d'évaluation, il faut savoir que la loi relative à la création d'un système national d'assurance qualité et d'évaluation dans l'enseignement supérieur a été présentée au parlement début 2003 et qu'elle devrait entrer prochainement en application. Le système grec se cantonnera à l'évaluation de la qualité et ne comportera pas de mécanismes d'accréditation. Les ministères portugais, islandais et belge (Flandres) mentionnent également des plans visant à établir des agences nationales d'accréditation indépendantes (l'agence belge (Flandres) sera co-établie avec les Pays-Bas). En Islande, le ministère de l'éducation possède déjà un service d'évaluation et de supervision qui a pour tâche d'évaluer les formations.

On notera aussi que la totalité des pays signataires de Bologne et des pays non-signataires de l'Europe de Sud-Est ont créé ou sont en passe de créer des agences chargées, sous une forme ou sous une autre, du contrôle externe de la qualité.

Nos propres données révèlent que 80% des EES en Europe se soumettent actuellement à des procédures externes d'assurance qualité (évaluation de la qualité ou accréditation). Il n'y a pas, à cet égard, de différence notable entre les universités et les autres types d'établissements supérieurs. Les établissements de technologie et de sciences de l'ingénieur sont même plus souvent concernés (respectivement 85 et 89%). En fait, même dans les pays qui viennent seulement de créer des agences d'évaluation ou qui sont en passe de le faire, plus de 50% des établissements (45% en ESE) mentionnent l'existence de procédures externes d'assurance qualité. Il n'y a qu'en Grèce et dans les EES non-universitaires en Espagne qu'une majorité d'établissements signale l'absence de procédures externes d'assurance qualité.

L'ENQA confirme que la fonction première de l'assurance qualité externe – au moins selon les agences responsables- réside dans l'amélioration de la qualité, ce qui est évidemment le but dans lequel les procédures ont été conçues. Il va de soi que les procédures elles-mêmes doivent être revues afin de s'assurer qu'elles contribuent réellement à l'amélioration de la qualité des établissements et au développement d'une culture de qualité appropriée. La transparence des processus et le bon usage des moyens financiers en termes de responsabilité publique sont souvent cités comme étant une fonction importante, mais pas la plus importante. Tiré de l'étude ENQA, le tableau suivant indique la répartition des fonctions selon les différents types d'évaluation :

**Tableau 2 : Objectifs de l'évaluation externe<sup>9</sup>**

Quels sont les objectifs des évaluations ?	Responsabilité publique	Amélioration de la qualité	Transparence	Comparabilité nationale	Comparabilité internationale	Palmarès
<b>Evaluation</b>	71%	93%	74%	55%	26%	3%
<b>Accréditation</b>	86%	91%	76%	71%	62%	5%
<b>Audit</b>	67%	83%	50%	33%	33%	0%
<b>Benchmarking</b>	100%	100%	100%	100%	100%	0%
<b>Autre</b>	100%	100%	50%	50%	50%	0%
<b>N=61</b>	46	56	45	36	25	2

Source : Données collectées dans le cadre de l'enquête ENQA 2002-2003, cf. note ci-dessous.

Le relatif équilibre existant entre les fonctions de responsabilité publique et d'amélioration est également confirmé par l'étude récente de Campbell et Rozsnyai sur l'assurance qualité<sup>10</sup>. Dans les agences d'accréditation des pays d'Europe centrale et orientale, les auteurs observent même une tendance à s'orienter vers l'amélioration en s'appuyant davantage sur le contrôle interne de la qualité au sein des établissements, donnant ainsi aux établissements et aux formations le temps de s'améliorer.<sup>11</sup> Pour Campbell et Rozsnyai, l'attention croissante portée à l'amélioration tiendrait en général à une maturité plus grande d'un système donné d'AQ : « Il peut sembler judicieux, dans certaines circonstances - concernant par exemple le développement rapide de l'enseignement privé non réglementé ou l'introduction de nouveaux types d'établissements et de qualifications- de mettre l'accent sur le devoir de responsabilité et sur le respect de normes. Pourtant, à mesure que se développeront des mécanismes d'assurance qualité plus efficaces et plus sophistiqués, une pression s'exercera pour passer du respect des normes à l'amélioration. »<sup>12</sup>

Nos données corroborent les conclusions des études mentionnées ci-dessus. D'une manière générale, les EES **jugent positives les procédures externes d'assurance qualité**, c'est-à-dire le plus souvent capables de répondre à leurs besoins spécifiques. Seulement 1,5% des EES n'y voient aucun intérêt particulier, à l'exception notable des universités autrichiennes qui sont 25% à n'y voir aucun intérêt particulier. Le plus souvent, les procédures externes d'AQ sont considérées comme des vecteurs d'amélioration de la culture de qualité des établissements (40%). 21% des EES estiment que la responsabilité publique constitue leur fonction essentielle. A l'exception de la France, de la Slovaquie et du Royaume-Uni (ainsi que des établissements d'enseignement supérieur non universitaires italiens et tchèques), les responsables d'universités et d'autres établissements sont une majorité dans chaque pays à penser que la fonction essentielle des procédures externes d'assurance qualité est d'améliorer la culture de la qualité dans les établissements (plutôt que la responsabilité publique).<sup>13</sup>

<sup>9</sup> Holm et al. (2003) op. cit., section 3.3.

<sup>10</sup> Campbell, C. and Rozsnyai, C. (2002) *Quality Assurance and the Development of Course Programmes*, Bucharest, UNESCO/CEPES Papers on Higher Education, Annex 1.

<sup>11</sup> Campbell and Rozsnyai, op. cit., p. 62.

<sup>12</sup> Campbell and Rozsnyai, op. cit., p. 26.

<sup>13</sup> Pour 10% des EES, la question n'était «pas pertinente» ou est restée sans réponse.



Notons que dans certains pays possédant depuis longtemps des systèmes d'AQ, les médias ont mis en avant les effets pervers résultant d'une application exhaustive des procédures de contrôle de la qualité et de responsabilité publique. Le Royaume-Uni a connu le débat le plus médiatisé et le plus virulent sur ce point : les responsables d'établissement ont critiqué les procédures d'examen de la qualité, les jugeant disproportionnées voire contre-productives. Une étude sur le coût du système national d'évaluation a finalement été mandatée.<sup>14</sup> Elle a révélé que l'argent public à déboursé était effectivement disproportionné, même si très peu de cas d'abus ont été relevés. Les coûts s'expliquaient non seulement par la lourdeur des procédures, exigeant des établissements une production extensive de données et de documents, mais aussi par le fait que les différentes autorités compétentes n'avaient pas coordonné leurs procédures, partant à chaque fois de zéro pour collecter les données et documents des diverses évaluations. Une fois avéré que les coûts du système d'évaluation n'étaient pas couverts, celui-ci n'a pas été poursuivi. De nouvelles procédures ont alors été introduites sous le nom d'«évaluation académique».

Au-delà de la question du coût, une autre critique importante a été formulée concernant **l'effet d'uniformisation** produit par le lien linéaire entre évaluation des résultats et attribution de crédits.

Tel est le cas dans le programme dit d'évaluation de la recherche, *Research Assessment Exercise*, qui s'appliquait à des institutions aux profils, objectifs et contextes très différents et évaluait les résultats sur les mêmes critères préétablis, récompensant ou pénalisant celles-ci en conséquence. De plus, la somme totale destinée à être redistribuée étant limitée et la capacité des EES à s'adapter aux règles du jeu s'avérant plus grande que prévu, un grand nombre d'établissements qui avaient pourtant amélioré leurs performances globales ont tout de même été confrontés à des réductions budgétaires.

Bien sûr, ces problèmes ne devraient pas occulter les nombreuses expériences positives acquises en matière d'évaluation au Royaume-Uni, ni les multiples effets bénéfiques de l'amélioration des performances, ni les nombreuses bonnes pratiques accumulées par un système possédant une tradition d'évaluation de la qualité, notamment en termes de programmes d'études, d'enseignement, d'activités de conseil et de prestations offertes aux étudiants. (Rappelons dans ce contexte les commentaires positifs des représentants des étudiants à l'égard de l'évaluation de la qualité dans leur pays.). Si nous avons largement évoqué les problèmes rencontrés au Royaume-Uni, c'est pour bien montrer qu'étant l'exemple le plus radical en Europe à relier les performances finales à l'évaluation de la qualité et à posséder une longue expérience des différentes approches de l'assurance qualité, le système britannique d'évaluation de la qualité offre une large gamme de modèles de bonnes ou moins bonnes pratiques qui méritent toutes un examen attentif avant d'être reprises sous une forme analogue ailleurs.

Dans la plupart des autres pays européens, le poids du contrôle externe de la qualité ne semble pas pour l'instant affecter les établissements au point d'être remarqué par leurs responsables. (Aucune étude européenne significative n'a été consacrée à ce jour aux universitaires, concernés au premier chef par la production de données et de documents d'évaluation de la qualité ainsi que par les conséquences de toute forme d'évaluation). Le jugement positif émis par les responsables d'établissement dans le cadre de cette étude ne s'applique pas seulement à l'évaluation de la qualité au sens traditionnel mais aussi aux procédures d'accréditation dont la plupart des établissements semblent avoir une expérience positive : 66% des responsables interrogés trouvent utile le processus d'accréditation des programmes auquel s'est soumis leur

---

<sup>14</sup> PA Consulting Group (2000) *Better Accountability for Higher Education. Summary of a review for the HEFCE*: London. [www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00\\_36.htm](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00_36.htm).

établissement, tandis que seulement 8% le jugent inutile et que 26% n'ont pas subi d'accréditation des programmes.

Cependant, compte tenu de l'expansion des programmes externes d'évaluation et d'accréditation, on peut s'attendre à ce que le poids de ces procédures se fasse davantage sentir dans l'avenir étant donné qu'un plus grand nombre de représentants de l'enseignement supérieur passeront plus de temps à des tâches d'évaluation - qu'ils en soient l'objet ou le sujet. Cette affirmation serait corroborée par la lassitude qui s'exprime à l'égard de la qualité et de l'accréditation dans certains pays ayant une expérience plus longue de l'AQ externe, comme le signalent par exemple les représentants de l'enseignement supérieur et de l'AQ dans les pays scandinaves et au Royaume-Uni.

**Quelle est le champ d'application principal de l'assurance qualité externe ?** Selon les ministères et les conférences de recteurs, 23 agences nationales sur 26 évaluent l'enseignement, 19 évaluent les performances de la recherche tandis que 20 agences évaluent les performances des institutions à l'aune de leur mission (cf. tableau 1). Il est intéressant de constater qu'aucun pays ne possède une agence d'évaluation de la recherche sans en même temps évaluer l'enseignement. De même, tous les pays (sauf deux) possédant des agences chargées d'évaluer la mission des institutions évaluent également l'enseignement. Dans 14 pays, les agences d'évaluation évaluent l'enseignement, la recherche et les performances globales des établissements (sans que l'agence soit nécessairement la même).

Ni les données de notre enquête ni l'étude ENQA ne font apparaître les liens existant entre les procédures d'évaluation centrées sur l'enseignement et celles qui mettent l'accent sur la recherche ou d'autres activités. Si nous savons que l'évaluation et l'audit d'établissements traitent parfois de ces sujets, il faut bien dire que ces méthodes d'évaluation ne sont pas les plus souvent utilisées (voir ci-dessous figure 14). Pour les universités cependant, **la valeur des procédures d'évaluation dépend sans doute dans une large mesure de leur capacité à prendre en compte le lien entre enseignement et recherche et entre ces fonctions essentielles et les autres dimensions de la gestion des établissements.**

En tant que systèmes complexes, les universités ne peuvent réagir à un problème apparu dans un domaine sans que cela touche indirectement à d'autres domaines. De même, la solution aux problèmes apparus dans le cadre de l'évaluation de la qualité peut être compromise par d'autres mécanismes externes tels que les formules de financement. Examiner la qualité de l'enseignement et de la recherche sans tenir compte du contexte national ou institutionnel peut s'avérer inefficace : la transparence acquise demeure partielle, donc faussée, et la démarche de qualité en pâtit. L'amélioration de la qualité dans un domaine peut même provoquer l'effet inverse dans un autre domaine. Ainsi, les représentants de l'enseignement supérieur signalent fréquemment que mettre l'accent sur l'amélioration des performances de la recherche nuit à la qualité de l'enseignement et du suivi des étudiants et vice versa. De plus, un gain de transparence dans la gestion de l'établissement qui ne tiendrait pas compte des réussites et des insuffisances des missions de base de l'université – l'enseignement et la recherche – s'avèrerait probablement superficiel. En Suède par exemple, des audits d'établissements ont été critiqués pour ne pas avoir pris en compte les activités fondamentales des établissements au niveau du département.<sup>15</sup>

On ne sera donc pas surpris que les agences d'évaluation complètent de plus en plus leurs tâches premières par d'autres missions : aux audits d'institutions, elles ajoutent l'évaluation des programmes d'études (en France ou en Suède), à l'évaluation des programmes, la

<sup>15</sup> Franke, S. (2002) „From Audit to Assessment : A National Perspective on an International Issue”, *Quality in Higher Education* Vol. 8, no.1.

dimension institutionnelle (Pays-Bas). Cette tendance à une mixité croissante des méthodes d'évaluation au sein des agences a été également relevée par les auteurs de la récente étude ENQA. Ils constatent un net changement depuis 1998, année du dernier rapport sur l'AQ en Europe, où les agences «s'en tenaient encore au type d'évaluation (combinant méthode et champ d'application de l'évaluation) qu'elles utilisaient traditionnellement».<sup>16</sup> L'étude de Campbell et Rozsnyai, publiée par le CEPES, atteste que la tendance est à un affaiblissement de l'opposition entre l'évaluation d'institutions et celle de programmes et à une mixité accrue de ces deux dimensions. Fait remarquable, la combinaison de l'évaluation des programmes avec l'audit d'établissements est de plus en plus prise en compte alors même que ces deux composantes s'opposaient dans des débats plus anciens sur les meilleures méthodologies en matière d'AQ. Aujourd'hui, le Comité national d'évaluation (CNE) français, connu pour son approche institutionnelle de l'évaluation, conduit également des évaluations de programmes et de disciplines.<sup>17</sup> Un autre exemple de cette stratégie mixte, avec changement d'optique, nous est fourni par l'agence d'évaluation britannique : on s'est éloigné d'une évaluation en profondeur des programmes pour s'appuyer sur l'utilisation de l'information recueillie par le biais de l'évaluation interne et mettre l'accent sur l'audit institutionnel. La réalisation d'une série d'évaluations de programmes avait été critiquée pour la charge administrative disproportionnée qu'elle imposait aux institutions. Si l'évaluation institutionnelle est souvent critiquée parce qu'elle ne mesure pas la performance des activités essentielles des universités, l'évaluation des programmes, si elle est menée de façon exhaustive, se voit reprocher de multiplier les tâches administratives. Compte tenu de cet assouplissement des positions des deux côtés, il est permis d'espérer que les agences et les institutions apprendront les unes des autres pour trouver un juste milieu.

D'après l'étude ENQA, le champ d'application de l'évaluation, son ampleur et les méthodes utilisées par ces agences varient largement d'un pays à l'autre. Il existe aujourd'hui un solide consensus sur les ingrédients de base en matière de méthodologie de l'assurance qualité. Outre l'indépendance de l'agence qui conduit les évaluations de la qualité, ces ingrédients comportent une auto-évaluation menée par les représentants de l'unité à évaluer, l'évaluation externe réalisée par des pairs ou d'autres acteurs, comprenant une ou plusieurs visites de terrain, et la publication d'un rapport final. Les études ENQA et UNESCO-CEPES relèvent un certain nombre d'éléments supplémentaires désormais couramment utilisés dans nombre d'agences, notamment

- des données statistiques émanant de sources nationales ou institutionnelles
- des informations qualitatives fournies par les processus d'assurance qualité internes à l'institution
- des indicateurs de performance
- des enquêtes d'utilisateurs (employeurs, diplômés, étudiants)
- d'autres rapports d'examineurs externes, souvent collectés et mis à la disposition des pairs chargés de l'évaluation.<sup>18</sup>

Evolution remarquable dans ce contexte, les partenaires intéressés, notamment les étudiants, sont davantage impliqués dans les processus externes d'évaluation. En Suède et au Royaume-

<sup>16</sup> Holm et al. (2003) op. cit., section 4.5. Le rapport mentionné ici a été publié par la Commission européenne (1998) Evaluation of European Higher Education : A Statut Report. Prepared for DG EAC (DG XXII) by the Danish Center for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, in co-operation with the French Comité National d'Evaluation, Paris.

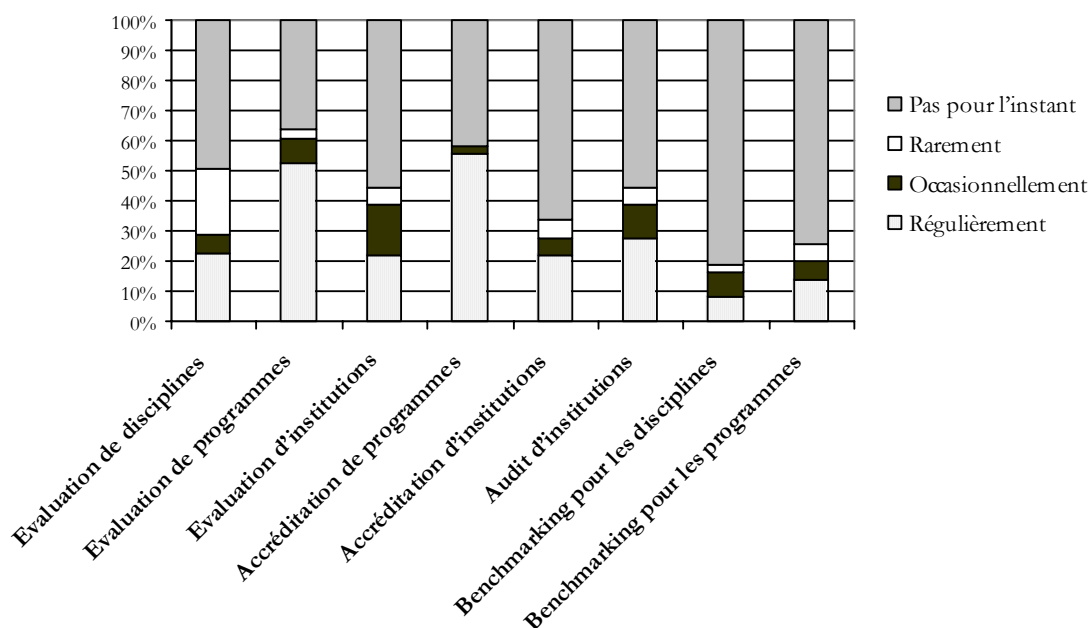
<sup>17</sup> Compte-rendu de Gilles Bertrand, Président du Comité National d'Evaluation français au symposium de Kassel «Universities : Fit for the Future ? », 18-19 octobre 2002.

<sup>18</sup> Campbell and Rozsnyai, op. cit., p.48 ; Holm et al., op. cit., section 5.

Uni notamment, la contribution des étudiants aux processus externes d'évaluation a été expérimentée avec succès. L'ESIB (Syndicat national des étudiants en Europe) coopère lui aussi étroitement avec le réseau ENQA. Comme le souligne Campbell, «cette implication est plus que « figurative ». De récentes modifications de l'évaluation externe ont mis les intérêts des étudiants au cœur de la démarche». Parmi les exemples de « nouvelles» questions apparues dans l'évaluation, on peut citer la qualité de l'information fournie aux étudiants, l'organisation du soutien à l'apprentissage, le décalage entre les standards académiques et leur réalisation dans la pratique.<sup>19</sup>

Le tableau suivant illustre utilement la fréquence d'utilisation des diverses méthodes dans les 34 agences européennes d'évaluation (réparties dans 23 pays) qui ont participé à l'étude ENQA.

**Figure 13 : Fréquence des types d'évaluation<sup>20</sup>**



Comme le montre la figure 13, **l'évaluation des programmes est la plus pratiquée** (par 53% des agences), tandis que l'évaluation institutionnelle n'est pratiquée régulièrement que par 22 % des agences. La moitié des 34 agences interrogées citent l'accréditation de programmes au nombre de leurs fonctions.

Outre le champ d'application de l'évaluation - programmes, disciplines ou institutions- la question la plus souvent débattue dans toute l'Europe est celle de la relation entre évaluation de la qualité et accréditation et de leurs avantages respectifs, bien que ces deux démarches soient jugées complémentaires par nombre de représentants.

<sup>19</sup> Campbell and Rozsnyai, op. cit., p.56.

<sup>20</sup> Holm et al. (2003) op. cit., section 4. Seules les méthodes utilisées par plus de deux agences sont prises en compte.

Le terme d'**accréditation** est certes couramment employé mais il est associé à des procédures différentes d'un pays à l'autre. Généralement, l'accréditation se distingue des autres procédures d'évaluation en ceci qu'elle s'effectue en fonction de standards prédéfinis, seuils à partir desquels une discipline, un programme ou un établissement donnés atteignent le niveau requis pour obtenir un label d'accréditation. Il s'agit souvent de standards minimums même si on envisage de plus en plus d'utiliser également des standards de bonne pratique ou d'excellence, comme cela se fait déjà dans des systèmes privés particuliers d'accréditation, tels que le système EQUIS appliqué aux écoles de commerce et de gestion.

L'accréditation est une méthode largement utilisée dans les pays candidats à l'Union mais nombre de pays de l'UE (France, Allemagne, Pays-Bas, Finlande et Norvège) sont également en passe de l'introduire dans leurs systèmes d'AQ. Plusieurs auteurs ont analysé les raisons de cette préférence des pays d'Europe centrale et orientale pour l'accréditation dans l'enseignement supérieur au début des années 90. Parmi les explications les plus souvent citées figurent le besoin de comparabilité avec l'enseignement supérieur occidental et donc d'utiliser un seuil de standards, l'urgence de réévaluer les contenus et l'approche des programmes, et d'introduire une architecture plus flexible des cursus pour une population étudiante en augmentation rapide.<sup>21</sup>

Les pays où prévaut déjà une tradition d'évaluation de la qualité et qui ont décidé d'y adjoindre des procédures d'accréditation, présentent sans doute un intérêt particulier pour les débats européens actuels. Selon les déclarations publiques des agences d'évaluation et des représentants de l'ES, la valeur ajoutée principale d'une telle accréditation dans ces pays résiderait dans l'application de normes de référence et l'attribution d'un label de qualité, celui-ci faisant office de monnaie pouvant s'utiliser dans le monde entier- ce qui explique aussi l'engouement que suscite l'accréditation dans la plupart des pays candidats à l'Union.<sup>22</sup> Ainsi, l'accréditation est associée à l'espoir d'accroître la reconnaissance au plan international. La pression des pairs –pression pour se placer dans une arène européenne où l'accréditation se développe de plus en plus – semble également jouer un rôle. Certains systèmes d'AQ se félicitent aussi que l'accréditation s'accompagne de choix plus clairs en termes de crédits octroyés (représentants AQ norvégiens, néerlandais et allemands). L'étude ENQA montre que, si on les compare avec les procédures d'évaluation de la qualité et d'audit, les procédures d'accréditation semblent en général être davantage axées sur la responsabilité publique, la transparence et la comparabilité nationale et internationale.<sup>23</sup> Notons cependant que les procédures d'accréditation utilisent de plus en plus des éléments d'évaluation de la qualité, axés sur l'amélioration institutionnelle, comme le soulignent Campbell et Rozsnyai. Ainsi, les commentaires d'un représentant de l'enseignement supérieur polonais sont applicables aux procédures d'accréditation en vigueur dans nombre de pays candidats à l'Union : «Les comités d'accréditation ne se contentent pas de s'assurer que les différents cursus remplissent les conditions minimums mais ils examinent aussi de combien ils dépassent ces conditions et comparent l'écart obtenu à la réalisation d'objectifs fixés. En ce sens, le travail des comités d'accréditation est plus proche du type d'évaluation de la qualité pratiqué dans de nombreux pays d'Europe occidentale, l'accréditation n'étant qu'une forme d'utilisation des résultats de l'évaluation. »<sup>24</sup>

---

<sup>21</sup> Cf. Kristoffersen, D., Sursock, A. and Westerhijden, D. (1998) *Quality Assurance in Higher Education, Manual of Quality Assurance : Procedures and Practices*. European Training Foundation.

<sup>22</sup> Cf. commentaires de T. Vroeijenstijn sur l'introduction d'une agence d'accréditation aux Pays-Bas, lors du symposium de Kassel « Universities : Fit for the Future ? », 18-19 octobre 2002. Concernant les tendances de l'accréditation, voir Campbell and Rozsnyai, op. cit., p.62.

<sup>23</sup> Holm et al. (2003), op. cit., section 3.3.

<sup>24</sup> Cité par Campbell et Rozsnyai, op. cit., p.62.

Notons dans ce contexte que, selon nos données, l'accréditation fait l'objet d'un large soutien parmi les EES, ce qui pourra surprendre certains participants aux débats récents sur le besoin d'accréditation en Europe. Seulement 4% des EES n'en éprouvent pas le besoin. 65% des 74% d'EES ayant subi une accréditation de programmes jugent le processus utile. Globalement, 81% des EES envisagent d'encourager à l'avenir l'accréditation de programmes. De même, la plupart des associations d'étudiants jugent importante l'accréditation académique des établissements au moment du choix de la formation. Dans les discussions sur l'accréditation entre représentants de l'Etat, des agences d'évaluation et des établissements apparaît souvent la question de l'investissement potentiellement considérable en temps et en argent qu'exige l'accréditation de programmes tant de la part des instances nationales que de celle des établissements. Pour autant, cette question ne semble pas avoir pour l'instant prédisposé de manière négative la majorité des responsables d'établissement.

### 6.1.1.3 Assurance qualité interne

S'agissant des réalités institutionnelles, une première question s'impose d'elle-même : quel est l'impact de l'assurance qualité externe sur la prise de conscience de l'importance de la qualité interne et sur l'auto-amélioration. Une étude comparative internationale consacrée à l'évaluation d'institutions et aux changements en cours suggère que la gestion de la qualité peut être source de bénéfices ou de menaces selon la manière dont elle est pratiquée, le contexte ou les buts poursuivis. Les auteurs avancent que la gestion de la qualité a autant à voir avec le pouvoir, les valeurs et la justification des changements qu'avec la qualité elle-même, ce qui explique qu'elle soit souvent source de tension et de conflit.<sup>25</sup> De manière générale, il faut consacrer plus de travaux à l'impact de l'AQ externe existante sur l'amélioration effective de la qualité dans les différents systèmes d'enseignement supérieur en Europe, ce en comparant les différents contextes nationaux et institutionnels et leurs effets sur la «capacité à apprendre» de l'institution. L'initiative la plus pertinente à cet égard est le projet de l'EUA «Culture de la qualité» qui comporte six réseaux d'établissements de toute l'Europe. Chaque réseau se concentre sur un point particulier (gestion de la recherche, enseignement et apprentissage, prestations aux étudiants, mise en œuvre des réformes de Bologne, accords de coopération, communication et prise de décision) et compare la façon dont les institutions s'efforcent d'améliorer la qualité des processus concernés.

A défaut de permettre une analyse du lien de cause à effet entre l'assurance qualité externe et la prise de conscience de l'importance de la qualité interne, nos données permettent de faire quelques remarques sur l'ampleur actuelle des procédures internes de qualité dans les EES européens. Il semble bien que les mécanismes internes d'assurance qualité soient aussi répandus que les approches externes. Le plus souvent, ils s'attachent à l'enseignement. 82% des responsables d'établissement disent disposer de procédures internes chargées d'évaluer la qualité de l'enseignement, 53% ont également des procédures internes de qualité appliquées à la recherche (avec 66% d'EES se définissant comme basés sur la recherche). 26% évaluent d'autres activités. Seulement 14% des EES (9% des universités, 17% des autres établissements) ne possèdent pas, selon leurs présidents ou recteurs, de mécanismes internes d'évaluation de la qualité.

Pour autant, l'existence à une large échelle de tels mécanismes - au moins en ce qui concerne l'enseignement- ne devrait pas nous rendre trop optimistes sur la volonté ou la capacité des

---

<sup>25</sup> Brennan, J. and Shah, T. (2000) *Managing Quality in Higher Education : An international perspective on institutional assessment and change* Buckingham : SRHE and Open University Press.

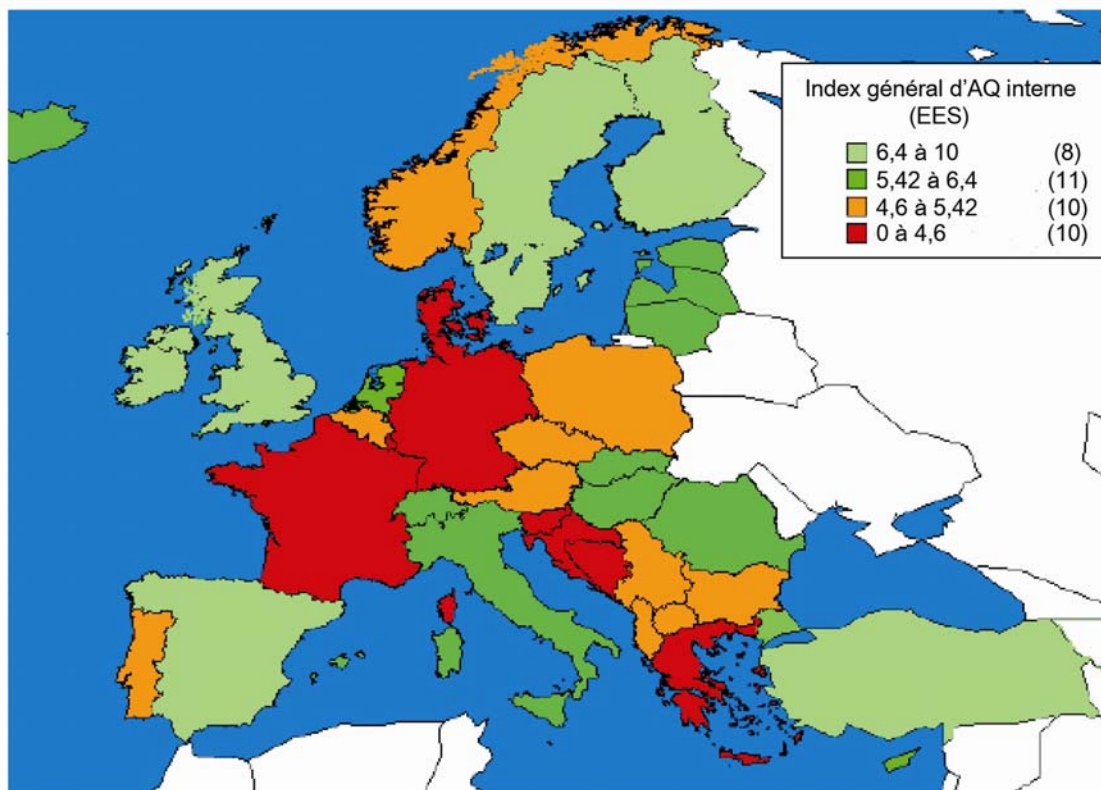
institutions à s'attaquer aux problèmes importants en matière de qualité. Outre les contraintes financières (trop d'étudiants par professeur, trop peu de crédits affectés au soutien supplémentaire dispensé par des tuteurs, conseillers ou technologies de l'information), les procédures existantes ne sont pas toujours conçues ou suffisamment bien utilisées pour faire face aux problèmes essentiels. Comme le relève une association d'étudiants à propos du contrôle interne de la qualité de l'enseignement, « l'assurance qualité consiste le plus souvent en une «évaluation» et rédaction de rapports d'enseignement standardisés, quasiment sans participation des étudiants ni reconnaissance des problèmes spécifiques rencontrés par ces derniers. L'évaluation de la qualité se résume souvent à des chiffres quantitatifs peu significatifs. Il n'existe aucun concept de la qualité. ». Notons dans ce contexte que les questionnaires renvoyés par les associations d'étudiants pour la présente étude montrent que les étudiants sont conscients de l'importance de la qualité, ce dont les EES ou les agences d'évaluation n'ont sans doute pas assez tiré profit. Bien que l'évaluation par les étudiants de la qualité de l'enseignement semble plus que pertinente - puisqu'ils en sont les destinataires -, ceux-ci ne participent aux mécanismes internes d'assurance qualité que dans environ la moitié des pays signataires de Bologne. Seule une minorité d'étudiants est satisfaite de son degré de participation à ces mécanismes. Un exemple remarquable de participation positive des étudiants nous est fourni par le Royaume-Uni : non seulement les étudiants sont systématiquement impliqués dans les mécanismes internes d'AQ dans la plupart des établissements mais ils sont aussi très satisfaits de leur participation. S'agissant des agences d'évaluation, il existe semble-t-il une différence notable entre les pays de l'Union et les pays hors Union. Dans les premiers, un quart des agences comptent des étudiants dans leurs panels d'experts tandis que seulement 13% des agences dans les pays candidats à l'adhésion comptent des représentants des étudiants parmi leurs experts. En règle générale, la participation des étudiants à l'auto évaluation des institutions et aux entretiens menés par les experts lors des visites de terrain était beaucoup plus fréquente<sup>26</sup>.

En guise de conclusion à cette question des procédures internes de qualité, nous attirons l'attention sur le fait que les aspects autres que l'enseignement et la recherche ne sont abordés que dans un quart des EES (26%), et le sont moins encore dans les établissements de technologie et de sciences de l'ingénieur (18%). Nous n'avons pas d'informations sur le nombre d'établissements pratiquant une évaluation de la gestion, des infrastructures et des services et sur la manière dont celle-ci s'effectue. Les procédures externes de qualité abordant rarement ces thèmes, l'évaluation interne en serait d'autant plus nécessaire pour mettre au jour les problèmes existants.

#### **Figure 14 : Procédures internes de qualité dans les EES en Europe : index global**

*Cet index global est basé sur les réponses des établissements à trois questions portant sur l'existence dans leur institution de mécanismes internes de contrôle de la qualité en matière d'enseignement, de recherche et dans d'autres domaines. Un score global a été établi pour chaque pays, calculé sur une échelle de 0 à 10 à partir des scores réalisés par chaque établissement dans un pays donné. Ainsi, plus l'index est élevé, plus les établissements se disent avancés dans la réalisation des objectifs de Bologne en termes d'amélioration de la qualité. Un index de 10 indiquera que tous les EES du pays correspondant déclarent avoir développé les trois mécanismes d'évaluation interne de la qualité.*

<sup>26</sup> Holm et al. (2003) op. cit., section 5.1.



Source : Trends 2003

Des activités de benchmarking (comparaison par rapport à une référence), appliquées non seulement à la réforme des cursus mais aussi à la gestion et aux politiques de développement des établissements, semblent se développer de plus en plus, en particulier au sein de réseaux institutionnels. Des initiatives existantes telles que les activités de benchmarking du réseau CLUSTER, de la ligue IDEA, ou celles du Club de benchmarking des universités de technologie en Allemagne (organisé par le CHE, *German Centre for Higher Education Development*, une fondation privée traitant de questions liées à la gestion et aux réformes de l'enseignement supérieur), Universitas 21 ou le Groupe de Coimbra, fournissent des comptes rendus très positifs des expériences réalisées en introduisant une perspective comparative dans la gestion de leurs établissements, en particulier lorsque des institutions de profil analogue conjuguent leurs forces pour échanger ce type d'information<sup>27</sup>. Certains exemples de coopération de ce genre entre institutions incluent même des mécanismes d'AQ.<sup>28</sup> Les activités de benchmarking organisées par ESMU sont un autre exemple visant à appliquer cette notion à des aspects particuliers du développement universitaire à l'échelle européenne.<sup>29</sup>

De manière générale, il existe semble-t-il un besoin à combler concernant les activités de benchmarking conduites au plan international par les établissements sur certains aspects de la gestion des universités, ce afin de permettre l'échange de bonnes pratiques et de solutions possibles aux problèmes communs.

<sup>27</sup> Compte-rendu du recteur de la TU Darmstadt, J.D. Wörmer, à la conférence de la HRK sur l'assurance qualité en Europe, octobre 2002.

<sup>28</sup> La TU Darmstadt, par exemple, coopère avec plusieurs autres universités et utilise les procédures d'évaluation de la ETH Zurich.

<sup>29</sup> Cf. [www.esmu.be](http://www.esmu.be)



En résumé, si l'on considère les systèmes nationaux d'enseignement supérieur en Europe – exception faite de modèles particuliers de bonne pratique –, la culture interne de la qualité dans les établissements n'apparaît pas assez solide, en l'état actuel, pour se passer de l'évaluation externe.

#### 6.1.1.4 Coopération européenne en matière d'assurance qualité

Toutes ces activités liées à l'assurance qualité, visant les établissements d'enseignement supérieur ou réalisées par ces derniers, et les quelques activités de benchmarking relevées ci-dessus soulèvent plus généralement la question de savoir quelle valeur ajoutée revêt la coopération européenne en matière d'AQ, coopération qui, du reste, est censée être au cœur des activités de Bologne liées à l'assurance qualité.

Tout d'abord, les tendances récentes déjà observées dans l'étude ENQA sur les procédures d'évaluation de la qualité, à savoir le nombre grandissant d'agences d'évaluation ou d'accréditation et une mixité croissante des différentes méthodes d'évaluation utilisées, peuvent effectivement s'expliquer par le développement de la communication et des échanges de bonnes pratiques entre les agences existantes et les autorités nationales à l'intérieur ou à l'extérieur du cadre du processus de Bologne.

Les données collectées pour cette étude dévoilent les attitudes généralement adoptées à l'égard des différents types et niveaux de coopération européenne en matière d'AQ. Notons en premier lieu que, dans leur grande majorité, les ministères, conférences de recteurs, EES et associations d'étudiants sont d'accord sur la nécessité d'augmenter la participation des partenaires européens dans les systèmes nationaux d'AQ. Si de nombreuses agences font déjà appel à des experts internationaux pour des évaluations menées par des pairs, ces experts venus d'ailleurs représentent encore une petite minorité dans les panels d'évaluation. Cette pratique peut donc clairement être développée. Les experts internationaux sont le plus souvent mis à contribution dans les petits pays parlant la même langue ou une langue proche, comme les Pays-Bas et la Belgique (Flandres), les pays nordiques, en particulier la Lettonie, mais aussi les agences d'accréditation allemandes.<sup>30</sup>

Mais la question centrale dont débattent actuellement de nombreux ministères, conférences de recteurs et agences d'évaluation est de savoir dans quelle mesure **des structures communes sont nécessaires au niveau européen et quels sont les éléments essentiels qui devraient en faire partie**. Suffit-il d'avoir un réseau commun ou des institutions d'AQ différentes mais compatibles ou a-t-on besoin d'une agence commune ? S'agissant en particulier de l'accréditation, les établissements se demandent s'il est préférable d'obtenir une reconnaissance centralisée de la part d'une agence d'accréditation européenne ou s'ils devraient plutôt envisager un réseau d'agences nationales d'accréditation, lesquelles traiteraient les demandes d'accréditation des établissements au plan national, y compris celles concernant les cursus conjoints. Une solution intermédiaire parfois avancée est l'instauration d'un système commun, sorte de réseau en franchise constitué d'agences nationales ayant fixé des critères communs en termes de standards et de conditions minimales pour les processus essentiels, le tout complété par des procédures variables d'une agence à l'autre mais permettant une reconnaissance mutuelle des résultats et des labels. Une quatrième option

---

<sup>30</sup> L'étude de Campbell et Rozsnyai cite quelques exemples de pratiques en matière de sélection et de formation d'experts, op. cit., Part II, Annex 4.3.

serait d'y ajouter la possibilité d'obtenir un label trans-européen attribué au nom d'une action transnationale commune menée par les différentes agences d'accréditation ou de qualité.

Chacune de ces options a ses avantages et ses inconvénients. Une agence européenne commune aurait l'avantage d'offrir des résultats d'évaluation ou des labels d'accréditation plus lisibles pour la plupart des utilisateurs dans et hors de l'enseignement supérieur : il ne serait pas nécessaire de connaître le détail des différences nationales entre les procédures d'évaluation pour comprendre la valeur et la signification exacte des résultats. Cependant, l'instauration d'une agence commune aurait l'inconvénient de réduire les différences nationales, c'est-à-dire d'ignorer les différentes cultures de communication, de gestion et d'enseignement supérieur en général. D'où une perte en termes de sensibilité et de différenciation nationales. A l'opposé, si l'on maintient le réseau actuel d'agences nationales d'AQ, il faudra relever le défi non négligeable de créer une transparence et de définir un socle de standards minimums de reconnaissance mutuelle. Pour autant, dans un tel système d'agences multiples, les opportunités de stimulation mutuelle, d'émergence et d'échange permanents de nouvelles pratiques pourraient améliorer la flexibilité de l'AQ en Europe. Compte tenu du fait que les notions de qualité sont et seront soumises à des changements constants pour s'adapter aux nouveaux besoins sociaux et pratiques scientifiques, la perte de flexibilité peut apparaître comme le risque essentiel lié à la création d'une agence commune.

Quelles sont donc les positions actuelles des ministères, conférences de recteurs et EES sur ce point ? Si la coopération entre les systèmes nationaux existants est largement approuvée, **un quart seulement des ministères et un peu plus d'un tiers des conférences de recteurs opteraient pour un système pan-européen d'assurance qualité académique.** Environ un sixième des ministères et des conférences de recteurs se prononceraient même pour un système mondial d'AQ académique (les ministères bulgare, français, hongrois, portugais, espagnol et turc, et les conférences de recteurs belge (Communauté francophone), allemande, hongroise, néerlandaise et slovène).

Concernant l'accréditation, ils se prononcent, **dans leur grande majorité, pour des agences nationales d'accréditation et un système de reconnaissance mutuelle entre les agences.** Seulement un sixième des ministères et un quart des conférences de recteurs salueraient la création d'une agence d'accréditation pan-européenne. L'idée d'une d'accréditation mondiale ne trouve la faveur que d'une seule conférence de recteurs (Slovénie) et de deux ministères (Chypre et Turquie).

Si la majorité des EES donnent la préférence aux agences nationales d'accréditation et à un système de reconnaissance mutuelle entre les agences, **près de la moitié des établissements** (48%, 43% des universités, 52% des autres EES, une proportion remarquablement élevée si l'on compare avec les acteurs nationaux) **salueraient l'instauration d'une agence pan-européenne d'accréditation.**

Comme on pouvait s'y attendre, il existe des divergences significatives d'un pays à l'autre. On peut même parler de clivages régionaux : dans la plupart des pays candidats à l'adhésion où l'accréditation est plus répandue que dans l'Union, mais aussi dans les pays d'Europe méridionale (Italie, Espagne, Portugal, Grèce), en France et dans les pays d'Europe du Sud-Est, les établissements salueraient, dans leur majorité, la création d'une agence pan-européenne d'accréditation (voir tableau 3). En revanche, les pays d'Europe de l'Ouest et du Nord adhèrent beaucoup moins à cette option (un quart des établissements en moyenne dans ces pays). Il est intéressant de noter que la plupart des pays possédant depuis plusieurs années

une agence nationale d'accréditation continuent à en ressentir la nécessité tout en optant pour une agence pan-européenne. 17% des responsables d'établissement d'enseignement préféreraient même une agence mondiale d'accréditation.

**Tableau 3 – Besoins concernant les différents types d'agences ou de systèmes d'accréditation, selon les établissements, par pays**

*Pourcentages des chefs d'établissement qui ont répondu positivement à la question: "Voyez-vous la nécessité de bénéficier de ... ?"*

	<i>Une agence nationale d'accréditation</i>	<i>Un système de reconnaissance mutuelle entre les agences nationales d'accréditation</i>	<i>Une agence européenne d'accréditation</i>	<i>Une agence mondiale d'accréditation</i>	<i>Non, un système d'accréditation n'est pas nécessaire</i>
PAYS	%	%	%	%	%
Albanie	100,0%	100,0%	100,0%		
Allemagne	43,1%	72,4%	43,1%	15,5%	1,7%
Autriche	53,1%	25,0%	43,8%	12,5%	3,1%
Belgique	35,5%	64,5%	48,4%	12,9%	3,2%
Bosnie Herzégovine	75,0%	75,0%	75,0%	25,0%	
Bulgarie	69,2%	76,9%	69,2%	30,8%	
Croatie	80,0%	80,0%	40,0%	20,0%	
Chypre	80,0%	100,0%	80,0%	20,0%	
Danemark	31,1%	37,8%	22,2%	33,3%	17,8%
Espagne	60,7%	82,1%	60,7%	14,3%	
Estonie	85,7%	85,7%	85,7%	14,3%	
Finlande	40,7%	48,1%	29,6%	7,4%	11,1%
France	35,9%	62,8%	59,0%	19,2%	2,6%
Grande-Bretagne	34,1%	79,5%	9,1%	2,3%	13,6%
Grèce	95,0%	65,0%	70,0%	5,0%	
Hongrie	69,2%	59,0%	61,5%	20,5%	
Irlande	53,3%	73,3%	33,3%	6,7%	6,7%
Islande	100,0%	100,0%	50,0%		
Italie	59,3%	55,6%	59,3%	11,1%	
Lettonie	65,5%	55,2%	37,9%		3,4%
Lituanie	73,3%	60,0%	40,0%	26,7%	
Luxembourg			100,0%		
Macédoine		100,0%	100,0%		
Malte	100,0%				
Norvège	86,2%	58,6%	34,5%	20,7%	3,4%
Pays-Bas	83,3%	75,0%	50,0%	8,3%	
Pologne	65,8%	68,4%	68,4%	21,1%	
Portugal	59,4%	75,0%	59,4%	9,4%	
Rép. Tchèque	62,1%	58,6%	34,5%	17,2%	
Roumanie	20,0%	40,0%	66,7%	33,3%	
Serbie & Monténégro	83,3%	66,7%	50,0%	33,3%	
Slovaquie	66,7%	55,6%	66,7%	11,1%	
Slovénie	33,3%	66,7%	66,7%		
Suède	66,7%	60,0%	6,7%	13,3%	6,7%
Suisse	50,0%	50,0%	28,6%		7,1%
Turquie	78,9%	73,7%	68,4%	57,9%	5,3%

Source : Trends 2003

En résumé, on assiste à l'émergence d'un consensus **en faveur de la reconnaissance mutuelle des procédures nationales, qui est préférée à des structures européennes communes**. Mais ceux qui sont l'objet et les bénéficiaires (ou les victimes) de l'évaluation de la qualité et de l'accréditation –les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes – sont sensiblement mieux disposés que les acteurs nationaux à l'égard des structures et procédures communes, espérant peut-être réduire ainsi le nombre des évaluations et en étendre la portée.

Mais même dans le cas de figure d'une extension de la reconnaissance mutuelle au sein des systèmes nationaux, la question-clé reste de savoir dans quelles conditions cette validation peut s'opérer. Outre le consensus déjà trouvé sur les éléments essentiels de la méthodologie de l'AQ (auto-évaluation, évaluation menée par des pairs, publication d'un rapport final), la définition d'un certain nombre de **critères communs** s'avérera indispensable si une telle reconnaissance mutuelle devait voir le jour. Les premières expériences menées en ce domaine confirment que la quête de reconnaissance de procédures externes d'AQ par d'autres agences passe par la définition d'un socle de critères communs. Une telle expérience est actuellement en cours dans les agences d'évaluation nordiques. Une autre expérience de ce type est l'initiative *Joint Quality* (JQI), lancée par les agences néerlandaise et flamande, mais incluant aussi, sur la base du volontariat, d'autres agences d'évaluation en Europe. Elle vise à développer des critères souples mais communs d'évaluation de la qualité et d'accréditation, y compris des descriptifs de *bachelor* et *master* et des benchmarks par disciplines. Les agences néerlandaise et flamande développent actuellement en commun une procédure d'accréditation. Si elle est réussie, l'expérience va être étendue aux autres agences du JQI. Financé par la Commission européenne et coordonné par l'ENQA, le projet récemment lancé *Transnational European Evaluation Project* (TEEP) vise aussi à développer des critères communs pour évaluer les programmes (actuellement dans trois disciplines) ; il utilise les profils développés par l'initiative JQI et par le projet *Tuning Educational Structures in Europe*. L'exemple le plus ancien de reconnaissance mutuelle de procédures entre agences nous est fourni par l'**Accord de Washington**, accord multinational signé en 1989 par l'Australie, le Canada, Hong Kong, l'Irlande, le Japon (statut provisoire), la Nouvelle Zélande, l'Afrique du Sud et les Etats Unis. Cet accord reconnaît l'équivalence sur le fond des systèmes d'accréditation des organisations signataires et les formations en sciences de l'ingénieur dont les programmes ont été accrédités par ces organisations. Ainsi, les diplômés de filières accréditées par les organes d'accréditation de chaque pays membre sont considérés comme étant capables de débiter dans la profession d'ingénieur. Ici, le **lien étroit entre reconnaissance mutuelle entre agences et reconnaissance mutuelle des qualifications**, souligné dans le communiqué de Prague, est déjà devenu une réalité internationale dans un domaine particulier pour nombre de pays. En Europe, on commence seulement à relier, par le biais d'ENQA, les agences d'évaluation aux réseaux d'information sur la reconnaissance académique ENIC/NARIC. Les tâches qui restent à accomplir ont été identifiées : comment, par exemple, améliorer la communication entre les réseaux, comment mieux définir la notion de qualité et améliorer la reconnaissance en matière d'éducation non formelle ? Le *Network Norway Council* norvégien, le *Hogskoleverket* suédois et le Centre lituanien d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur sont des exemples intéressants d'agences nationales qui combinent les deux fonctions d'évaluation de la qualité et de reconnaissance des qualifications.<sup>31</sup>

La dernière étude ENQA observe également que **les agences sont de plus en plus nombreuses à utiliser des standards et des critères dans les procédures d'évaluation**,<sup>32</sup> et

<sup>31</sup> Campbell and Rozsnyai, op. cit., p.47.

<sup>32</sup> Holm et al. (2003) op. cit., section 6.

non pas seulement pour l'accréditation dont ils sont évidemment partie intégrante. D'une manière générale, on peut dire que les « standards » utilisés pour l'accréditation fonctionnent comme des valeurs seuils tandis que les « critères » appliqués plus souvent aux procédures d'évaluation tendent à constituer des points de référence qui ne sont pas fixés mais constituent des suggestions ou des recommandations de bonnes pratiques sur lesquelles s'appuie l'évaluation de disciplines, de programmes ou d'institutions.<sup>33</sup>

Il faut espérer que l'intérêt croissant porté à l'utilisation de critères aidera à trouver un terrain commun qui permettra la reconnaissance mutuelle des pratiques externes d'AQ. Un consensus semble se dessiner sur le fait que, s'ils sont certes nécessaires, les critères communs doivent être perçus et utilisés plutôt comme des points de référence flexibles que comme des standards ou seuils fixes, à l'instar de ce que font les organismes britanniques d'assurance qualité. Reste à savoir si une telle flexibilité peut aussi être obtenue dans le contexte de la recherche d'un terrain commun pour la reconnaissance mutuelle de procédures d'accréditation.

Dans le contexte du besoin croissant de cadres réglementaires européens ou internationaux pour la délivrance et la qualité des diplômes de l'enseignement supérieur l'UNESCO, s'estimant la mieux placée pour initier une telle approche, a pris l'initiative de créer un forum intitulé « First Global Forum on International Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications in HE ». Ce forum aborde également le thème de la mondialisation et de l'enseignement supérieur et promeut l'enseignement supérieur comme bien public.<sup>34</sup> Afin de faire face à la prolifération d'activités nationales, régionales et internationales dans les domaines de l'accréditation internationale, de l'assurance qualité dans l'enseignement sur Internet et de l'éducation transnationale et sans frontières, afin aussi de répondre à la libéralisation des services de l'éducation dans le GATS, il est prévu de répertorier les agences d'accréditation « dignes de confiance » et les bonnes pratiques.<sup>35</sup> Si de telles initiatives de « méta-accréditation » sont perçues par certains représentants de l'AQ et de l'enseignement supérieur comme un renforcement d'une tendance non souhaitée à la standardisation, elles sont saluées par d'autres comme autant d'efforts pour créer une transparence dans un marché d'agences et de procédures d'évaluation de la qualité et d'accréditation qui ressemble de plus en plus à un labyrinthe. Répétons-le, l'ultime défi en matière d'assurance qualité comme ailleurs dans l'enseignement supérieur européen est de créer une transparence, une lisibilité, un échange de bonnes pratiques et la mise en place de suffisamment de critères communs pour permettre une reconnaissance mutuelle des procédures, sans pour autant uniformiser le système ni saper les forces positives qu'il tire de la diversité et de la concurrence. Autrement dit, créer un marché unique sans encourager les monopoles.

### 6.1.2 Principales observations

- Accroître l'autonomie signifie en général bénéficier d'une indépendance plus grande vis à vis de l'Etat, mais cela s'accompagne généralement d'une augmentation de l'influence exercée par d'autres acteurs de la société ainsi que d'un accroissement du

<sup>33</sup> Holm et al. (2003) op. cit., section 6.1.

<sup>34</sup> Pour les conclusions et recommandations de la rencontre de l'UNESCO de septembre 2002, voir <http://www.unesco.org/education/studyingabroad>.

<sup>35</sup> Voir UNESCO-CEPES (2003) *Preliminary Report on Trends and Developments in Higher Education in the Europe Region*, for the 6th Session of UNESCO-CEPES Advisory Board and the 2th Meeting of the World Conference on Higher Education Regional Follow-up Committee for Europe Region, 9-10 September 2002.

nombre des procédures externes d'assurance qualité et des mécanismes de financement basés sur les résultats (gestion sur résultats).

- Tous les pays signataires de Bologne ont mis en place -ou sont en passe de le faire - des agences chargées d'assurer, sous une forme ou sous une autre, le contrôle externe de la qualité.
- 80% des EES en Europe se soumettent aujourd'hui à des procédures externes d'assurance qualité (évaluation de la qualité ou accréditation).
- Le décalage entre les procédures d'accréditation dans les pays candidats à l'Union et l'évaluation de la qualité dans les pays de l'UE diminue : en Europe occidentale, on observe un intérêt grandissant pour l'accréditation et l'utilisation de critères et de standards tandis que les pays d'Europe du Sud-Est ont de plus en plus recours à des procédures d'évaluation axées sur l'amélioration de la qualité.
- Selon les agences responsables et la majorité des EES, la fonction première de l'assurance qualité externe (évaluation de la qualité ou accréditation) est l'amélioration de la qualité. Seuls la France, la Slovaquie et le Royaume-Uni mentionnent plus souvent la responsabilité envers la société que l'amélioration de la qualité. Même les agences d'accréditation, traditionnellement plus orientées vers la notion de responsabilité, ont insisté ces dernières années sur l'amélioration des prestations.
- De façon générale, les EES portent un jugement positif sur les procédures externes de qualité qui sont le plus souvent considérées comme des outils permettant d'améliorer la culture de la qualité dans les établissements.
- Deux études comparatives récentes relèvent que l'opposition s'est atténuée dans les agences d'évaluation entre évaluation d'établissements et évaluation de programmes, ces deux approches étant de plus en plus utilisées de manière concomitante au sein d'une même agence.
- Les procédures internes d'assurance qualité sont aussi répandues que les procédures externes. Elles s'appliquent le plus souvent à l'enseignement. 82% des responsables des institutions déclarent posséder des procédures internes destinées à évaluer la qualité de l'enseignement, 53% ont également des procédures internes chargées d'évaluer la qualité de la recherche. Un quart seulement des établissements prennent en compte d'autres aspects que l'enseignement et la recherche.
- Les ministères, conférences de recteurs, institutions et étudiants préfèrent généralement la reconnaissance mutuelle des procédures nationales d'assurance qualité à des structures européennes communes. Mais ceux qui sont l'objet et les bénéficiaires (ou les victimes) de l'évaluation de la qualité et de l'accréditation – les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes- sont sensiblement mieux disposés que les acteurs nationaux envers des structures et procédures communes. Près de la moitié des établissements d'enseignement supérieur salueraient la création d'une agence pan-européenne d'accréditation.

### 6.1.3 Défis

- Une intervention moindre de l'Etat dans les établissements d'enseignement supérieur n'accroîtra leur autonomie et n'optimisera leur potentiel d'innovation que si cela n'est pas contrecarré par une évaluation mécanique et uniforme des résultats finals ou par une influence abusive d'autres acteurs intéressés par des perspectives à court terme.
- L'efficacité des procédures d'évaluation de la qualité dépendra dans une large mesure de leur capacité à prendre en compte le lien entre enseignement, recherche et les autres dimensions de la gestion des établissements. En tant que systèmes complexes, les universités ne peuvent réagir à un problème apparu dans un domaine sans que cela touche indirectement d'autres domaines.
- De même, l'efficacité et le retour sur investissement en matière de qualité dépendront des synergies et de la coordination engagées entre les différentes procédures nationales et européennes en matière d'assurance qualité, ainsi que des mécanismes de financement en place dans les établissements.
- L'ultime défi que devra relever l'assurance qualité en Europe est de créer une transparence, un échange de bonnes pratiques et la mise en place de suffisamment de critères communs pour permettre une reconnaissance mutuelle des procédures, sans pour autant uniformiser le système ni saper les forces positives qu'il tire de la diversité et de la concurrence.

## 6.2 Education et formation tout au long de la vie : anciens et nouveaux défis pour les établissements d'enseignement supérieur

« Education et formation tout au long de la vie constituent un des principaux éléments de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Dans l'Europe de demain, fondée sur une société et une économie de la connaissance, se doter d'une stratégie en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie s'avère nécessaire pour répondre aux défis que constituent la compétitivité économique ou l'utilisation des nouvelles technologies, ainsi que pour améliorer la cohésion sociale, l'égalité des chances et la qualité de la vie. » (Prague 2001)

### 6.2.1 Analyse

#### 6.2.1.1 Contexte et définitions

L'engouement récent pour le concept d'« apprendre tout au long de la vie » (*lifelong learning*) pourrait laisser à penser qu'il s'agit là d'une évolution nouvelle. Bien sûr l'idée de se former tout au long de la vie est sans doute aussi ancienne que l'humanité. Son lien à l'enseignement supérieur remonte à plus de 2300 ans lorsque les académies fondées par Platon voulurent développer ce qu'on appelle aujourd'hui l'objectif d'« apprendre à apprendre », ce en encourageant les étudiants à envisager l'apprentissage comme un processus qui dure toute la vie et exige un soin et une attention permanentes. A une époque plus récente, ces domaines que l'on pourrait définir comme des sous-ensembles de l'apprentissage tout au long de la vie – l'éducation continue (EC), l'éducation des adultes (EA) et la formation professionnelle continue (FPC) – se sont développés tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'un secteur universitaire en expansion constante. Certains pays d'Europe du Nord ont une forte tradition d'« éducation libérale pour adultes » (par exemple le Danemark, la Suède et la Finlande), dont l'objectif est de renforcer l'éducation générale reçue, tandis que d'autres pays ont mis l'accent dès le début sur la formation continue à caractère professionnel, comme la France par exemple dont le concept de formation continue remonte à la Révolution.<sup>1</sup> Pour autant, l'essor de l'éducation continue dans les années 70 et 80 et celui, plus récent, de l'apprentissage tout au long de la vie n'en sont pas moins remarquables, tant du point de vue de l'accroissement rapide de la demande que de celui de la prise de conscience politique. Cela reflète en effet des changements en profondeur du statut de la connaissance et des savoir-faire dans la société, changements qui affectent et affecteront les universités plus que leurs responsables ne sont actuellement en mesure d'y répondre. En 1996 déjà, année de la publication du dernier Eurobaromètre, 70% des sondés déclaraient vouloir continuer à se former tout au long de leur vie, 56% étaient d'avis que la formation continue était devenue une nécessité, 80 % pensaient qu'elle pouvait améliorer leur vie professionnelle et 72% qu'elle améliorerait également leur vie privée.<sup>2</sup>

Avant de retracer les développements de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur, nous aborderons la question souvent débattue des définitions. Si l'éducation et la formation tout au long de la vie englobent naturellement tous les contextes et stades de l'éducation, de l'enseignement préscolaire à l'enseignement supérieur, elles sont

<sup>1</sup> Jallade, J.-P. (2000) *From Continuing Education to Lifelong learning: A survey of current practice in four French universities*, Paris: Centre for Social Morphology and Social Policy, p.5.

<sup>2</sup> Les chiffres de l'Eurobaromètre sont cités par E.J. Thomas in : Osborne, M.J. and Thomas, E.J. (2003) *Lifelong Learning in a Changing Continent : Continuing Education in the Universities of Europe*, Leicester : NIACE, Chap 1.



souvent assimilées dans l'enseignement supérieur à l'éducation continue et/ou à l'éducation des adultes. Comme le souligne E.J. Thomas dans sa récente étude comparative sur l'éducation universitaire continue, les définitions de l'éducation et la formation tout au long de la vie varient considérablement en Europe. D'ailleurs, afin d'éviter toute confusion, les compte-rendus de pays réalisés pour cette étude commencent tous par proposer leurs propres définitions nationales.<sup>3</sup> D'une manière générale, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, les débats autour de l'éducation et la formation tout au long de la vie s'inscrivent dans le prolongement de débats plus anciens sur l'éducation continue et l'éducation des adultes. L'éducation continue implique que l'enseignement est dispensé après un intervalle succédant à une formation initiale ininterrompue. L'éducation des adultes englobe toutes les activités de formation suivies par des adultes pour des raisons professionnelles, y compris les formations à caractère général, professionnel ou proposées en entreprise et qui sont suivies dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie. **L'éducation continue, l'éducation des adultes et la formation tout au long de la vie mettent toutes l'accent sur la flexibilité de l'accès aux cours proposés** (y compris pour des apprenants n'ayant pas de formation supérieure formelle voire pas de certificat de fin d'études secondaires) et **s'efforcent aussi de répondre à la diversité des profils et des expériences antérieures**. Même l'accent mis récemment sur les besoins des apprenants était déjà présent dans l'éducation continue de certains pays, même si cette préoccupation était moins centrale et souvent seulement à l'état embryonnaire. Certains représentants de l'enseignement supérieur sentent que le caractère global du concept d'apprendre tout au long de la vie ne lui confère pas une dynamique suffisante et lui préfèrent, dans le contexte de l'enseignement supérieur, la notion d'éducation continue, laquelle comprend la mise à jour des compétences - soit un agenda économique - et l'inclusion des adultes ne possédant pas de diplômes formels - soit un agenda de justice sociale.

Ce qu'on peut appeler la « valeur ajoutée » du nouveau concept d'apprendre tout au long de la vie est l'attention portée à la multiplicité des contextes dans lesquels l'apprentissage s'opère, que ce soit en termes de phases de vie (formation tout au long de la vie – 'lifelong learning') ou en termes de domaines de vie (formation englobant tous les domaines de la vie, ce qui inclut même l'éducation non formelle – 'lifewide learning'). Après les définitions proposées par plusieurs organisations internationales comme l'UNESCO et le Conseil de l'Europe, la définition de l'apprentissage tout au long de la vie la plus approfondie (et la plus large) est peut-être, comme le remarque Thomas, celle qui a été avancée par la Commission européenne, à l'issue d'une large consultation des Etats membres et des pays candidats à l'adhésion, dans son Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.<sup>4</sup> Le concept y est défini ainsi: « Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi. »<sup>5</sup>

### 6.2.1.2 Priorité nouvelle aux besoins des apprenants

Toutes les définitions récentes de l'apprentissage tout au long de la vie traduisent un changement de paradigme : on passe de l'enseignement à l'apprentissage, comme l'avait déjà relevé le rapport de l'OCDE sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (1996) :

<sup>3</sup> Osborne, M.J. and Thomas, E.J., op. cit.

<sup>4</sup> E.J. Thomas in : Osborne, M.J. and Thomas, E.J. op. cit., chap. 1

<sup>5</sup> Commission européenne (2001) *Réaliser un espace européen de l'éducation tout au long de la vie* COM (2001), 678 final (Bruxelles). Commission des Communautés européennes, p. 40.

désormais, priorité est donnée à l'identification des meilleurs moyens d'apprendre<sup>6</sup>. Ce sont donc les besoins et les aspirations des étudiants plutôt que les objectifs et les valeurs des universitaires qui devraient constituer le principe moteur de la création de l'offre de formation tout au long de la vie. Comme on pouvait s'y attendre, certains représentants de l'enseignement supérieur voient dans cet alignement de l'offre sur la demande une opportunité tandis que d'autres y perçoivent une menace.<sup>7</sup> Les premiers voient là l'occasion d'ouvrir les portes de leurs institutions à la demande extérieure ; les seconds craignent en revanche qu'une telle orientation sape la spécificité des universités qui est de développer une distance critique et une réflexion au-delà des besoins immédiats du marché. C'est la raison pour laquelle les débats autour de l'éducation et la formation tout au long de la vie relèvent d'une problématique beaucoup plus large et plus profonde que les questions concrètes auxquelles les établissements sont confrontés : il s'agit bien du conflit entre l'adéquation de l'offre des institutions d'enseignement supérieur et la distance critique qui constitue la spécificité de l'université en tant qu'institution.

Bien évidemment, cette nouvelle priorité accordée aux apprenants suppose que ceux-ci soient capables d'identifier leurs besoins propres et de retracer la progression de leur parcours de formation. Pour ce faire, ils ont besoin du soutien des établissements. Une démarche intéressante allant dans ce sens est le schéma VAP en France (« validation des acquis professionnels » ou prise en compte de l'expérience et du parcours de formation antérieurs, dite aussi dans d'autres contextes APEAL ou APL) et le programme négocié de l'Open University en Grande-Bretagne, pour ne citer que deux exemples.<sup>8</sup> Quant au processus de Bologne, la priorité donnée aux apprenants et à la diversité de leurs besoins dans le contexte de l'éducation et la formation tout au long de la vie conforte la tendance générale à accorder une attention croissante aux processus d'apprentissage et aux approches centrées sur l'étudiant dans le développement des formations. En particulier l'importance nouvelle donnée aux savoir-faire et aux compétences, qui a été au cœur de plusieurs débats nationaux et européens sur la réforme des cursus (notamment en Irlande, au Royaume-Uni, au Danemark et dans le contexte de projet *Tuning*, cf. chap.2), pourra fournir une aide au développement et à l'intégration de la formation tout au long de la vie dans les universités et vice versa. De fait, la compétence d'« apprendre à apprendre » n'est pas seulement ancrée au cœur des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie mais figure sur la liste des compétences et connaissances requises qui est en cours d'élaboration pour constituer une référence dans différentes disciplines tant au niveau national qu'europpéen. Ce n'est donc pas une surprise si les récentes recommandations du séminaire de Bologne sur la reconnaissance et les systèmes de crédits dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie (Prague, juin 2003) soulignent la nécessité de relier les stratégies de formation tout au long de la vie à la description des cadres de qualifications, des niveaux et des compétences et connaissances requises, ainsi qu'à la validation des savoir-faire et des compétences :

«Les institutions d'enseignement supérieur devraient :

- réaffirmer leur responsabilité historique envers l'éducation et la formation tout au long de la vie et reconsidérer leur approche et leurs liens à ce concept, mettre la

---

<sup>6</sup> OCDE (1996) *Lifelong Learning for All* (Paris, OCDE). Cité in : Askling, B., Henkel, M. and Kehm, B. (2001) Concepts of Knowledge and their Organisation in Universities, *European Journal of Education*, Vol. 36, No.3, p. 345.

<sup>7</sup> Mora, J.G. and Vidal, J. (2000) Lifelong Learning in Spanish Universities : the market inside a public system, *European Journal of Education*, Vol. 35, pp. 317-327.

<sup>8</sup> Voir *Lifelong Learning in European Universities : Institutional Responses*, *European Journal of Education* (2001) Vol. 36, No.3., en particulier : Jallade, J.P. From Continuing Education to Lifelong Learning in French Universities, pp. 291-304, Henkel, M., The UK : the home of the learning university ? pp. 277-290, ainsi que Askling, B., Henkel, M. and Kehm, B. Concepts of Knowledge and their Organisation in Universities, p. 348.

formation au plus près des apprenants et interagir davantage avec les communautés locales et les entreprises ;

- adopter des politiques internes visant à favoriser la reconnaissance de l'enseignement antérieur formel, non-formel et informel pour accéder à des études ou obtenir des dispenses ;
- reconsidérer les contenus des cours en terme de compétences à acquérir et la nature des programmes d'études ;
- utiliser le Supplément au diplôme, les crédits ECTS et les portefeuilles de compétences pour attester la formation suivie et pour faciliter les parcours de formation individualisés ;
- exprimer toutes les qualifications en termes de points de référence explicites : descriptifs de qualifications et de niveaux, connaissances et compétences requises, compétences génériques et spécifiques aux disciplines ;
- intégrer l'éducation et la formation tout au long de la vie dans leur stratégie générale, leur plan de développement global et leur mission ;
- développer des partenariats avec d'autres acteurs.

Les autorités publiques chargées de l'enseignement supérieur devraient :

- clarifier et définir leurs objectifs en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie et développer des stratégies de mise en œuvre appropriées ;
- développer de nouveaux cadres de qualifications nationaux qui intègrent les formes d'apprentissage tout au long de la vie dans les parcours de formation possibles conduisant à des qualifications de l'enseignement supérieur, ainsi que définir les conditions d'accès au sein de ces cadres de qualifications ;
- prendre des mesures appropriées pour assurer l'égalité de l'accès à l'éducation et à la formation tout au long de la vie et les chances réelles de succès pour chaque personne en fonction de ses aspirations et de ses capacités ;
- assurer le droit à une reconnaissance équitable des qualifications acquises dans différents contextes d'apprentissage ... »<sup>9</sup>

### 6.2.1.3 Tendances récentes : un développement important des politiques

Etant donné que l'éducation et la formation tout au long de la vie n'ont été intégrées qu'à Prague dans les axes des réformes de Bologne, il n'est pas possible d'établir une comparaison longitudinale avec le précédent rapport Trends II. Pour autant, d'autres événements politiques importants sur le plan européen ont donné ces deux dernières années une visibilité particulière aux questions d'éducation et de formation tout au long de la vie. La plupart des observateurs ont noté **une apparente divergence entre le haut niveau d'activité en termes de développement de politiques** (pour lequel de nombreux acteurs ont déployé une activité intense partout en Europe), d'un côté, et **la lenteur relative des avancées au niveau des établissements d'enseignement supérieur**, de l'autre. Or le développement institutionnel est étroitement lié aux incitations nationales (voir 6.2.1.4. ci-dessous). Il faut bien constater qu'au sein des institutions, l'attention portée à l'offre de formation tout au long de la vie est souvent contrecarrée par des conditions nationales telles que la réduction ou la stagnation des crédits gouvernementaux affectés à l'enseignement supérieur en général, par une pression accrue sur le développement de l'offre traditionnelle d'enseignement en raison de l'augmentation continue du nombre des étudiants partout en Europe, ainsi que par des pressions de plus en

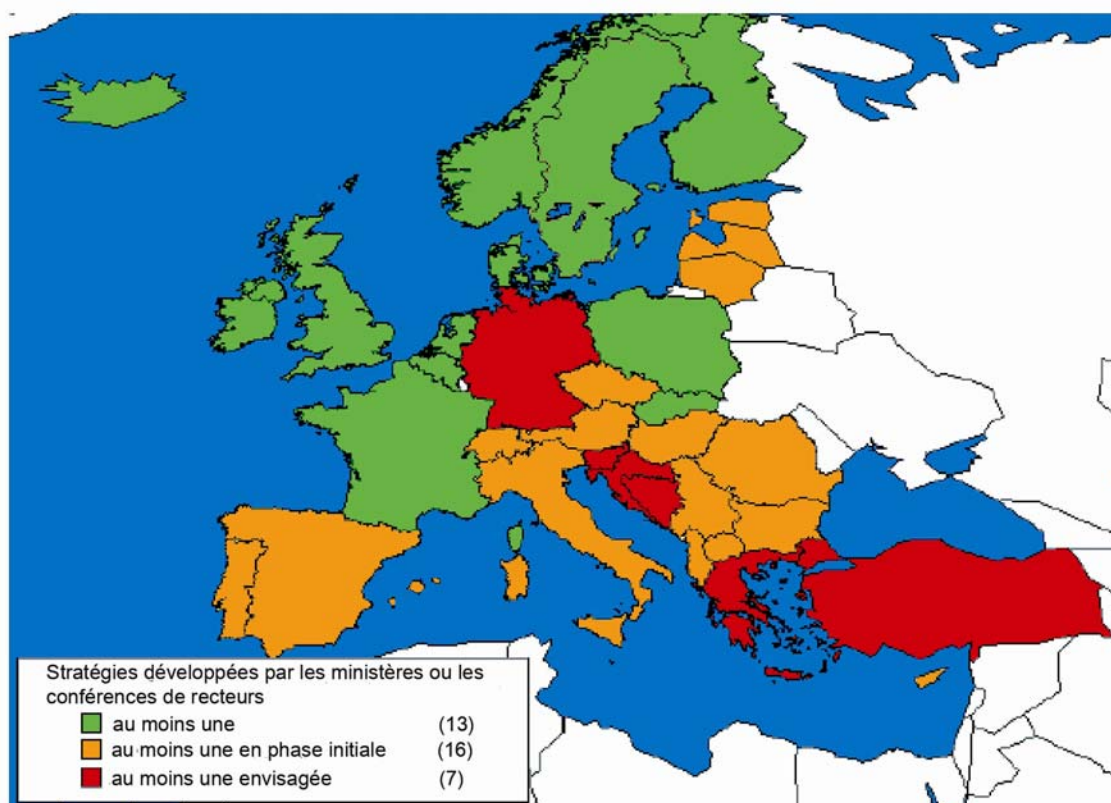
---

<sup>9</sup> Extrait des recommandations du séminaire de Bologne sur la reconnaissance et les systèmes de crédits dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, Prague, 5-7 juin 2003.

plus fortes sur les performances de la recherche, celle-ci étant un ingrédient décisif de la réputation des établissements, au moins pour ce qui est des universités.

Le besoin de définir des politiques nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie est unanimement reconnu et a été fortement mis en avant dans le contexte des consultations sur le Mémorandum de la Commission européenne de novembre 2000 sur l'éducation et la formation tout au long de la vie.<sup>10</sup> L'enquête Trends III révèle que, en 2003, la majorité des pays envisagent ou sont déjà en train de développer une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie. De telles politiques existent déjà dans un tiers des pays signataires de Bologne (Belgique, Danemark, Finlande, France, Islande, Irlande, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Royaume-Uni, Slovaquie et Suède). Reste à préciser dans quelle mesure elles mettent l'accent sur l'enseignement supérieur et décrivent le rôle précis des divers secteurs pour favoriser l'éducation et la formation tout au long de la vie.

**Figure 15 : stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie développées au niveau national**



Source : Trends 2003

Il est difficile de dire si l'intention de développer des stratégies est ou non la conséquence directe du Mémorandum de la Commission sur l'éducation et la formation tout au long de la

<sup>10</sup> Commission européenne (2000) *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (Bruxelles : Commission des Communautés européennes). Concernant les réactions nationales au Mémorandum, voir [www.europa.eu.int/comm/education/life/consultation\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/life/consultation_en.html). La Commission européenne a déjà organisé une année européenne de l'éducation et la formation tout au long de la vie en 1996, avec de très nombreux événements, séminaires, émissions télévisées, etc. Ce Mémorandum peut être considéré comme étant le fruit du dialogue européen initié en 1996 et de ses conclusions adoptées par le Conseil de l'UE.

vie et des grandes consultations nationales qui ont suivi sa publication. Plusieurs pays avaient bien sûr déjà défini de telles orientations avant d'y être incités par la Commission, notamment les pays qui ont signalé avoir déjà développé une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie (voir fig. 16). Il convient également de replacer le Mémoire dans le contexte d'une série d'initiatives prises par des organismes internationaux pour attirer l'attention sur l'éducation et la formation tout au long de la vie – dont la plus efficace a peut-être été celle de la Commission en ce sens qu'elle demandait une réponse aux décideurs politiques nationaux. Dès la fin des années 60, le concept d'apprendre tout au long de la vie est apparu plus ou moins simultanément au Conseil de l'Europe, à l'UNESCO et à l'OCDE sous les notions d'« éducation récurrente », d'« éducation des adultes » ou d'« éducation permanente » ; l'idée centrale était de développer des stratégies cohérentes visant à offrir à chacun la possibilité de se former et d'apprendre durant toute sa vie.<sup>11</sup> Une génération plus tard, un rapport de l'UNESCO sur l'éducation au XXI<sup>e</sup> siècle (rédigé sous la direction de J. Delors) montrait le rôle central de l'éducation et de la formation pour les sociétés de la connaissance émergentes et soulignait le rôle fondamental des institutions d'enseignement supérieur. Selon ses auteurs, le rapport était une « utopie nécessaire » pour mobiliser les énergies faiblissantes de la communauté éducative ou pour convaincre les décideurs des pays à faibles ressources d'investir davantage dans l'éducation.<sup>12</sup> En conséquence, lors de la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'enseignement supérieur (1998), les principes de la formation tout au long de la vie ont été intégrés aux politiques ou aux propositions comme « l'un des défis et missions majeurs de l'enseignement supérieur à ce stade de son histoire » (UNESCO, 1998). Dans le même temps, l'OCDE passait d'une approche conceptuelle à des analyses plus empiriques et reprenait le terme de formation tout au long de la vie pour mettre l'accent sur la formation formelle et non formelle sous toutes ses formes. Elle soulignait également la « responsabilité partagée » dans l'organisation, la gestion et le financement des systèmes de formation.

Impliquant 12000 citoyens dans tous les pays de l'Union et les pays candidats, le Mémoire de la Commission de 2001 n'en a pas moins fourni l'impulsion la plus forte en termes de développement de stratégies. La consultation a mis au jour un large consensus sur les objectifs à long terme, tels que le besoin de contribuer à mettre régulièrement à jour les compétences pour soutenir la croissance économique, celui d'améliorer les taux de réussite bas en matière d'éducation, d'intervenir en faveur de la cohésion sociale ainsi que de créer la base d'une citoyenneté plus active.<sup>13</sup> La consultation a également identifié six éléments essentiels pour des stratégies cohérentes et globales :

- travailler en partenariat entre les niveaux de décision et les pourvoyeurs publics de formation, les autorités et les organismes privés ;
- identifier les besoins de l'apprenant et redéfinir notamment les compétences de base ;
- définir des ressources adéquates, ce qui implique d'augmenter de façon substantielle les investissements publics et privés dans l'éducation et la formation, et assurer leur efficacité ;
- faciliter l'accès aux possibilités d'apprentissage, en éliminant notamment les obstacles à l'accès ;

---

<sup>11</sup> Jallade, J.-P. and Mora, J.-G. (2001) Lifelong learning : international injunctions and university practices, *European Journal of Education*, Vol. 36, 3, p. 362.

<sup>12</sup> Jallade and Mora, op. cit., p. 363.

<sup>13</sup> Ces objectifs ne sont pas seulement mis en exergue dans les rapports nationaux consacrés aux résultats des consultations sur le Mémoire de la Commission (voir [http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what\\_islll\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what_islll_en.html)) mais sont aussi confirmés dans la récente enquête thématique de l'OCDE sur l'éducation des adultes : *Beyond Rhetoric : Adult Learning Policies and Practices* (2003). Voir aussi <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning>.

- encourager une culture de l'apprentissage ;
- garantir la qualité de l'offre et suivre son évolution par le biais d'indicateurs.

Il est intéressant de constater que la consultation sur le Mémorandum de la Commission a révélé qu'un grand nombre de politiques nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie partageaient une ambiguïté, à savoir la **coexistence de deux volets aux dimensions potentiellement contradictoires : celle de la cohésion sociale et celle de la compétitivité économique**. Si la composante sociale met l'accent sur la flexibilité de l'accès et la diversité des critères pour les divers profils d'apprenant, sachant que la connaissance favorise l'intégration dans la société, la composante économique, elle, tend à donner la priorité à l'excellence et à l'efficacité dans la mise à jour des connaissances et des compétences. Ici, la connaissance joue un rôle opposé en accroissant l'exclusion et les cloisonnements dans et entre les sociétés. Si la concurrence est renforcée par des budgets nationaux serrés interdisant des aides gouvernementales, les universités pourraient bien se trouver contraintes de délaisser le volet social. Askling décrit ainsi l'effet produit sur les universités :

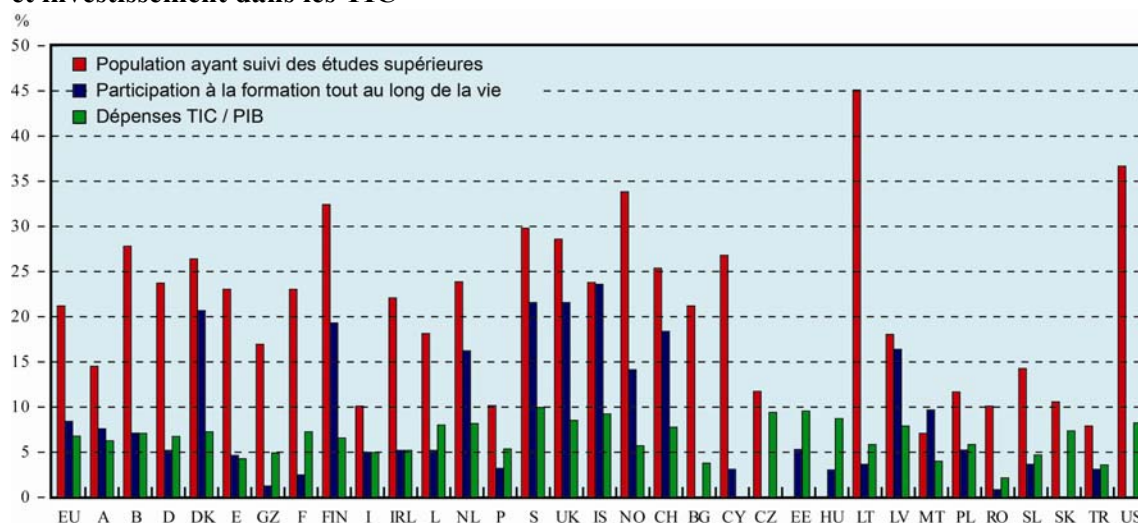
«D'un côté, l'accès ouvert est censé créer une meilleure cohésion sociale et fournir un haut degré d'égalité et de participation sociétale. De l'autre, l'appropriation et la mise à jour de connaissances par le biais de l'apprentissage tout au long de la vie sont partie intégrante d'un marché en expansion où la rentabilité des coûts, la production de revenus et la concurrence jouent un rôle majeur. Pour les universités, cela veut dire qu'elles doivent, pour remplir leur engagement envers leur mandataire (l'Etat), « produire » des étudiants bien préparés et –du fait de restrictions budgétaires- se montrer efficaces (c'est-à-dire avoir un taux élevé de réussite). Plus elles mettront de soin à sélectionner les étudiants munis de qualifications bien connues et reconnues, mieux elles réussiront. Ainsi la répartition des savoirs devient sélective. »<sup>14</sup>

Toutefois, le *Tableau de bord de l'innovation*, récemment publié par la Commission européenne (DG Recherche, 2002), ne confirme pas cette contradiction potentielle entre les politiques d'intégration sociale et de compétitivité économique. En revanche, il confirme qu'il existe une corrélation (déjà relevée en 2001) entre les taux de participation à l'enseignement supérieur et la formation tout au long de la vie, d'un côté, et la capacité générale d'innovation d'un pays donné, de l'autre. Tous critères confondus, les pays affichant les meilleurs résultats en matière d'apprentissage tout au long de la vie (Suède, Danemark, Pays-Bas et Finlande, voir fig.16) sont aussi en tête du classement pour leur capacité à innover.<sup>15</sup>

<sup>14</sup> Askling, B., Henkel, M. and Kehm, B. (2001) Concepts of Knowledge and their organisation in Universities, *Lifelong Learning in European Universities: Institutional Responses, European Journal of Education* (2001) Vol. 36, No.3. p. 345.

<sup>15</sup> Commission européenne (2002) *Tableau de bord de l'innovation*, <http://trenchart.cordis.lu/Reports/Documents/reports5.pdf>.

**Figure 16 : Participation à l'enseignement supérieur, à l'éducation tout au long de la vie et investissement dans les TIC**



Source : Tableau de bord de l'innovation 2002, publication de la Commission européenne, DG Recherche

Dans le cas qui nous occupe, il est important de noter que la plupart des actions engagées au niveau national et européen ne visent pas le secteur de l'enseignement supérieur proprement dit. Les activités menées actuellement au niveau européen, par exemple, s'inscrivent, dans leur grande majorité, plus dans le cadre des politiques de l'emploi et de l'agenda social européen que dans celui de programmes d'éducation et de stratégies de l'enseignement supérieur. Comme l'a déjà souligné la consultation menée par l'EUA auprès des universités sur le Mémoire de la Commission, le problème pour les établissements d'enseignement supérieur tient en partie au fait que les actions engagées sont conçues sans tenir compte des contraintes spécifiques des établissements.<sup>16</sup> De même, les « indicateurs de qualité » récemment développés au niveau européen (les nouvelles compétences de la société de l'apprentissage : capacité d'apprendre à apprendre, compétences culturelles et sociales, accès, participation, stratégies d'investissement, orientation et conseil, accréditation et certification, assurance qualité, etc.) s'avèrent tout à fait pertinents pour permettre aux établissements de mesurer leurs progrès en matière d'éducation tout au long de la vie mais ils doivent être interprétés concrètement pour être utiles et utilisables pour les établissements d'enseignement supérieur.<sup>17</sup> Pourtant, en l'absence de mesures et incitations ciblées, il est peu probable que les établissements seront en mesure d'élargir leur offre actuelle de formation tout au long de la vie : en période de stagnation des budgets, les pressions sont en effet déjà considérables pour élargir et réformer l'enseignement supérieur et la recherche traditionnels.

#### 6.2.1.4 De la politique aux réalités institutionnelles

Dans ce contexte dynamique de développement de stratégies au niveau national et européen, qu'en est-il du développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans les établissements ?

<sup>16</sup> Mary O'Mahomy (2001) *EUA Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning*, EUA.

<sup>17</sup> Commission européenne (2002) *Rapport européen sur les indicateurs de qualité de l'éducation et la formation tout au long de la vie. Quinze indicateurs de qualité*. Rapport basé sur les travaux du groupe de travail sur les indicateurs de qualité (Bruxelles : EC, DG EAC)

Tout d'abord, il faut bien constater que, dans un marché de l'éducation continue en plein essor, les établissements d'enseignement supérieur d'Europe occidentale (ceux pour lesquels nous disposons de données) ne comptent pas parmi les acteurs les plus enthousiastes. Même en Scandinavie et au Royaume-Uni, où l'offre d'éducation continue à l'université est relativement bien développée, les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur ne fournissaient en 1996 que 10% de l'offre d'éducation continue dans leur pays. Le reste de l'offre était assuré par les employeurs et les organismes de formation privés.<sup>18</sup> Un problème qui expliquerait en partie ce faible engagement du secteur universitaire réside sans doute dans l'attention insuffisante attribuée à la valeur ajoutée c'est-à-dire au caractère unique de l'offre des universités dans ce domaine en comparaison des autres pourvoyeurs de formation continue, et aussi par des compétences moins développées en termes de stratégies de marketing. De même, les stratégies nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie définissent ou soulignent rarement le rôle particulier des institutions d'enseignement supérieur dans l'offre d'éducation continue, d'éducation des adultes ou de formation tout au long de la vie. Or les universités sont les mieux placées pour assumer cette tâche. Le bon sens conduirait à penser que les universités, dont le rôle premier est de repousser sans cesse les frontières de la science et de la technologie, sont les mieux placées pour dispenser une offre de formation continue sur les derniers développements de la recherche scientifique. De surcroît, leur rôle traditionnel de forum critique pour les idées et les scénarios nouveaux liés au développement social suggérerait également qu'il leur incombe d'étendre celui-ci à un public plus large, souhaitant accéder à une réflexion informée et documentée sur les grandes questions sociales et politiques. Mais les universités jouent-elles vraiment ce rôle ? Cela dépend dans une large mesure – mais pas uniquement – des incitations nationales et régionales. Il faut ajouter que, lorsqu'elles existent dans l'Europe d'aujourd'hui, ces incitations ont plus tendance à encourager la mise à jour de compétences dans un but professionnel que d'autres dimensions possibles de la formation tout au long de la vie. « L'éducation libérale des adultes » (c'est-à-dire l'éducation des adultes en général), connaît par exemple des temps difficiles en dépit d'une forte tradition dans plusieurs pays d'Europe du Nord.<sup>19</sup> De fait, malgré l'engouement pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, de nombreux centres d'éducation continue en Europe sont sous la pression de s'autofinancer ou même de générer des revenus.

Il ressort de notre étude que **l'attention portée à l'éducation et à la formation tout au long de la vie au niveau stratégique du développement institutionnel est nettement en hausse**. Plus d'un tiers des établissements (35%) signalent qu'ils ont développé chez eux une stratégie générale d'apprentissage tout au long de la vie. 31% disent qu'ils en sont au stade initial, 26% prévoient d'en développer une et seulement 5% n'éprouvent pas le besoin d'élaborer une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie (3% ne donnent pas de réponse). S'il y a peu de divergences entre les deux secteurs d'enseignement supérieur (les universités ont développé un peu plus souvent des stratégies que les autres établissements), il faut noter que les écoles de commerce et de gestion ont élaboré de telles stratégies (49%) bien plus souvent que la moyenne des établissements et que les établissements de technologie et de sciences de l'ingénieur l'ont fait un peu plus souvent (40%). A l'évidence, le fait d'avoir des

---

<sup>18</sup> Thomas, E.J. (1999) *Current Issues in University Continuing Education, Lifelong Learning in Europe*, 4 (4), p. 228.

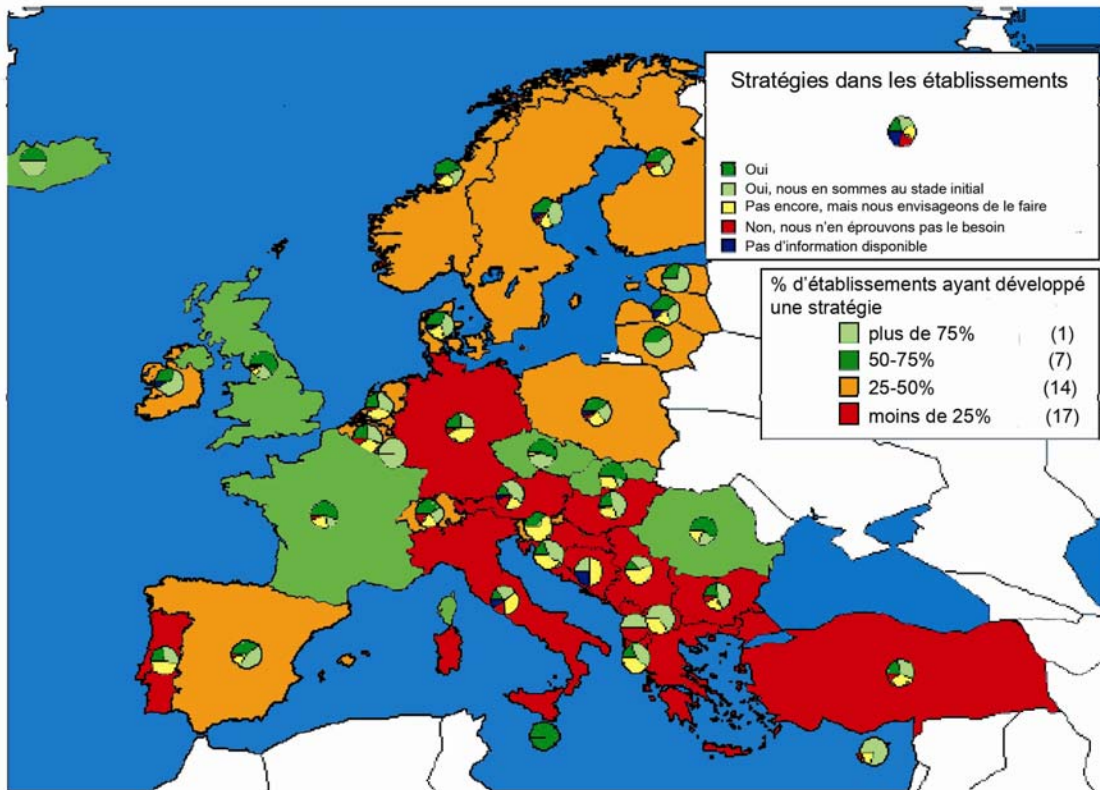
<sup>19</sup> Comme le note Alan Rogers dans une récente enquête sur l'éducation des adultes : «Aujourd'hui au Royaume-Uni et dans la plupart des sociétés occidentales, sous l'influence de ce qu'on appelle souvent le « néo-libéralisme » post-Etat providence, on privilégie nettement l'éducation occupationnelle même si subsistent certains éléments de développement personnel et des éléments mineurs de transformation sociale. L'éducation des adultes contemporaine est plus guidée par des préoccupations instrumentales que par la transformation sociale ou l'épanouissement personnel » (Teaching Adults, 3rd edition).



groupes cibles bien définis et d'entretenir des partenariats réguliers à l'extérieur favorise le développement de la formation tout au long de la vie et la formulation de stratégies.

Derrière ces moyennes européennes se cachent des différences majeures d'un pays à l'autre. Ainsi, la moyenne est largement dépassée en République tchèque, au Danemark, en Finlande, France, Lituanie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Suisse et au Royaume-Uni. Il faut remarquer que tous les pays ayant développé des stratégies nationales d'éducation et de formation tout au long de la vie présentent aussi une proportion d'établissements plus élevée que la moyenne à avoir développé des stratégies dans ce domaine. Le Royaume-Uni, l'Islande, la France, la République tchèque, la Slovaquie et la Roumanie enregistrent les plus hauts pourcentages d'établissements ayant élaboré des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie tandis que l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, la Hongrie, la Turquie, la Roumanie et les pays d'Europe du Sud-Est obtiennent les pourcentages les plus bas.

**Figure 17 : Pourcentage d'établissements d'enseignement supérieur ayant développé une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie**



Source : Trends 2003

Le cadre de la présente étude ne nous permet pas de nous prononcer sur les contenus et l'efficacité de telles stratégies. En revanche, nous avons pu obtenir des informations sur les incitations apportées au développement de la formation tout au long de la vie dans les établissements d'enseignement supérieur. Dans nombre de pays d'Europe occidentale, des crédits sont affectés aux nouveaux projets d'éducation et de formation tout au long de la vie. Ainsi, la Finlande y consacre des fonds - octroyés sur la base des résultats – dans le cadre de l'éducation de haut niveau pour adultes ainsi que des financements ciblés pour des projets innovants. En France où la flexibilité de l'accès est au cœur de la politique de formation tout

au long de la vie, le principe de la validation des études antérieures et de l'expérience acquise a été élargi et est en passe de s'appliquer à grande échelle dans les établissements d'enseignement supérieur. Le Royaume-Uni octroie des bourses spéciales aux étudiants à temps partiel et aux parents reprenant des études supérieures. Les incitations financières sont plus rares et plus limitées dans les pays d'Europe orientale.

Fait intéressant, les représentants des étudiants consultés ont observé, au cours des trois dernières années, un changement d'attitude à l'égard de la formation tout au long de la vie dans les établissements de leur pays. Près de la moitié des représentants des étudiants notent des changements concernant les cours proposés aux étudiants non traditionnels, un tiers d'entre eux relèvent que la culture d'éducation et de formation tout au long de la vie est mieux encouragée chez les étudiants. En revanche, on enregistre peu de changements concernant les méthodes pédagogiques et les politiques d'accès.

Une caractéristique marquante de l'éducation et de la formation tout au long de la vie est sans doute l'existence d'un dialogue relativement bien développé avec les acteurs impliqués dans le développement de l'offre de formation tout au long de la vie. S'agissant de la coopération avec les acteurs du marché du travail tels que les entreprises, les associations professionnelles et les employeurs, deux tiers des EES disent leur fournir une assistance sur demande et répondre aux besoins exprimés. Ils sont près de la moitié (49%) à créer des cursus conjoints, avec un nombre considérablement plus élevé d'établissements en Finlande, Islande, Suède, Norvège, Estonie, France, Irlande et au Royaume-Uni. Fait surprenant compte tenu de l'orientation plus professionnelle de nombreux établissements non universitaires, la coopération avec les acteurs extérieurs est plus développée dans les universités que dans les autres types d'établissements, à l'exception notable des Pays-Bas, de la Bulgarie, la Hongrie, la Turquie et de l'Allemagne. Logiquement, les écoles de commerce et de gestion coopèrent davantage avec les acteurs extérieurs que les autres types d'institutions.

Dans ce contexte, il convient d'évoquer les problèmes liés à l'adaptation de l'offre de formation tout au long de la vie aux besoins du marché de l'emploi que relèvent les études comparatives récentes. Tout d'abord celui, fréquemment évoqué, de l'accès équitable. Jallade et Mora observent que, suite aux difficultés du marché de l'emploi pendant les années 80 et 90, cet objectif d'équité a été peu à peu abandonné dans nombre d'universités au profit d'objectifs de carrière.<sup>20</sup> En Espagne par exemple, l'offre de formation tout au long de la vie est principalement basée dans les universités publiques mais fonctionne comme un système privé. Les étudiants doivent supporter la totalité des coûts de formation et les bourses sont rares.<sup>21</sup> Afin de limiter les coûts ou même de générer des revenus avec leurs activités d'éducation continue, de plus en plus d'institutions en Europe orientent leur offre essentiellement en fonction des besoins des actifs souhaitant mettre à jour leurs compétences. En Europe orientale, la mise à jour des compétences a connu un essor très important en raison de la demande considérable en emplois qualifiés dans les nouvelles professions depuis 1989. De nombreux pays d'Europe (à l'Est et à l'Ouest) relèvent l'insuffisance des crédits publics consacrés aux activités d'éducation et de formation tout au long de la vie. L'enquête la plus récente de l'OCDE consacrée à l'éducation des adultes - qui inclut la totalité des producteurs de formation (pas seulement les EES) dans huit pays d'Europe occidentale et au Canada - observe que plus de 50% des bénéficiaires de la formation continue sont soutenus par leur employeur et que ces derniers tendent à choisir des investissements dont ils attendent un

---

<sup>20</sup> Jallade, J.-P. and Mora, J.-G. (2001) Lifelong learning: international injunctions and university practices, *European Journal of Education*, Vol. 36, 3, p. 372.

<sup>21</sup> Mora, J.-G. (2001) Lifelong Learning Policies in Spanish Universities, *European Journal of Education*, Vol. 36, pp. 317-328.

retour élevé. C'est pourquoi la formation tend à se concentrer sur les actifs issus de grandes entreprises, déjà qualifiés et au statut professionnel relativement élevé, laissant de côté les actifs peu qualifiés et plus âgés, ceux qui travaillent dans de petites entreprises et sont sous contrat à durée déterminée.<sup>22</sup> Les inconvénients de cette orientation axée sur les besoins du marché sont semble-t-il la priorité donnée à un public payant des droits d'inscription et une offre de formation tout au long de la vie moins réglementée, ce qui a souvent pour conséquence un contrôle moins rigoureux de la qualité.

La coopération européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie n'apparaît pas encore très développée. Eu égard à l'intense coopération européenne dans la recherche et l'enseignement, l'objectif prôné par la Commission européenne de créer un « espace européen de l'éducation tout au long de la vie » semble considérablement plus éloigné que celui de créer un espace européen de la recherche ou que l'initiative intergouvernementale d'instaurer un espace européen de l'enseignement supérieur. Il convient de noter que l'intensité de la coopération entre les EES européens pour développer ou dispenser des cours ou des modules de formation tout au long de la vie (mentionnée par 25% des EES) reflète assez justement le niveau d'encouragement au plan national. Compte tenu du fait que les ministères autrichien, danois, finlandais, letton, lituanien, polonais, malte et espagnol (soit un quart des pays de Bologne) disent encourager activement la coopération européenne, il est intéressant de noter que ces pays comptent aussi un nombre d'établissements supérieur à la moyenne (entre 33 et 50%, la moyenne européenne étant de 25%) coopérant au sein d'un réseau européen. En règle générale cependant, la coopération en matière de développement de cours de formation continue est plus fréquente au niveau local ou national (25%). On peut même dire que la coopération au sein de l'enseignement supérieur en matière de formation continue n'est pas aussi développée que celle qui touche les autres missions de base des EES. Dans le domaine de la formation tout au long de la vie, 38% des EES ne coopèrent pas du tout avec d'autres établissements, soit qu'ils préfèrent agir indépendamment des autres établissements pour développer leur offre de formation tout au long de la vie, soit qu'ils n'offrent pas de cours dans ce domaine.

Il faut souligner l'action et les récents projets engagés par plusieurs **réseaux européens**, qui constituent une exception notable dans ce contexte de faible coopération universitaire en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie. L'un d'eux, EUCEN (*European University CE Network*), a lancé le projet «TRANSFINE» (*Transfer between Formal, Informal and Non-formal Education*), qui a pour mission de développer des procédures européennes d'évaluation, d'accréditation et de validation des acquis de l'expérience.<sup>23</sup> Reconnaître qu'il existe des formations de même valeur que la formation universitaire et que de nouveaux savoirs peuvent être produits en dehors du secteur académique constitue à l'évidence une rupture majeure dans la longue tradition selon laquelle ce sont les universités qui décident des savoirs à conserver, à élargir et à transmettre aux générations futures.<sup>24</sup> Le monopole exercé par les universités sur la production du savoir de haut niveau est mis en cause afin de mieux tenir compte de la multiplicité et de la pertinence des contextes d'apprentissage. Le projet a pour but de comparer les pratiques courantes dans plusieurs pays européens et de proposer un cadre européen pour les procédures d'accréditation et de validation des acquis de l'expérience dans les universités. Ceci représente un défi considérable, non seulement à cause de la profonde diversité existant en Europe, mais aussi

<sup>22</sup> OCDE (2003) *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices* (Paris : OCDE). Highlights: <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning>, p.5

<sup>23</sup> Pour plus d'information voir [www.eucen.org](http://www.eucen.org)

<sup>24</sup> Pat Davies (2003) *Assessment and accreditation of informal and non-formal learning at universities: a summary of issues*. [www.eucen.org](http://www.eucen.org)

parce que, dans certains pays comme l'Allemagne ou l'Italie, la loi limite l'action des universités en ce domaine. Un autre projet récemment lancé par EUCEN répond au besoin de mettre en place de nouveaux dispositifs de contrôle et d'amélioration de la qualité, ce afin d'inclure de nouvelles pratiques telles que les services de conseil, la validation de l'expérience antérieure, l'enseignement ouvert et à distance, les parcours de formation individualisés. Financé par l'UE, ce projet intitulé EQUIPE (European Quality in Individualised Pathways in Education) a pour but de développer une boîte à outils sur Internet destinée à encourager des projets relatifs à la qualité dans le domaine de l'éducation universitaire des adultes et à dégager de nouvelles pratiques.

Financé par l'UE, le réseau thématique NUCE est un autre exemple de coopération européenne en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie dans les institutions d'enseignement supérieur. S'appuyant sur des centres-relais dans chaque pays, ce réseau vise à comparer et à créer de bonnes pratiques d'éducation continue dans les universités européennes.<sup>25</sup> Il a publié une remarquable étude comparative sur l'éducation continue en Europe –la plus récente en la matière-, réalisée par E.J. Thomas et d'autres auteurs (cf. ci-dessus). Plusieurs réseaux universitaires stratégiques ont également instauré des groupes de travail sur l'éducation et la formation tout au long de la vie ou sur l'enseignement sur Internet dont l'ambition à long terme est de développer des modules communs de formation tout au long de la vie ou d'enseignement sur Internet (comme le Réseau universitaire mondial, le Groupe de Coimbra, CLUSTER, IDEA-League). Mais, pour la plupart, ces initiatives d'offre conjointe n'en sont qu'à leurs débuts.

Toutefois, si la coopération européenne n'a semble-t-il qu'un impact modeste sur l'évolution de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, **la réforme européenne de l'architecture des diplômes semble bien, elle, se répercuter sur l'offre de formation tout au long de la vie dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur.** 39% des responsables d'établissement pensent que la mise en place de nouvelles structures de diplômes a aussi des effets sur la conception des cursus et des modules de formation tout au long de la vie.

**Les TIC (technologies de l'information et de la communication) sont utilisées par près de deux tiers des EES pour offrir et dispenser la formation tout au long de la vie,** le plus souvent pour les cours dispensés dans l'établissement (60%). 41% des établissements utilisent également les TIC pour encourager la « mobilité virtuelle » du personnel et des étudiants tandis que 37% soutiennent ainsi les cursus intégrés proposés conjointement avec d'autres établissements ou acteurs extérieurs. Le niveau moyen d'utilisation des nouvelles technologies appliquées à l'éducation et à la formation tout au long de la vie est bas en Allemagne, en Italie, en Pologne et surtout en Turquie. Les aides nationales en faveur des TIC appliquées à la formation tout au long de la vie sont fréquentes et signalées par 17 pays signataires de Bologne. Au Royaume-Uni, le projet *e-Universities* a été mis en place pour encourager les établissements d'enseignement supérieur à coopérer en vue de réduire les coûts de développement de matériel pédagogique basé sur les TIC et d'abaisser ainsi les barrières d'accès au marché.

S'agissant de l'organisation et de la gestion de la formation tout au long de la vie dans le contexte universitaire, le problème le plus marquant est à l'évidence **le manque d'intégration de l'offre de formation tout au long de la vie** dans les stratégies générales et les processus de décision des établissements. Même dans les pays où l'éducation continue et la formation

---

<sup>25</sup> Voir [www.thenuce.net](http://www.thenuce.net)

tout au long de la vie jouent un rôle politique important et reçoivent des aides pour leur développement, comme en France, au Royaume-Uni et en Finlande, les centres d'éducation continue ne sont pas toujours reconnus comme étant sur un pied d'égalité avec l'enseignement et la recherche universitaires.

Ce manque de reconnaissance de la formation tout au long de la vie au sein de l'université peut tenir à

- l'idée que la qualité de l'enseignement et des formations est moins rigoureusement contrôlée que pour l'offre traditionnelle des universités ;
- un lien plus ténu entre l'offre de formation tout au long de la vie et la recherche ;
- des professeurs venant d'horizons variés, aux carrières universitaires moins typiques ou même issus du secteur non universitaire ;
- un statut relativement bas de la « pratique » en tant que critère valable de réflexion scientifique ;
- l'absence de récompense ou d'incitations (en termes de salaire et d'avancement) pour les universitaires dispensant des cours dans le cadre de l'éducation continue en plus de leurs activités normales d'enseignement et de recherche ;
- une intégration insuffisante de l'offre de formation tout au long de la vie aux autres activités d'enseignement et de recherche.<sup>26</sup>

Sans doute l'analyse de Jallade et Mora des problèmes rencontrés par les promoteurs actifs de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans le contexte des universités françaises pourrait-elle s'appliquer à la plupart des réalités européennes en matière d'apprentissage tout au long de la vie dans l'enseignement supérieur :

« Des efforts significatifs ont été accomplis ... pour rendre plus flexible l'offre de formation tout au long de la vie en termes de conception des formations, d'enseignement alternatif ou de certification. Ils sont souvent le fait de pourvoyeurs isolés qui se plaignent de devoir nager à contre courant dans une institution qui les soutient trop peu. Le problème est autant institutionnel que financier. Le défi institutionnel consiste à organiser, renforcer et guider ces expériences circonscrites et souvent fragiles dans le cadre d'une politique universitaire. Autrement dit, le défi consiste à intégrer l'éducation et la formation tout au long de la vie dans le quotidien des universités. »<sup>27</sup>

Quant aux bonnes pratiques en vigueur dans les universités, elles ont fait l'objet de très peu de publications. L'utile compilation de bonnes pratiques publiée par la Commission européenne et Eurydice ne cite que très peu d'exemples pour le secteur de l'enseignement supérieur.<sup>28</sup> Mais deux répertoires utiles, publiés récemment et basés sur une perspective comparative des bonnes pratiques actuelles dans les institutions d'enseignement supérieur en Europe, proposent des approches possibles pour élaborer des politiques et des instruments visant à

<sup>26</sup> Pour la plupart, ces problèmes ont déjà été soulignés dans le rapport de synthèse de la consultation menée par l'EUA auprès des universités sur le Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie, cf. Mary O'Mahony, op. cit.

<sup>27</sup> Jallade, J.-P. and Mora, J.-G. (2001) Lifelong learning: international injunctions and university practices, *European Journal of Education*, Vol. 36, p. 372. Selon Jallade et Mora dans leur enquête nationale sur les pratiques institutionnelles en France, seule une université présentait une stratégie cohérente en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie.

<sup>28</sup> European Commission (2001) *Lifelong Learning Practice and Indicators. Commission Staff Working Document*. Supporting Document to the Communication Making a European Area of Lifelong Learning; Eurydice and CEDEFOP (2001) *National actions to implement lifelong learning in Europe* (Brussels: European Commission DG EAC).

intégrer l'éducation continue dans les universités et proposent des pistes sur la manière de développer une offre bien intégrée d'apprentissage tout au long de la vie ou d'éducation continue.<sup>29</sup>

### 6.2.2 Principales observations

- Les définitions de l'apprentissage tout au long de la vie et de son rapport à l'éducation continue (EC) et à l'éducation des adultes (EA) sont encore floues et diverses selon les contextes nationaux. D'une manière générale, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, les débats autour de l'éducation et la formation tout au long de la vie s'inscrivent dans le prolongement de débats plus anciens sur l'EC et l'EA : comme eux, ils mettent l'accent sur un accès flexible aux cours proposés et s'efforcent de répondre à la diversité des profils et des expériences antérieures des étudiants. Toutes les définitions récentes de l'éducation et de la formation tout au long de la vie mettent aussi l'accent sur l'identification des moyens de se former dans les meilleures conditions dans tous les contextes et phases de la vie.
- Le besoin d'élaborer des politiques de formation tout au long de la vie est unanimement reconnu et a été fortement mis en avant dans le contexte des consultations sur le mémorandum de la Commission européenne sur l'éducation et la formation tout au long de la vie (novembre 2000). L'enquête « Trends 2003 » révèle que, en 2003, la majorité des pays envisagent ou sont en train de développer une stratégie d'éducation et de formation tout au long de la vie. De telles politiques existent déjà dans un tiers des pays signataires de Bologne (Belgique, Danemark, Finlande, France, Islande, Irlande, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Slovaquie, Suède et Royaume-Uni).
- La plupart des politiques et actions engagées au niveau national et européen ne visent pas particulièrement le secteur de l'enseignement supérieur et ne montrent pas la valeur ajoutée particulière ou les conditions de l'offre de formation tout au long de la vie dans les institutions.
- Au niveau des établissements, le Royaume-Uni, l'Islande, la France, la République tchèque, la Slovaquie et la Bulgarie enregistrent les plus hauts pourcentages d'établissements d'enseignement supérieur ayant développé des stratégies d'éducation et de formation tout au long de la vie, tandis que l'Allemagne, l'Autriche, l'Italie, la Hongrie, la Turquie, la Roumanie et d'autres pays d'Europe du Sud-Est obtiennent les pourcentages les plus bas.
- Une majorité d'associations d'étudiants ont noté, au cours des trois dernières années, des différences d'attitude à l'égard de l'éducation et de la formation tout au long de la vie dans leur pays. Près de la moitié des représentants des étudiants ont constaté des changements concernant les cours proposés aux étudiants non traditionnels, un tiers d'entre eux ont noté que la culture d'apprentissage tout au long de la vie était mieux encouragée chez les étudiants. On a enregistré peu de changements concernant les méthodes pédagogiques et les politiques d'accès.
- Le développement de l'offre de formation tout au long de la vie reflète une adéquation aux besoins du marché et un dialogue bien établi avec les différents acteurs. Deux tiers des établissements européens fournissent une assistance sur

---

<sup>29</sup> Palomar, A.J. and Parellada, M. (2001) *Continuing Education in Universities: Policies and Instruments, Columbus Papers on University Management* (Paris: Columbus/UNESCO). The NUCE (2003) *European Continuing Education. The Managers' Handbook* ed. Valerie Mitcheli (The Nuce, SOCRATES publications).

demande et répondent explicitement aux besoins des entreprises, des associations professionnelles et d'autres employeurs. Ils sont près de la moitié (49%) à créer des cursus conjoints, avec un nombre considérablement plus élevé d'établissements en Finlande, Islande, Suède, Norvège, Estonie, France, Irlande et au Royaume-Uni. Toutefois, cette volonté de répondre directement aux besoins du marché explique aussi en partie l'attitude critique de nombre d'universitaires à l'égard de la présence au sein des établissements d'enseignement supérieur, en particulier dans les universités, de départements de formation tout au long de la vie.

- Les réformes européennes de l'architecture des diplômes semblent toucher l'éducation et la formation tout au long de la vie dans de nombreux établissements. 39% des responsables d'établissement sont d'avis que la mise en place de nouvelles structures de diplômes concerne aussi les programmes et modules de formation tout au long de la vie.
- La coopération européenne entre les établissements dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie fait jusqu'à présent figure d'exception plutôt que de règle.
- En règle générale, l'offre de formation tout au long de la vie est encore marginale, c'est-à-dire rarement intégrée dans les stratégies générales et les processus de décision des établissements. Même dans les pays où l'éducation et la formation tout au long de la vie jouent un rôle politique important et reçoivent des aides pour leur développement, comme la France, le Royaume-Uni et la Finlande, les centres d'éducation et de formation tout au long de la vie ne sont pas toujours reconnus comme étant sur un pied d'égalité avec l'enseignement et la recherche universitaires traditionnels.

### 6.2.3 Défis

- La plupart des politiques d'éducation et de formation tout au long de la vie comportent deux volets : l'agenda social qui met l'accent sur la flexibilité de l'accès et la diversité des critères pour différents profils d'apprenants, et la compétitivité économique, axée sur une mise à jour efficace des savoir-faire et compétences professionnels. Cette dernière dimension est souvent financée et développée en partenariat avec les acteurs du marché du travail. Si la concurrence est renforcée par des budgets nationaux serrés interdisant des aides gouvernementales, les universités pourraient bien se trouver contraintes de délaisser l'agenda social trop coûteux.
- Afin de se positionner sur un marché en plein essor et de clarifier la valeur ajoutée de leur expertise, les établissements d'enseignement supérieur devront faire un effort pour intégrer l'éducation et la formation tout au long de la vie dans leurs processus de développement et leurs politiques.

### 6.3 Diversifier les profils des établissements d'enseignement supérieur

*Les Ministres ont convenu de prêter davantage attention aux avantages que présente un espace européen de l'enseignement supérieur doté d'établissements et de programmes variés. (Prague 2001)*

#### 6.3.1 Analyse

Le concept de différencier les profils des institutions et des formations pour favoriser l'attractivité et la compétitivité de l'espace européen d'enseignement supérieur a été défini assez récemment et n'a pas encore débouché sur beaucoup d'actions ciblées. Il va de soi qu'on ne peut développer de profil spécifique que si l'autonomie vis à vis de l'Etat est garantie dans les domaines essentiels où les universités sont susceptibles d'occuper un créneau, c'est-à-dire en matière d'enseignement et de recherche ainsi que de recrutement des étudiants et du personnel. Ce serait sans doute là une condition nécessaire, qui n'est réalisée qu'en partie en Europe. Mais même si elle était entièrement remplie, elle ne serait pas suffisante.

Si l'accroissement de l'autonomie est sans nul doute la condition nécessaire à une différenciation accrue des établissements, la diversité des traditions prévalant dans les universités européennes en termes de missions fondamentales, de partenaires, de financement, de culture de gestion et de procédures de décision fait que les universités ont plus de mal à répondre au besoin croissant d'autonomie et de profils diversifiés. C'est pourquoi elles auront besoin de soutien et d'incitations financières pour mieux gérer ces changements. Pour l'instant, il ne semble pas exister de soutien spécifique ni d'incitations accordées aux universités pour favoriser cette transition. Au contraire, les mécanismes de financement en place continuent à s'appliquer de la même façon dans les universités sans tenir compte des efforts que font ces dernières pour se donner une orientation spécifique ou définir des profils individualisés. Même l'utilisation largement répandue d'indicateurs de performance, susceptible d'encourager la différenciation puisque différents niveaux de financement s'appliquent en fonction de différents niveaux de réussite, entrave en réalité l'émergence de profils diversifiés : la recherche de nouvelles voies et la création de nouveaux créneaux ne paie pas en termes d'indicateurs de performance. Des récompenses et incitations plus affinées seraient nécessaires pour favoriser de tels développements.

Lorsqu'on l'aborde sous l'angle de ses missions fondamentales d'enseignement et de recherche et sous celui des publics principalement visés, le paysage européen de l'enseignement supérieur est remarquablement homogène : 88% des universités et 50% des autres établissements d'enseignement supérieur se disent à la fois orientés vers la recherche et vers l'enseignement. Seulement 9% des universités mais 46% des autres institutions se définissent comme étant principalement tournées vers l'enseignement. Moins encore – seulement 1,3% de l'ensemble des universités- se disent principalement basées sur la recherche, sans qu'il y ait à cet égard de différence significative entre les secteurs universitaire et non universitaire (en réalité les institutions non universitaires sont plus nombreuses –1,6% - à se définir ainsi). Au reste, ces deux secteurs de l'enseignement supérieur ne se distinguent pas aussi nettement que ne le pensent certains de ses représentants. Il va de soi que la catégorie « autres établissements » ne constitue pas un groupe homogène d'établissements d'enseignement. Du point de vue de l'orientation de base, il apparaît qu'un sous-secteur de cette catégorie ne se distingue pas des universités : ses établissements sont tournés à la fois vers l'enseignement et vers la recherche et habilités à délivrer le doctorat (ils sont environ 26% à faire partie de ce groupe).



Enfin, la majorité des établissements sont principalement tournés vers leur communauté nationale : 52% des universités et 46% des autres types d'établissements se considèrent comme étant principalement au service de leur communauté nationale. On enregistre un nombre similaire d'universités s'adressant principalement à un public régional ou local (22%, dont 20% régional et 2% local) et d'universités principalement tournées vers un public international (23%, dont 7% essentiellement européen et 16% essentiellement mondial). Les autres établissements ne se distinguent sensiblement des universités que sur deux points : ils sont 10% de plus à s'adresser à un public régional et 5% de moins à viser un public mondial. Il est intéressant de constater qu'il existe des différences considérables d'un pays à l'autre, en particulier parmi les universités. L'orientation mondiale se situe nettement au-dessus de la moyenne générale dans les secteurs universitaires autrichien (25%), belge (25%), français (29%), allemand (31%), néerlandais (40%) et britannique (52%) (cf. fig. 19). Notons en outre qu'une proportion significativement basse d'établissements de technologie et de sciences de l'ingénieur se considère comme étant essentiellement au service d'un public régional tandis qu'une proportion plus élevée s'adresse à un public international (9% surtout européen, 22% surtout mondial). Une proportion supérieure à la moyenne d'écoles de commerce et de gestion s'adresse principalement à la communauté nationale, avec un pourcentage inférieur à la moyenne d'établissements mettant l'accent sur la communauté régionale.

**Tableau 4 : Publics principalement visés par les établissements d'enseignement supérieur européens**

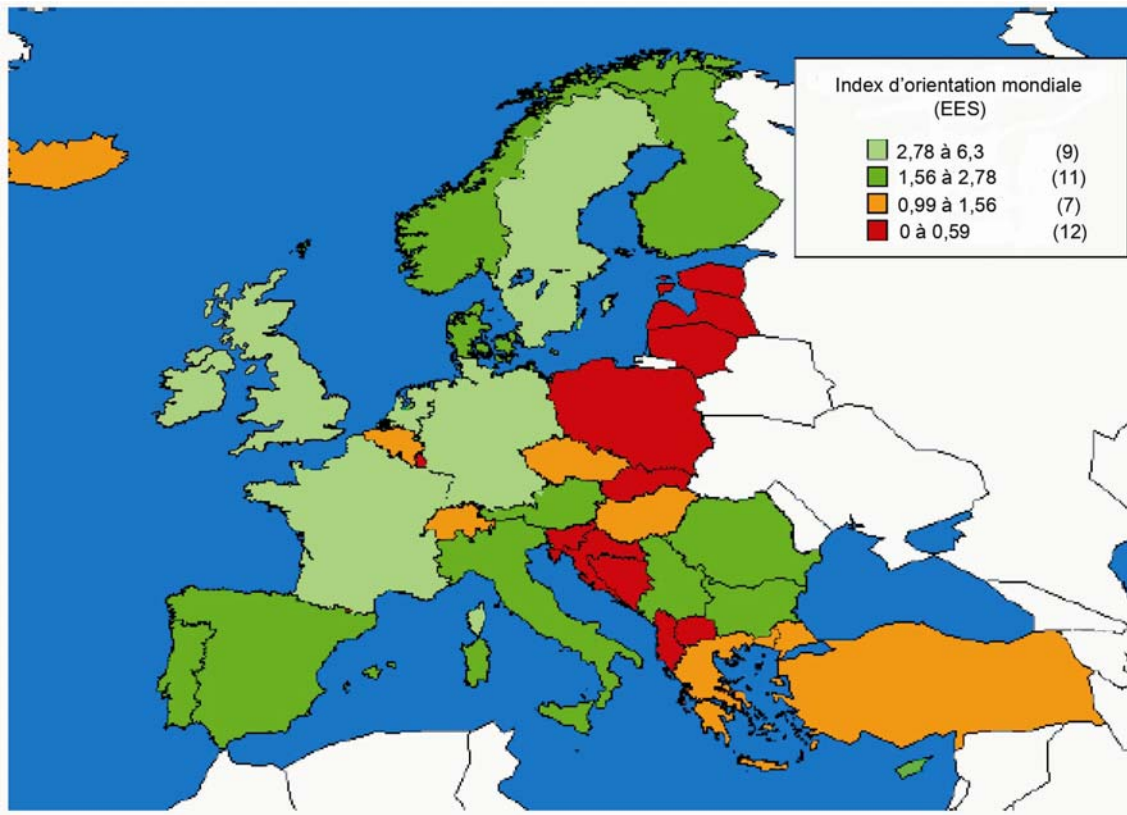
Question posée aux responsables des établissements : A quelle communauté votre institution s'adresse-t-elle principalement ?

Communauté	Universités	Autres EES	Ecoles de commerce et de gestion	Etablissements de technologie et de sciences de l'ingénieur
Locale	1,8%	2,2%	3,8%	3,8%
Régionale	20,3%	31,1%	16,3%	11,8%
Nationale	51,9%	45,9%	60,2%	47,8%
Européenne	6,9%	6,8%	9,0%	8,7%
Mondiale	15,9%	10,3%	9,3%	21,6%
Pas de réponse	3,1%	3,8%	1,5%	6,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Source : Trends 2003

## Figure 18 : Index d'orientation mondiale des EES en Europe

*Cet index regroupe les établissements qui, à la question de savoir à quelle communauté ils s'adressaient principalement, ont répondu « mondiale », les établissements comptant plus d'étudiants étrangers accueillis que d'étudiants envoyés à l'étranger ainsi que les établissements ayant mentionné des espaces prioritaires pour promouvoir leur attractivité à l'extérieur de l'Europe. L'index varie de 0 à 10, les valeurs supérieures indiquant que les EES du pays concerné sont davantage tournées vers la communauté mondiale.*



Source : Trends 2003

Pour passer de la description du statut quo au champ normatif, on peut conclure que la différenciation institutionnelle n'est et ne saurait être fondée sur une différenciation entre enseignement et recherche ou entre orientation internationale et orientation régionale. Plus fondamentalement, il convient de se demander d'où vient le besoin de profils différenciés. Faut-il le prendre pour acquis ? De fait, il existe un besoin urgent de diversifier les profils pour les raisons qui suivent.

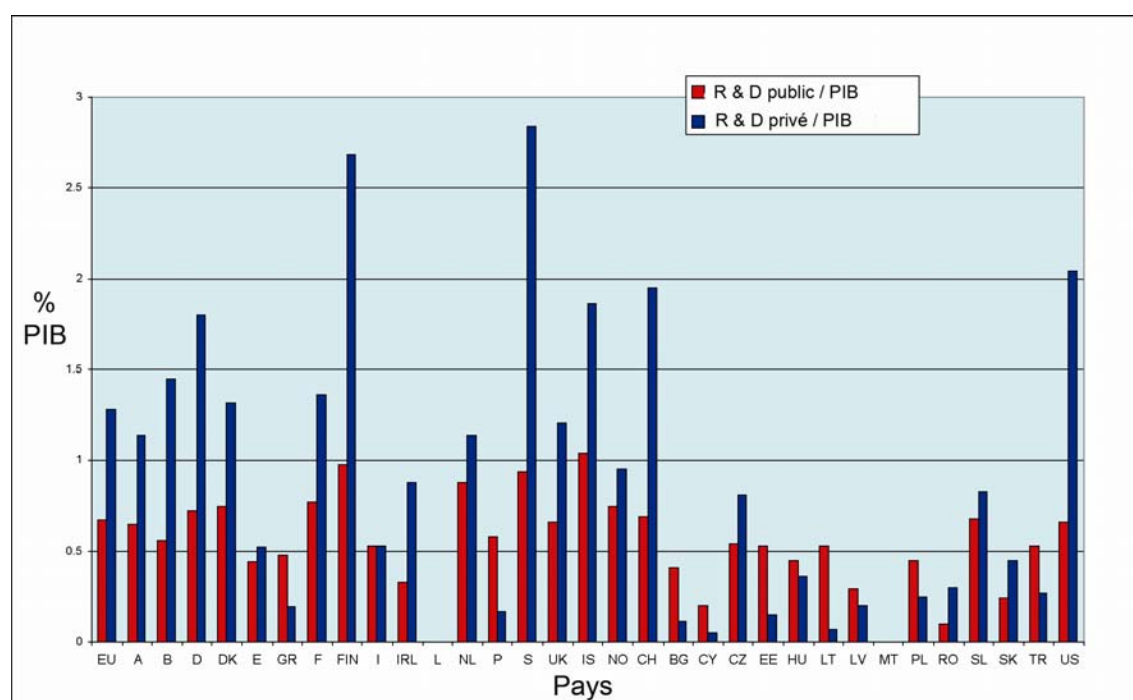
Tout d'abord, il convient de garder à l'esprit que le nombre des étudiants en Europe a doublé au cours des vingt-cinq dernières années. L'accroissement a été le plus fort dans les pays candidats à l'adhésion, comme la Pologne, la Hongrie, la Lituanie et la Slovénie. Seuls Malte, la Bulgarie et Chypre n'ont pas enregistré d'augmentation des effectifs.<sup>1</sup> Il en a résulté une population étudiante plus diversifiée, exigeant non seulement plus de temps mais aussi des compétences didactiques supplémentaires de la part des enseignants, et ayant davantage besoin d'être conseillée et orientée. De surcroît, ces effectifs plus élevés n'ont pas été accompagnés, comme chacun sait, par une augmentation proportionnelle des budgets. De fait,

<sup>1</sup> Key Data on Education in Europe, 2002 (2003) European Union

les pays de l'Union dépensent en moyenne plus de deux fois moins par étudiant que les Etats-Unis. Comme l'a pointé la communication de la Commission « Investir efficacement dans l'éducation et la formation »<sup>2</sup>, le fossé va encore se creuser du fait de l'élargissement prochain de l'UE. Ces coupures de budget ne réduisent pas seulement les investissements les plus urgents en matière de maintenance et de rénovation des infrastructures (locaux et équipement scientifique), mais ils diminuent aussi le taux d'encadrement, c'est-à-dire le temps et l'attention consacrés à chaque étudiant par ses professeurs.

La plupart des systèmes d'enseignement supérieur européens signalent des problèmes sévères en matière de financement. Les exemples les plus criants sont rapportés par les représentants de l'enseignement supérieur italien où tous les recteurs d'universités ont menacé de se démettre pour protester contre la gravité du sous-financement et les récentes coupures budgétaires. En Grande-Bretagne et en France, la contestation a été suffisamment forte pour s'attirer une couverture médiatique significative au-delà du milieu universitaire. Ainsi, les instituts de recherche français ont vu leurs crédits de fonctionnement et d'investissement gelés en 2003. En Allemagne, les universités berlinoises ont même menacé de stopper les inscriptions parce que la baisse constante des bourses gouvernementales depuis dix ans ne permet plus d'assurer l'offre de base pour une population étudiante croissante.

**Figure 19 : Financements publics et privés de R & D en 2002**



Source : Commission européenne, DG Recherche, Tableau de bord de l'innovation 2002

Dans l'optique de notre étude, le système d'enseignement supérieur britannique est sans doute l'exemple le plus parlant puisque, ayant subi depuis déjà deux décennies des coupures budgétaires, il a été poussé, plus que tout autre pays d'Europe continentale, à se tourner

<sup>2</sup> Communication de la Commission «Investir efficacement dans l'éducation et la formation : un impératif pour l'Europe» COM (2002) 779

vers un modèle davantage orienté sur les besoins du marché. Cette orientation a également imprégné les débats sur l'enseignement supérieur dans le reste de l'Europe, notamment aux Pays-Bas.<sup>3</sup> Au Royaume-Uni, les efforts réalisés depuis des décennies pour élargir l'accès aux études supérieures sans pour autant augmenter les dépenses publiques n'ont pas seulement provoqué de sérieux problèmes d'infrastructure et de maintenance mais ils ont poussé les universités britanniques à diversifier leurs sources de financement, à augmenter leurs frais de scolarité, à développer plus d'activités lucratives et à entretenir une dépendance plus grande à l'égard de la recherche financée par l'industrie. Si la situation budgétaire actuelle a bien sûr conduit à réclamer d'urgence une augmentation des dépenses publiques en faveur de l'enseignement supérieur, les autres remèdes proposés tendent eux-aussi à renforcer la tendance des universités à s'orienter vers les besoins du marché. Cela se traduit par une diversification toujours plus grande des sources de financement (le financement actuel étant déjà plus diversifié que dans tous les autres pays européens), par une importance moindre accordée à la recherche en général, celle-ci étant concentrée dans un plus petit nombre d'institutions, par une diversification renforcée des types d'établissement, ainsi que par une augmentation des frais de scolarité (lesquels sont déjà plus élevés au Royaume-Uni que partout ailleurs en Europe).<sup>4</sup> A l'exception de la proposition d'accroître la part du financement public, les autres propositions accentueraient encore dans les établissements britanniques la tendance à s'éloigner des systèmes d'enseignement supérieur continentaux où l'on met l'accent sur la mission de service public relevant de la responsabilité publique - même si la baisse des crédits publics mettent à mal cette conception.

Résolument tournée vers les besoins du marché pour résoudre les problèmes de financement de l'enseignement supérieur, l'approche britannique peut bien sûr représenter une voie à suivre pour d'autres systèmes. De fait, si les frais de scolarité sont toujours tabous pour de nombreux pays d'Europe continentale, l'idée d'introduire dans la gouvernance des institutions d'enseignement supérieur une perspective davantage orientée sur les besoins du marché, ce par le biais de conseils de gestion ou de surveillance, composés en majorité d'acteurs extérieurs, est déjà une réalité dans certains pays. Ces conseils ont pour objectif premier d'ancrer plus fermement l'université dans la communauté en mettant à contribution des personnalités importantes de cette communauté. Ils existent aux Pays-Bas (conseils de surveillance) et en Autriche (*Universitätsrat*), ont été introduits au Danemark et dans certains Länder en Allemagne et gagnent du terrain dans plusieurs autres pays d'Europe occidentale. Encourager la diversification du financement de la recherche -dont le coût ne cesse d'augmenter- constitue en outre une option prioritaire dans nombre de pays d'Europe occidentale, y compris la Suède, la Finlande, la Suisse, l'Allemagne, tous pays ayant des dépenses publiques relativement élevées en matière de R&D. La récente communication de la Commission européenne sur le rôle des universités se prononce clairement en faveur de la diversification des financements de base - y compris de l'accroissement du financement privé en R&D-, celle-ci étant seule en mesure de résoudre le dilemme du financement de la recherche. Bien évidemment, une telle évolution obligerait les universités non seulement à présenter leurs points forts devant des agences concurrentes de financement public, mais aussi à se doter de profils plus marqués afin d'attirer d'autres sponsors extérieurs dans un contexte de concurrence croissante pour obtenir des crédits privés.

Mais le besoin de diversifier les profils des institutions et des formations ne résulte pas uniquement de l'accroissement de la concurrence en termes d'obtention de financements

---

<sup>3</sup> Felt propose d'opérer une utile distinction entre quatre modèles différents de gestion de l'enseignement supérieur et analyse les récentes réformes universitaires britanniques et néerlandaises à la lumière du modèle «managerial». Voir Felt (2003), op.cit., sections I.3 et II.1.

<sup>4</sup> Cf. UK Department for Education and Skills' White Paper (2003) <http://www.dfes.gov.uk/index.htm>

publics ou privés et de recrutement du meilleur personnel. Les universités doivent également assumer de nombreuses nouvelles fonctions qui justifient la nécessité de disposer de profils différenciés :

- jouer un rôle actif en matière de formation tout au long de la vie, notamment pour la mise à jour des savoirs et des compétences en tenant compte des derniers développements de la science ;
- mettre sur pied un système de gestion interne et d'assurance qualité qui permette une utilisation optimale des fonds, un recrutement et une gestion active des ressources humaines et une amélioration constante des processus et performance internes ;
- mettre en place des services de transfert de technologies pour favoriser l'élaboration de contrats de coopération avec des partenaires privés, les accords sur la propriété intellectuelle, le dépôt de brevets et l'émergence de produits dérivés ;
- mettre en place une infrastructure de technologie de l'information répondant aux meilleurs standards afin de soutenir de façon optimale la recherche, l'enseignement et les services, ce dans le but de rester à la pointe du développement de la recherche et de la technologie ;
- offrir des services d'orientation professionnelle aux étudiants afin de faciliter leur insertion sur le marché du travail et de permettre des choix de carrière gratifiants et une employabilité durable ;
- communiquer à un public souvent méfiant les évolutions scientifiques récentes et les choix éthiques difficiles de la recherche scientifique ;
- augmenter l'intérêt pour la science et la technologie dans une large part de la population, en particulier chez les écoliers et les élèves du secondaire, lesquels pourraient ainsi être encouragés à opter pour des études et carrières scientifiques ;
- attirer vers l'enseignement supérieur des personnes qui y sont traditionnellement sous représentées ;
- concevoir des formations et fixer des priorités de recherche qui soient pertinentes à court et à long terme pour le bien-être économique et social, augmentant par là-même la compétitivité de l'économie nationale et européenne.

Ces nouvelles fonctions doivent s'ajouter aux anciennes, consistant à combiner l'enseignement – qui en Europe s'adresse le plus souvent à une population étudiante essentiellement régionale – et la recherche, qui a par définition une dimension internationale. Comme nous l'avons observé en 4.5. , les institutions doivent faire face à un dilemme fondamental entre des valeurs et orientations divergentes. En période de contraintes budgétaires, elles doivent d'un côté s'efforcer d'être de plus en plus sélectives en termes de disciplines, d'établissements, de départements, de chercheurs et d'étudiants présentant le plus haut potentiel, devant craindre sinon de perdre la compétition internationale ; d'un autre côté, elles se doivent de contribuer à construire une société qui optimise les opportunités, notamment pour ceux qui sont les moins privilégiés au départ.

Toutes ces anciennes et nouvelles fonctions devraient se réaliser sur fond d'autonomie accrue, ce qui implique généralement une intervention moindre de l'Etat, moins de crédits publics, une influence accrue des acteurs extérieurs, un réseau plus étendu de partenaires extérieurs, des procédures d'assurance qualité externe et de responsabilité publique plus nombreuses, ainsi qu'une diversification des financements de base. Il est vital en effet de développer des profils plus spécifiques et de fixer des priorités en termes de fonctions et de disciplines selon l'environnement particulier de ces profils.

### **6.3.2 Principales observations**

- La propension des établissements d'enseignement supérieur à développer des profils plus différenciés dépendra dans une large mesure de l'existence d'une autonomie accrue –ce qui n'est réalisé qu'en partie en Europe – ainsi que de mécanismes de financement permettant de développer ces profils, mécanismes n'existant actuellement dans aucun pays européen.
- A l'heure actuelle, une large majorité des établissements d'enseignement supérieur accordent le même poids relatif à l'enseignement et à la recherche et s'adressent principalement à leur communauté nationale.
- 13% seulement de l'ensemble des établissements (16% des universités) se considèrent comme étant au service d'une communauté mondiale tandis que seulement 7% se considèrent principalement au service d'un public européen.
- Les institutions sont confrontées à la nécessité croissante de développer des profils plus différenciés : en effet, à une époque d'internationalisation intense, sinon de globalisation d'une partie du marché de l'enseignement supérieur, on assiste à un accroissement de la concurrence pour obtenir des financements publics et privés ainsi que pour recruter des étudiants et du personnel.

### 6.3.3 Défis

Que signifie la diversification des fonctions et des groupes cibles pour les institutions d'enseignement supérieur en Europe, leur fonctionnement interne et les réformes nécessaires pour se positionner dans un nouveau contexte de valeurs, partenaires et utilisateurs ?

Il faut constater tout d'abord que les établissements devront faire des choix difficiles :

- Dans la mesure où ceux-ci ont la responsabilité de choisir leurs étudiants, ils devront peut-être définir plus clairement la composition de leur population étudiante afin d'être en mesure de répondre à ses besoins (différents groupes d'étudiants aux besoins différents : certains auront par exemple des besoins particuliers en matière de conseil et d'orientation, d'autres, originaires d'aires linguistiques différentes, en matière d'enseignement des langues, d'autres encore, se destinant à des carrières dans la recherche universitaire, auront besoin de projets de recherche supplémentaires, etc.)
- S'ils choisissent d'avoir une population étudiante très diverse en termes de niveaux de résultats et de potentiel universitaire, les établissements devront aussi prendre en compte et développer plus que par le passé les capacités didactiques de leurs enseignants et du personnel chargé des activités de conseil et d'orientation.
- Afin de recruter le personnel et les étudiants adéquats et de choisir les bons partenaires correspondant à leur mission et à leur profil, les établissements devront faire le choix d'une orientation soit principalement tournée vers l'enseignement, avec une recherche de base soutenant celui-ci, soit essentiellement centrée sur la recherche, avec un enseignement destiné à préparer à des carrières de recherche au sein ou à l'extérieur de l'université.
- Si la recherche doit devenir une priorité, il faut poursuivre de manière plus offensive l'internationalisation de l'université en termes de composition du corps étudiant et du

personnel, de partenariats, de services et communication internes et externes, ce dans un contexte de compétition pour s'attirer des publics, des projets et des financements.

- Il convient de définir des créneaux et des profils pour l'enseignement et la recherche, ce afin d'atteindre la masse critique et d'être attrayant pour les partenaires extérieurs. Pourtant le fait de définir des créneaux qui reflètent des champs scientifiques combinant les points forts actuels avec le plus haut potentiel futur, va à l'encontre de certains développements de la science qui ne sont ni planifiables ni prévisibles. C'est pourquoi de tels choix doivent être bien dosés : il faut accompagner les créneaux dotés d'un potentiel plus prévisible à moyen terme par des investissements plus risqués dans des domaines émergents. De plus, afin d'assurer également sur le long terme le potentiel d'innovation, le choix des créneaux doit s'accompagner d'une communication horizontale accrue pour que puissent émerger en permanence de nouveaux champs et domaines de coopération scientifiques.

Deuxième conséquence pour les universités, il faut répondre aux nouveaux besoins exprimés par un groupe diversifié de partenaires immédiats en matière de planification et de mise en œuvre de l'enseignement et de la recherche. Les universités devront délimiter l'intervention de ces partenaires, ce en tenant compte de leur propre liberté académique. Que veut dire « liberté académique » dans un monde d'influences multiples exercées par les acteurs intéressés ? <sup>5</sup>Quelle est la « valeur ajoutée unique » que peuvent apporter les universités en tant qu'institutions se distinguant d'autres organismes d'enseignement et de recherche ? Dans un contexte de partenariats émergents avec des acteurs extérieurs, les universités devront représenter et défendre leurs intérêts, leurs responsabilités et leurs perspectives à long terme de manière plus offensive que par le passé. Ce n'est que si elles améliorent leur capacité à communiquer à ces acteurs et à la société en général la valeur ajoutée sociale et économique inhérente aux perspectives à long terme « désintéressées » de l'enseignement et de la recherche, que les universités s'épanouiront dans leur rôle d'institutions se définissant par leur distance réflexive et leur capacité à identifier les problèmes émergents et à proposer des solutions durables.

---

<sup>5</sup> Ces questions concernant la relation entre autonomie nouvelle et liberté académique ont été formulées et débattues par U. Felt (2003) dans son étude mentionnée ci-dessus «University Autonomy in Europe : Changing Paradigms in Higher Education Policy », loc.cit., section I.2.

## **CONCLUSION : VERS DES REFORMES DURABLES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN EUROPE ?**

La présente étude a examiné le processus de Bologne essentiellement du point de vue des établissements. Elle a esquissé les tendances européennes et nationales liées aux grands objectifs de Bologne et s'est efforcée d'attirer l'attention sur les implications, les conséquences et les interprétations possibles de ces développements au niveau des établissements d'enseignement supérieur. Au-delà des conclusions concrètes qui ont été tirées à la fin de chaque chapitre, nous voudrions souligner quatre points fondamentaux qui sont apparus, au niveau des pays et des établissements, dans la phase actuelle de mise en œuvre des réformes de Bologne, et qui s'appliquent à tous les aspects des réformes.

### **1. BOLOGNE FORME UN TOUT COHERENT**

la mise en œuvre des objectifs de Bologne sera d'autant plus fructueuse que ces derniers seront considérés comme un tout. Ainsi, la création d'une structure bachelor / master, la mise en place d'un transfert de crédits à l'échelle des établissements et l'ouverture de perspectives de formation tout au long de la vie – moins évidente pour d'aucuns - apparaissent clairement comme des points de synergie dans la mise en œuvre de ces réformes. Les liens existant entre ces objectifs se sont cristallisés autour des questions concernant la création de structures modulaires, la définition de cadres et de profils de qualification, ainsi que d'objectifs de formation concrets, définis en termes de connaissances, de compétences et de savoir-faire. D'autres liens avaient été mis en évidence il y a deux ans déjà : ainsi, le fait que la création de structures compatibles et l'amélioration de l'assurance-qualité serait source de confiance et faciliterait la reconnaissance, ce qui, par voie de conséquence, améliorerait la mobilité. En cherchant des solutions académiques viables à certains défis de Bologne, les représentants de l'enseignement supérieur commencent à découvrir que, si on leur laisse le temps nécessaire, ils se sont engagés dans des réformes plus profondes et plus importantes qu'ils ne l'avaient envisagé au départ.

### **2. BOLOGNE, UN DISPOSITIF INTERDEPENDANT**

La mise en œuvre des objectifs de Bologne a des implications profondes sur l'établissement tout entier, non seulement sur l'offre de cours, mais aussi sur les services d'orientation et de bourses, sur les infrastructures et, enfin, sur les dépenses des universités. Les réformes de Bologne ont un coût : elles supposent des investissements initiaux ainsi que des frais de fonctionnement accrus, susceptibles d'altérer d'autres fonctions essentielles de l'institution si le budget global n'augmente pas en termes réels. Mais la cohérence de l'ensemble des réformes de Bologne ne se révèle pas uniquement en termes d'administration, d'infrastructures et de financement. Elle apparaît évidente également dans la création des nouveaux diplômes de bachelor et de master, création qui doit s'accompagner d'une redéfinition du rôle de la recherche. Il est clair que les masters ne peuvent être réformés sans tenir compte des liens et interactions entre l'enseignement et la recherche tels que pratiqués au niveau du doctorat. A l'évidence, l'enseignement ne pourra pas – et ne devrait pas - être réformé dans les universités sans tenir compte de ses interactions avec la recherche, ce qui touche autant le recrutement de jeunes chercheurs que l'intégration de projets de recherche dans l'enseignement.



### **3. BOLOGNE ET SON AMBIVALENCE**

Deux aspects potentiellement conflictuels émergent dans pratiquement toutes les grandes lignes d'action des réformes de Bologne :

D'une part, on trouve le volet de la compétitivité, qui vise à préparer les établissements et les systèmes nationaux à la concurrence globale, ce en utilisant des structures et des coopérations transparentes avec les partenaires européens afin de survivre, voire de s'imposer, dans la course toujours plus compétitive à l'obtention de fonds et au recrutement d'étudiants et de chercheurs. Pour ce faire, il est nécessaire, sinon urgent, d'atteindre à une plus grande concentration de l'excellence, de créer des centres de compétences, de mettre mieux en valeur les points forts et de traiter plus sévèrement les faiblesses des systèmes, si l'enseignement supérieur européen veut contribuer au but que l'Union européenne s'est fixé pour 2010: devenir «l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde» (Lisbonne 2000).

D'autre part, on trouve le volet social qui met l'accent sur la coopération et la solidarité entre partenaires égaux ou inégaux, la flexibilité de l'accès, l'attention aux individus et aux contextes individuels et qui se préoccupe également de questions comme les dangers liés à la fuite des cerveaux. Il serait naïf de penser que l'espace européen de l'enseignement supérieur se construit uniquement autour de ce deuxième aspect.

Ces deux aspects sont nécessaires pour alimenter le processus. Toutefois, il convient de les peser, les équilibrer et les adapter au contexte particulier de chaque établissement, et aussi de les interpréter à la lumière des efforts fournis par chaque établissement pour se créer une niche dans le système national et européen d'enseignement supérieur. Des tentatives bien intentionnées pour réussir la quadrature du cercle en poursuivant les deux volets à la fois, sans aucune différenciation concernant leur application dans différentes parties de chaque système ou établissement, pourraient bien tuer dans l'œuf les nouveaux profils que tentent de se donner les établissements, comme on peut le constater dans un certain nombre de pays européens. Quoi qu'il en soit, s'ils veulent mener à bien l'un ou l'autre de ces programmes – ou les deux à la fois -, les législateurs nationaux, les décideurs politiques et les responsables des établissements doivent éviter un grand risque : celui de créer des politiques, incitations et mesures contradictoires. Les législateurs et les politiques devraient au contraire élargir les espaces de décision autonome – espaces que devraient investir les établissements d'enseignement supérieur - afin de permettre une telle différenciation.

### **4. BOLOGNE ET SON PROLONGEMENT :**

Jusqu'ici, le processus de Bologne a considérablement progressé dans la réalisation des objectifs fixés en 1999. La présente étude prouve une fois de plus que ces objectifs sont assez réalistes pour inspirer confiance dans la dynamique de création d'un espace européen d'enseignement supérieur. Pourtant, nous voudrions souligner quelques aspects qui ont été négligés et nous semblent néanmoins essentiels à la création d'un véritable espace européen de l'enseignement supérieur.

Il est surprenant de constater le manque d'attention que suscite la question de la dimension européenne du recrutement des professeurs et de sa simplification. On trouve très peu d'établissements d'enseignement supérieur à posséder une minorité notable, encore moins une majorité, de personnels universitaires européens non-nationaux. Si cette question est évoquée

dans le cadre de l'espace européen de la recherche, elle mérite une place au moins égale dans la création d'un espace européen de l'enseignement supérieur et devrait faire l'objet d'une attention soutenue dans les prochaines phases du processus de Bologne. Comment peut-on encourager les établissements à internationaliser leurs procédures de recrutement ? Quels sont les obstacles à la mobilité du personnel sur le long terme qui devront être surmontés dans le domaine de l'assurance maladie, des retraites, etc. ?

En outre, la question du libre choix de la destination d'études dans l'Europe entière, ce dès le premier niveau du cursus, au tout début du parcours d'études, n'a pas vraiment retenu l'attention. Ceci est d'autant plus surprenant si l'on considère que la suppression de tous les obstacles à ce libre choix serait le signe le plus évident de la réalisation d'un espace européen de l'enseignement supérieur digne de ce nom.

La question linguistique constitue un autre aspect négligé dans l'EEES: certes, des progrès notables ont été accomplis en termes de convergence structurelle, transparence accrue, mobilité des bourses, etc., mais de nombreuses années d'expérience en matière de programmes européens de mobilité ont montré la réalité persistante des barrières linguistiques. La prédominance totale de l'anglais dans la plupart des établissements et des cursus est-elle vraiment le prix à payer pour atteindre une véritable mobilité européenne, ou existe-il des voies permettant de sauvegarder la diversité linguistique et culturelle de l'Europe et de convaincre les étudiants (et les établissements) de s'intéresser aux «langues minoritaires» ?

Dernier point et non des moindres: pour ne pas gâcher l'énorme potentiel que représentent les objectifs de Bologne en tant que moteur de réformes depuis longtemps nécessaires, fondamentales et durables, il faudra mieux écouter la voix des universitaires au sein des établissements.

## 8. BIBLIOGRAPHIE

### Promotion de la mobilité

- Resolution of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting with the council of 14 December 2000 concerning an action plan for mobility, Official Journal of the European Communities (2000/C 371/ 03)
- Volker Jahr, Harald Schomburg, Ulrich Teichler, *Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen*, Werkstattberichte 61, Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel 2002.
- *Eurostudent. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2000*, HIS, Hannover, 2002.
- High Level Expert Group on Improving Mobility of Researchers, *Final Report*, European Commission DG Research, 2001
- *On the Internationalization of Study. Foreign Students in Germany – German Students Abroad*. Study commissioned by BMBF, March 2002. [http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung\\_des\\_studiums.pdf](http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung_des_studiums.pdf).

### Attractivité et compétitivité des systèmes d'enseignement supérieur

- *Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland*, 3. Folgebericht der KMK an die Regierungschefs von Bund und Ländern, Dec. 2001.

### Structures des diplômes et cadres de qualifications

- Stephen Adam: *Qualification structures in European Higher Education*, Study prepared for the Danish Bologna Seminar, Copenhagen, 27-28 March 2003, <http://www.bologna-berlin2003.de>
- Julia Gonzalez and Robert Wagenaar, eds., *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao/Groningen, 2003.
- Guy Haug et Christian Tauch, *Evolution des structures d'éducation dans l'enseignement supérieur en Europe II, Helsinki 2001*, <http://www.bologna-berlin2003.de>
- Andrejs Rauhvargers, *High Expectations – Joint Degrees as a Means to as European Higher Education*. In: NAFSA International Educator, Washington, Spring 2003, pp.26-31, 48.
- Ulrich Teichler, *Master-level Programmes and Degrees in Europe: Problems and Opportunities*, Key note speech at the Conference on Master-level degrees, Helsinki, March 2003.
- Christian Tauch et Andrejs Rauhvargers, *Etude sur les Masters et les diplômes conjoints en Europe*, Septembre 2002, <http://www.unige.ch/eua>
- CHE/CHEPS, *Die Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen*, ed. by DAAD, 2002.
- *Directives de la CRUS pour le renouvellement coordonné de l'enseignement des hautes écoles universitaires suisses dans le cadre de Bologne*, CRUS 02 215, décembre 2002.
- *La Integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Documento-Marco, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Febrero 2003.
- Memorandum, *Assignment to review certain issues relating to university degrees*, 26 April 2002, Swedish Ministry of Education and Science.
- Fact Sheet, *Review of certain issues concerning higher education qualifications*, December 2002, Swedish Ministry of Education and Science.
- *Guidelines for the implementation of the Bologna Declaration in Engineering Education in Ireland*, A discussion document, Institution of Engineers Ireland, November 2002.
- *Higher Education in Poland – Implementing the Assumptions of the Bologna Declaration in 2000-2002*, DWM in cooperation with DSW and the SOCRATES/ERASMUS Agency, December 2002.
- *Dutch Educational System: New in the Netherlands*, NUFFIC 2000.
- *The Quality Reform – A Reform in Norwegian Higher Education*, Norwegian Ministry of Research, February 2003.

- *EUA Joint Master pilot project, Inter-Network Thematic Meeting*, Discussion Working Document, April 2003, [www.unige.ch/eua](http://www.unige.ch/eua).
- *From Prague to Berlin*, Progress report of the EU Commission.
- ESIB, *Survey on ECTS*, February 2003.
- *European Credit Transfer and Accumulation System – Key features*, February 2003, <http://www.unige.ch/eua>
- *Conclusions of the Bologna Seminar on the European Dimension of Quality*, Amsterdam March 2002, <http://www.bologna.berlin2003.de>
- *Conclusions of the Bologna Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process*, Lisboa, April 2002, <http://www.bologna.berlin2003.de>
- *Conclusions of the Bologna Seminar on Joint Degrees within the framework of Bologna*, Stockholm May 2002, <http://www.bologna.berlin2003.de>
- *Conclusions of the EUA Conference on Credit Transfer and Accumulation*, Zurich, October 2002, <http://www.unige.ch/eua>
- *Conclusions of the Bologna Seminar on Qualification Structures in Higher Education in Europe*, Copenhagen March 2003, <http://www.bologna.berlin2003.de>
- *Conclusions of the Bologna Seminar on Integrated Curricula*, Mantova, April 2003, <http://www.bologna.berlin2003.de>
- *Conclusions of the Bologna Seminar on the Recognition and Credit Systems in the Context of Lifelong Learning*, Prague, June 2003, <http://www.bologna.berlin2003.de>

#### **Assurance qualité**

- Campbell, C. and Rozsnyai, C. (2002), *Handbook on Quality Assurance and the Design of Study Programmes*, Bucharest: UNESCO/CEPES.
- ENQA (Holm, T., Sorup, R. and Thune, C.) (2003), *Quality Procedures in European Higher Education*, ENQA Occasional Papers 5.
- European Commission (1998), *Evaluation of European Higher Education: A Status Report. Prepared for DG EAC (then DG XXII) by the Danish Center for Quality Assurance and Evaluation of Higher Education, in co-operation with the French Comité National d'Evaluation*, Paris. <http://www.enqa.net/docs.lasso?docname=statusreport1.html>
- European University Association (2001), *Quality Assurance in Higher Education: A Policy Paper of the European University Association*, Dubrovnik, 27/9/2001.
- Felt, U. (2003), "University Autonomy in Europe: a background study" in: *Managing University Autonomy. Collective Decision Making and Human Resources Policy. Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory*, 17 September 2002, Bologna: Bononia University Press, pp.13-104.
- *Global Forum for Quality Assurance, Accreditation and the Recognition of Qualifications*, <http://www.unesco.org/education/studyingabroad>
- Kohler, J. (2003), "Quality Assurance, Accreditation, and Recognition of Qualifications as Regulatory Mechanisms in the EHEA", Information Document for the UNESCO-CEPES/ EUA Conference on "The External Dimension of the Bologna Process: South-East European Higher Education and the EHEA in a Global World Bucharest".
- Middlehurst, R. (2001), *Quality Assurance Implications of New Forms of Higher Education*, Part 1: A Typology, Helsinki: ENQA Occasional Papers 3.
- PA Consulting Group (2000), *Better Accountability for Higher Education. Summary of a review for the HEFCE*. London. [http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00\\_36.htm](http://www.hefce.ac.uk/pubs/hefce/2000/00_36.htm)
- *Conclusions of the Bologna Seminar on the European Dimension of Quality*, Amsterdam March 2002, <http://www.bologna.berlin2003.de>

#### **Formation tout au long de la vie**

- *Conclusions of the Bologna Seminar on the Recognition and Credit Systems in the Context of Lifelong Learning*, Prague, June 2003, <http://www.bologna.berlin2003.de>

- Consultation on the European Commission's *Memorandum on Lifelong Learning*. For National reports and reports of European organisations, see [http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what\\_islll\\_en.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/life/what_islll_en.html)
- European Commission (2000), *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- European Commission (2001), *Communication from the Commission: Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, COM (2001) 678 final, Commission of the European Communities, Brussels.
- Feutrie, Michel (2000) "La Formation Continue: d'une activité à la marge à la mobilisation de toute l'université," in: Simone Penneec (ed.), *Former des adultes. L'université et les transformations de l'emploi*. Rennes, PUR.
- Jallade, Jean-Pierre (2000), "From Continuing Education to Lifelong learning: A survey of current practice in four French universities." Report prepared as part of a comparative research project supported by the European Commission on *Lifelong learning: The Implications for the Universities in the EU*.
- "Lifelong learning boosts innovation," in: *Innovation and Technology Transfer, Special Edition: European Trend Chart on Innovation. Reviewing Europe's progress in 2002*, European Commission (DG Research, Innovation Directorate), February 2003, p.10.
- See also "Thematic Innovation Scoreboard – Lifelong learning for innovation" at <http://trendchart.cordis.lu/Reports/Documents/report5.pdf>
- *Lifelong Learning for Equity and Social Cohesion – A New Challenge to Higher Education* (2002), Resolution of the Council of Europe, Strasbourg.
- "Lifelong Learning in European Universities: Institutional Responses". *European Journal of Education* (2001) Vol. 36 Nr.3. September 2001.
- OECD (1996), *Lifelong learning for All*, Paris.
- OECD (2003), *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*, Paris. Highlights: <http://www.oecd.org/els/education/adultlearning>
- Mary O'Mahony (2001), EC Consultation on the EC Draft Memorandum on Lifelong Learning, EUA.
- Osborne, M. and Thomas, E. J., "An Overview of University Continuing Education," in: Osborne and Thomas (2003), *Lifelong Learning in a Changing Continent: Continuing Education in the Universities of Europe*. Leicester: NIACE. In press.
- Palomar, Armanco J., and Parellada, Martí (2001), *Continuing Education in Universities: Policies and Instruments*, Columbus Papers on University Management. Paris.
- The NUCE (2003), *European Continuing Education: The Manager's Handbook*. Ed. by Valerie Mitchell, publ. by The NUCE and European Commission (SOCRATES).
- Thomas, E.J. (1999) "Current Issues in University Continuing Education". *Lifelong Learning in Europe*, Vol. 4(4), pp.223-229.

## 9. ANNEXES

### ANNEX 1 — AGGREGATE RESULTS OF TRENDS 2003 QUESTIONNAIRE TO HEADS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

#### **EUA TRENDS III SURVEY: FINAL AGGREGATE RESULTS FROM HEIs**

**760 completed questionnaires were received from HEIs and processed by this date. However, these results do not include the questionnaires received from Armenia, Russia and the Ukraine.**

**The figures in the tables represent % of total cases.**

**“NA” means “not answered”**

**Produced for EUA by Bogdan Voicu, RIQL. Data processing made by RIQL.  
12.02.2003**

#### TRENDS IN LEARNING STRUCTURES IN HIGHER EDUCATION (III) QUESTIONNAIRE

for Heads of Higher Education Institutions

This questionnaire is designed to gather information on the development of the Bologna Process. The collected information will:

- i) provide an important input to the Trends III Report<sup>1</sup> on developments in European higher education;
- ii) be used to monitor, for the first time, the response of higher education institutions themselves to the creation of the European Higher Education Area;
- iii) make a direct contribution to the next stage of the Bologna Process at the EUA Convention of Higher Education Institutions in Graz (May 2003) and the Summit of Ministers of Education in Berlin (September 2003).

The questionnaire has been structured to address the six main action lines of the Bologna Declaration and three additional priorities of the Prague Communiqué. The main purpose of this exercise is to analyse the impact of the Bologna Process on the daily reality of higher education institutions across Europe. *It is therefore essential that as many institutions as possible respond to this questionnaire.* The format of the questionnaire should facilitate rapid completion.

**PLEASE RETURN THE COMPLETED QUESTIONNAIRE VIA E-MAIL BY 27 NOVEMBER 2002 TO EUA,  
USING THE EMAIL ADDRESS: trends3@eua.be**

<sup>1</sup> The Trends III report is a follow-up of the first Trends report made prior to the signing of the Bologna Declaration in 1999 and the Trends II report presented in 2001 at the EUA Convention of European Higher Education Institutions in Salamanca and at the Summit of European Education Ministers in Prague.

## ABOUT THE QUESTIONNAIRE

The European University Association (EUA) is addressing this questionnaire to:

- i) EUA member universities;
- ii) EURASHE (European Association of Institutions of Higher Education) members;
- iii) Other higher education institutions taking part in the Socrates Programme and the Bologna Process.

Information from completed questionnaires will be transformed into aggregated, anonymous, statistical data and will be used only for the purposes specified above. Only aggregate data will be used by the authors of the report and by EUA. This report will be published on the Internet under [www.unige.ch/eua](http://www.unige.ch/eua) and [www.bologna-berlin2003.de](http://www.bologna-berlin2003.de). You will also receive a printed copy of the final Trends III report.

### Format of Questionnaire

The questionnaire contains two types of questions. Some will invite you to choose one response from several options. An example of how to answer this type of question follows. Other questions offer the possibility of selecting more than one answer.

Please express your opinions as sincerely as possible.

### Example question with answer

Q0. How many academic staff are employed at your institution?

- 1. Under 20
- 2. 20 - 40
- 3. 40 - 65
- 4. Over 65

---

Before you begin:

Please indicate the following:

Country: .....

City: .....

Institution: .....

Filled in by: .....

E-mail: .....

---

Start of questionnaire

0. General Questions

Q1. How many full time equivalent students are enrolled at your institution?

1. Under 1000	28,5
2. 1000-5000	33,5
3. 5000 - 15000	23,6
4. 15000 - 30000	9,4
5. Over 30000	3,3
NA	1,7
Total	100,0

Q2. How would you describe the profile of your institution?

1. Primarily research-based	1,5
2. Primarily teaching-oriented	31,5
3. Both research-based and teaching-oriented	64,9
NA	2,1

Q3. Which is the highest level (or equivalent) to which your institution trains students?

1. Bachelor	20,6
2. Master	23,5
3. Doctorate	51,1
NA	4,8

Q4. Which community do you see your institution primarily as serving?

1. Local	1,9
2. Regional	26,9
3. National	48,3
4. European	6,8
5. World-wide	12,5
NA	3,5

Q5. Does your institution have a Bologna co-ordinator?

1. Yes	36,3
2. No	61,8
NA	1,9

Q6. If yes, please specify what position this co-ordinator holds.

1. Administrative	8,2
2. Academic	11,6
3. Both	16,0
4. Not applicable	61,1
NA	3,1



Q7. In general, how aware do you consider the academic staff, administrators and students in your institution to be regarding the Bologna Process?

Q7 1. Academic staff:

1. Very much aware	12,3
2. Reasonably aware	51,6
3. Not very aware	28,7
4. Almost completely unaware	4,4
NA	3,0

Q7 2. Administrative staff:

1. Very much aware	10,1
2. Reasonably aware	40,8
3. Not very aware	35,0
4. Almost completely unaware	11,1
NA	3,0

Q7 3 Students:

1. Very much aware	4,9
2. Reasonably aware	29,8
3. Not very aware	41,2
4. Almost completely unaware	20,8
NA	3,4

Q8. Would you say that, in your country, the legal framework supports or undermines autonomous institutional decision-making?

1. Significantly supports	11,9
2. Supports	38,4
3. Supports and undermines to varying degrees	40,6
4. Undermines	5,2
NA	3,9

Q9. Would you say that, in your country, the mechanisms for financing higher education support the implementation of the Bologna Process?

1. Significantly support	4,2
2. Support	44,7
3. Offer no support	41,3
4. Work against the implementation of the Bologna Process	4,0
NA	5,7

Q10. Which statement best represents your opinion regarding the creation of a European Higher Education Area (EHEA)?

1. It is essential to make rapid progress towards the EHEA	67,6
2. The EHEA is a good idea, but the time is not yet ripe	21,2
3. I do not trust the idea of the EHEA	1,2
4. I do not have an opinion on the EHEA	6,3
NA	3,8

#### 1. Degree Structures and Curricula

Q11. Does your institution have a degree structure based on two main cycles (Bachelor, Master) as envisaged by the Bologna Declaration, in most academic fields?

1. Yes, we already had it before the Bologna Declaration	32,3
2. Yes, we introduced it as a result of the Bologna Process	20,9
3. Not yet, but this is planned	36,2
4. No, we do not plan to do this.	7,5
NA	3,2

Q12. Has your institution recently initiated a reform of the curricula in connection with the Bologna Declaration?

1. Yes, in all departments	27,7
2. Yes, in some departments	24,8
3. Not yet, but we will do so in the near future	33,3
4. No, we do not see the need for this in our institution	10,9
NA	3,2

Q13. In your institution, how important is the concern with the "employability" of graduates when designing or restructuring the curricula?

1. Very important	55,7
2. Important	35,8
3. Not very important	5,3
NA	3,2

Q14. Are professional associations and employers involved in the designing and restructuring of curricula with the relevant faculties and departments?

1. Yes, closely involved	31,5
2. Yes, occasionally involved	40,3
3. Rarely	25,1
NA	3,1

Q15. With a two cycle degree structure, do you expect your students to leave after a Bachelor degree, or to continue at Master level at your institution?

1. Many will leave our institution after a Bachelor	16,9
2. Some will leave and some continue at Master level	32,0
3. Many will continue at Master level at our institution	29,4
4. Difficult to say at this stage	13,6
NA	8,0

Q16. In the framework of the two cycle structure, has your institution recently defined the entry requirements for the Master level programmes?

1. Yes, within an overall institutional policy	29,7
2. Yes, each department/faculty takes care of its programme conditions	26,4
3. No, our institution has not yet discussed such issues	19,4
4. Not applicable	18,1
NA	6,4

Q17. If your institution awards doctoral degrees, what structure of doctoral degree studies exists at your institution?

1. Individual tutoring with supervisor only	17,8
2. Taught courses in addition to tutoring	32,2
3. Not applicable	37,3
NA	12,7

Q18. How much priority does your institutional leadership attach to the development of joint curricula with institutions in other countries?

1. High	31,2
2. Medium	42,3
3. Low	24,4
NA	2,1

Q19. How much priority does your institutional leadership attach to the development of joint degrees with institutions in other countries?

1. High	31,1
2. Medium	37,2
3. Low	28,2
NA	3,6

## 2. Recognition of Degrees

Q20. To your knowledge, how aware are the academic staff in your institution of the provisions of the Lisbon Convention and recognition procedures, in general?

1. Very aware	3,1
2. Reasonably aware	27,8
3. Not very aware	42,5
4. Almost completely unaware	16,8
5. No information available	7,4
NA	2,3

Q21. Does your institution co-operate with the ENIC/NARIC of your country?

1. Yes, there is close co-operation	20,7
2. There is only limited co-operation	23,8
3. There is no co-operation	24,5
4. I don't know what ENIC/NARIC is.	28,0
NA	3,0

Q22. Do you think that the emerging European Higher Education Area will facilitate the processes of academic recognition?

1. Yes, very much so	54,4
2. Yes, slightly	20,9
3. Difficult to say at this stage	20,3
4. It might complicate recognition processes	0,8
5. I don't think it will have much impact	0,9
NA	2,7

Q23. Does your institution have institution-wide recognition procedures?

*(several answers allowed; please fill in "\*" for each selected choice)*

Q23_1 Yes, for the recognition of foreign degrees	57,9
Q23_2 Yes, for periods of study abroad	81,9
Q23_3 Yes, for periods of study in another institution in our country	65,6
Q23_4 Yes, for degrees from other institutions in our country	65,1
Q23_5 None	5,5

### 3. Credit Systems

Q24. Does your institution use a credit accumulation system?

1. Yes, ECTS	50,0
2. Yes, but not ECTS	22,4
4. Not yet	22,5
5. We do not intend to implement one	1,8
NA	3,3

Q25. If your institution has introduced a credit system, on what basis do you now award degrees / diplomas?

1. On the basis of accumulated credits only	20,4
2. On the basis of accumulated credits plus traditional end of year exams	46,8
3. Only on the basis of traditional exams	14,4
4. Not applicable	13,3
NA	5,1

Q26. Does your institution have a credit transfer system?

1. Yes, ECTS	68,0
2. Yes, but not ECTS	11,9
3. Not yet	16,3
4. We do not intend to implement one	1,2
NA	2,6

Q27. If your institution has a credit system, is it also applied at the doctoral level?

1. Yes	12,9
2. Not yet	20,4
3. We do not intend to apply this system at the doctorate level	11,3
4. Not applicable	47,4
NA	8,0

Q28. Do students returning to your institution from study abroad encounter problems with the recognition of their credits?

1. Often	3,1
2. Occasionally	50,1
3. Never	41,1
NA	5,7

#### 4. Promotion of Mobility

Q29. Has outgoing student mobility increased at your institution over the last three years?

1. Significantly	33,1
2. Slightly	40,8
3. Not at all	14,6
4. No, on the contrary it decreased	5,1
5. No information available	3,7
NA	2,6

Q30. Has incoming student mobility increased at your institution over the last three years?

1. Significantly	32,8
2. Slightly	42,7
3. Not at all	15,7
4. No, on the contrary it decreased	2,4
5. No information available	3,4
NA	2,9

Q31. When comparing incoming and outgoing student mobility, is there an imbalance?

1. Significantly more incoming than outgoing students	20,7
2. Similar levels	27,3
3. Significantly more outgoing than incoming	44,2
4. No information available	4,5
NA	3,4

Q32. Do you expect the two cycle degree structure will provide more opportunities for horizontal mobility (moving from one faculty or institution to another within a degree cycle)?

1. Significantly	23,9
2. Slightly	50,4
3. Not at all	18,9
4. On the contrary, it will decrease	1,9

NA	4,8
----	-----

Q33. Do you expect the two cycle structure will provide more opportunities for vertical mobility (moving from one institution to another for the next cycle of study - e.g. from Bachelor to Master)?

1. Significantly	44,0
2. Slightly	43,1
3. Not at all	7,4
4. On the contrary, it will decrease	0,0
NA	5,5

Q34. To improve the conditions of student mobility, has your institution significantly improved any of these services in the last two years? (*several answers allowed; please fill in "\*" for each selected choice*)

Q34_1 Welcome and orientation services	77,6
Q34_2 Accommodation facilities	56,9
Q34_3 Job opportunities	13,3
Q34_4 Counselling services	59,6
Q34_5 Academic tutoring	57,4
Q34_6 Information on study opportunities in other institutions	56,4
Q34_7 Language training	60,3
Q34_8 Social and cultural activities	57,9
Q34_9 Other ( <i>please specify: .....</i> )	5,2

Q34\_9OTH which other aspects has your institution improved in order to improve student mobility?

	Frequency	Percent
0 No response	716	94,8
1 International Commission	2	0,3
3 Traineeship opportunities	1	0,1
4 Pastoral care	3	0,4
5 Practical internship in companies	1	0,1
6 Artistic production	1	0,1
8 Students and families association welcome, administrative help	2	0,3
9 Buddy system	1	0,1
10 Facilities for incoming students, courses in English	5	0,7
11 Increase of personnel at the IRO	1	0,1
12 Introduction of Common Framework	1	0,1
13 Guest student club	1	0,1
14 Brochures	1	0,1
99 NA	19	2,5
Total	755	100,0

Q35. Apart from ERASMUS grants, are there other stipends for student mobility?

(several answers allowed; please fill in "\*" for each selected choice)

Q35_1 Yes, from the national authorities	50,5
Q35_2 Yes, from the regional/local authorities	27,8
Q35_3 Yes, from the private sector	21,3
Q35_4 Yes, from charitable/religious bodies	9,7
Q35_5 Yes, from the institution's own sources	39,9
Q35_6 Yes, from other international sources	33,3
Q35_7 No	17,3

Q36. Has teaching staff mobility increased at your institution over the last three years?

1. Significantly	18,3
2. Slightly	47,7
3. Not at all	27,2
4. No, on the contrary it decreased	2,6
5. No information available	2,0
NA	2,3

#### 5. Quality Issues

Q37. Do you have internal mechanisms for monitoring quality in your institution?

(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice)

Q37_1 Yes, with regard to teaching	82,4
Q37_2 Yes, with regard to research	52,7
Q37_3 Yes, with regard to other activities in the institution (Please specify: ..... )	26,3
Q37_4 Not yet established	13,8

Q38. Do external mechanisms for monitoring quality assurance and/or providing accreditation exist in your country?

1. Yes	79,2
2. No	16,1
NA	4,7

Q39. What do you see as the most important feature of the existing external quality assurance and/or accreditation procedures in your country?

1. Public accountability	19,4
2. Enhancing institutional quality culture	39,2
3. Improving higher education across the country	27,1
4. No important feature	2,0
5. Not applicable	6,2
NA	6,1

Q40. If your institution has been the subject of programme accreditation, has this process been generally helpful?

1. Yes	65,7
2. No	8,6

NA	25,6
----	------

Q41. Do you intend to encourage such programme accreditation in the future?

1. Yes	81,4
2. No	7,4
NA	11,2

Q42. In your opinion, considering the emerging European Higher Education Area and globalisation trends, is there a need for :

*(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice):*

Q42_1 A national accreditation agency	54,1
Q42_2 A system of mutual recognition between national accreditation agencies	60,9
Q42_3 A pan-European accreditation agency	48,4
Q42_4 A world-wide accreditation agency	17,2
Q42_5 No, there is no need for accreditation	3,7

## 6. Life-Long Learning

Q43. Has your institution developed an overall strategy regarding Life-Long Learning (LLL) initiatives?

1. Yes	35,1
2. Yes, we are in the initial stages	30,8
3. Not yet, but this is planned	26,0
4. No, we do not see the need for this at our institution	5,0
NA	3,2

Q44. How does your institution co-operate with professional associations, employers, and other stakeholders in developing LLL programmes?

*(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice):*

Q44_1 We initiate joint programmes	48,6
Q44_2 We respond to their expressed needs	65,9
Q44_3 We provide assistance on request	62,7
Q44_4 Not applicable	14,1

Q45. Does your institution co-operate with other higher education institutions in the development and/or delivery of LLL modules or courses?

*(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice)*

Q45_1 Yes, as part of a local or national network	52,4
Q45_2 Yes, as part of a European network	25,0
Q45_3 Yes, as part of a wider international network	10,6
Q45_4 No, we act independently	22,3
Q45_5 Not applicable	16,1



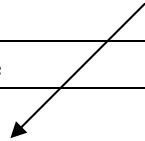
Q46. Does the implementation of new degree structures (Bachelor/Master) affect the design of LLL programmes and modules?

1. Yes, they are connected	39,1
2. No, they are designed separately	27,1
3. Not applicable	28,2
NA	5,6

Q47. Does your institution use information and communication technology to support LLL offer and delivery? (e.g. internet, distance-learning based modules)

*(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice)*

Q47_1 Yes, to support courses taught on site	51,3
Q47_2 Yes, to support virtual mobility of staff and students	34,5
Q47_3 Yes, to support joint programmes with other institutions or stakeholders	30,1
Q47_4 Yes, in other ways <i>(please specify:.....)</i>	3,2
Q47_5 No, not yet	23,7
Q47_6 Not applicable	11,9



Q47\_40TH Other ways to use of ICT for LLL

	<i>Frequency</i>	<i>Percent</i>
0 No response	716	94,8
1 To support courses offered in our own network	2	0,3
2 E-learning	5	0,7
3 Invitation for courses on Internet	2	0,3
4 For advertisements	1	0,1
99 NA	29	3,9
Total	755	100,0

## 7. Role of Higher Education Institutions and Students in the EHEA

Q48. In your opinion, is your institution already playing an active role in the construction of the European Higher Education Area?

1. Yes, very active	10,8
2. Reasonably active	41,5
3. Not very active	25,1
4. Not yet	17,1
5. We do not think this is a priority	2,2
NA	3,3

Q49. What can be done to increase the role played by your institution?

*(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice)*

Q49_1 Reform legislation to allow institutions more room for initiative	36,6
Q49_2 Involve institutions more directly in the process	59,1
Q49_3 Provide clear financial incentives for institutional involvement	75,0
Q49_4 Establish a monitoring and reporting system	29,6
Q49_5 Allow for greater competition and co-operation between institutions across Europe	27,5
Q49_6 Other (please specify: .....)	2,2

Q49\_6OTH other ways to increase the role played by HEI in constructing EHEA

	Frequency	Percent
0 No response	739	97,9
1 Disseminate info/ideas at Faculty, Department level	2	0,3
2 Coordinate academic calendars	1	0,1
3 Trained all Academic and Administratif staff	1	0,1
4 Staff development	1	0,1
5 Active management support from the Ministry of Education	1	0,1
6 Programmes in English language policy	2	0,3
7 Allow European and/or international accreditation procedures	1	0,1
8 Local Reform and legislation change needed	1	0,1
9 Bilateral and multilateral Agreements for Co-operation	1	0,1
99 NA	4	0,5
Total	755	100,0

Q50. How have you involved your students in the implementation of the Bologna Process at your institution?

*(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice)*

Q50_1 Formally, through participation in senate/council	48,9
Q50_2 Formally, through faculty/department level	39,4
Q50_3 By providing information on the issues involved	48,4
Q50_4 By supporting our students to attend national discussions	22,0
Q50_5 Other (please specify: .....)	2,9
Q50_6 Not applicable	18,3

Q50\_5OTH Other ways for involving students in EHEA construction

	Frequency	Percent
0 - No response	717	95,0
1 Supporting students to attend international discussions	3	0,4
2 Socrates Committee	1	0,1
3 Participation in specific steering committee	1	0,1
99 NA	17	2,3
Total	739	97,9
System	16	2,1
	755	100,0

## 8. Attractiveness of European Higher Education

Q51. Do you expect that the emerging European Higher Education Area (EHEA) will provide better opportunities for:

Q51\_1. Students:

1.	All students at your institution	54,0
2.	Most out-going students from your institution	20,7
3.	Most in-coming students to your institution	4,3
4.	Mainly the more affluent students at your institution	9,7
5.	Non-European students considering higher education in your country	3,0
6.	None	1,6
	NA	6,7

Q51\_2. Higher education systems:

1.	All national systems of higher education that are part of the EHEA	40,8
2.	Mainly those systems most competitive on the European higher education market	18,8
3.	Mainly those systems most open to international co-operation	34,4
4.	None	1,1
	NA	4,9

Q51\_3. Higher education institutions:

1.	All institutions part of the EHEA	47,5
2.	Mainly the institutions most competitive on the European higher education market	31,5
3.	Mainly the most prestigious institutions	4,6
4.	Mainly trans-national providers	4,1
5.	Mainly postgraduate institutions	2,7
6.	Mainly institutions within the larger countries in the EHEA	2,6
7.	None	1,1
	NA	5,9

Q52. Does your institution systematically track the employment of graduates?

1.	No, there is no system	25,7
2.	Yes, we track some graduates	40,3
3.	Yes, we track the employment of all recent graduates	30,2
	NA	3,8

Q53. In your opinion, will the envisaged EHEA bring added value to the degrees / diplomas awarded by your institution?

1.	Yes, definitely	36,4
2.	Probably yes	37,4
3.	Difficult to say at this stage	22,7
	NA	3,6

Q54. At which level will this added value be most enhanced?

1. Regional	2,7
2. National	12,1
3. European-level	47,0
4. International	29,3
5. None	1,6
NA	7,4

Q55. In which geographical areas would your institution most like to enhance its international attractiveness?  
(several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice)

Q55_1 EU	91,8
Q55_2 Eastern Europe	62,0
Q55_3 US /Canada	57,0
Q55_4 Australia	22,7
Q55_5 Arab World	15,9
Q55_6 Asia	39,8
Q55_7 Latin America	31,6
Q55_8 Africa	24,2
Q55_9 None	0,0

Q56. Which instruments (incentives or other measures) are used to pursue these priorities? (several answers possible; please fill in "\*" for each selected choice)

Q56_1 Offer scholarships to students coming from abroad	33,0
Q56_2 Apply targeted marketing techniques for student recruitment	30,2
Q56_3 Establish inter-institutional partnerships/collaborative arrangements/branch campuses in other countries	57,2
Q56_4 Develop joint programmes or similar co-operation activities	69,9
Q56_5 Offer study places from students coming from priority areas	34,1
Q56_6 Offer new programs taught in English or in another major European language	53,9
Q56_7 Send our students there for limited periods of study	66,7
Q56_8 Other (please specify: ..... )	1,9

Q57. Is your institutional leadership aware of the present GATS discussions concerning Higher Education?

1. Yes, fully aware	19,3
2. Yes, but without specific details	45,9
3. Not yet	29,3
NA	5,5

COMMENTS

Please use the space below to share with us some of your hopes and fears regarding the European Higher Education Area. Please add any comments and reactions to this questionnaire as well.

.....  
.....  
.....  
.....

🔒 End of Questionnaire 🔒

---

THANK YOU VERY MUCH FOR YOUR TIME. PLEASE RETURN THIS QUESTIONNAIRE BY EMAIL TO **trends3@eua.be** BY 27 NOVEMBER 2002

## ANNEX 2 — RESPONSES TO TRENDS 2003 QUESTIONNAIRES, BY COUNTRY AND TARGET GROUP

	University	Other HEI	Rectors' Conference	National Association other HEI	Ministry	Student Association	Employers' Organisation	Total
Albania	2				1	1		4
Andorra	1							1
Armenia	1							1
Austria	12	20	1	1	1	1		36
Belgium	8	20	2		2	2		34
Bosnia-Herzegovina	4		1		1	1		7
Bulgaria	11	2	1		1	2		17
Croatia	4	2	1		1	2	1	11
Cyprus	1	4			1		1	7
Czech Republic	17	12	1		1	1		32
Denmark	10	36	1		1			48
Estonia	4	3	1		1	1	1	11
Finland	15	12	1		1	1	1	31
France	27	52	1	3	1			84
Germany	20	39	1		1	1	1	63
Greece	11	9	1		1		1	23
Hungary	21	18	1		1	1	1	43
Iceland	1	1	1		1	1		5
Ireland	7	9	1	1	1		1	20
Italy	25	5	1		1	2		34
Latvia	4	26	1		1	1		33
Lichtenstein					1			1
Lithuania	2	14	1		1	1	1	20
Luxemburg	1	1					1	3
Macedonia	3				1	1		5
Malta	1				1		1	3
Netherlands	5	10	1		1	2	1	20
Norway	5	24	1		1	1	1	33
Poland	23	14	1		1	1		40
Portugal	11	24	1		1	1		38
Romania	15				1	1		17
Russia	1							1
Serbia and Montenegro	7		1		2	1		11
Slovakia	8		1		1	1	1	12
Slovenia	1	3	1		1	1	1	8
Spain	26	1	1		1			29
Sweden	13	2	1		1	1	1	19
Switzerland	10	4	1	1	1	1		18
Turkey	18	1			1			20
Ukraine	2							2
United Kingdom	36	9	1	1	1	2	1	51
European associations						6		6
<b>Total</b>	<b>394</b>	<b>377</b>	<b>30</b>	<b>7</b>	<b>38</b>	<b>39</b>	<b>17</b>	<b>902</b>

## ANNEXE 3 — OVERVIEW OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN TURKEY

The studies prepared for the Conferences of Bologna and Prague, Trends I and Trends II, contained country-specific information on the HE systems of all the "Bologna" signatory states. The only exception was Turkey which joined the process in 2001 at the Prague Conference. Therefore this overview of the higher education system in Turkey, following the structure of the country portraits in Trends I and II, is included as an Annex to the Trends report in 2003.

### Overall structure

The Turkish higher education system consists at present of 53 state universities, including two state higher institutes of technology, and 23 private/foundation universities. It is a unitary system, based only on university-type institutions. Higher technical and vocational studies are offered at two-year and four-year higher schools affiliated to the universities. The Turkish HE system is centralised and all state and private universities are equal regarding the legal status and regulations. Foreign universities may not operate in Turkey, which excludes the provision of transnational education.

### Degrees and qualifications

Higher education follows a two-tier model. At the sub-degree level the *On Lisans Diplomasi* (pre-licenciate or associate degree) is offered after two years of study.

A degree at Bachelor level, the *Lisans Diplomasi*, is awarded after a four-year programme in most disciplines, with the exception of dentistry and veterinary medicine (5 years) and medicine (6 years).

Master-level programmes may last either 3 semesters (without thesis) or 4 semesters (including a thesis) and lead to the *Yukse Lisans Diplomasi*.

Doctoral studies are organised in doctoral programmes and last about 4 years.

### Admission

Admission to all undergraduate programmes requires a secondary school leaving certificate (or equivalent) plus a sufficient score at the Student Selection Examination (*ÖSS*) The *ÖSS* is administered centrally by the Student Selection and Placement Centre (*ÖSYM*) which is affiliated to the Council of Higher Education (*YÖK*). For foreign students wishing to register for undergraduate studies in Turkey, there is a separate "entrance examination for foreign students" (*ÖSYM*).

### Credit systems and modules

All universities use a national credit system that resembles those of North America, i.e. it is based rather on contact hours than on student workload and serves primarily for credit accumulation rather than transfer.

Since Turkey is planning to participate in the EU mobility programmes as of the academic year 2004/05, a National Agency has been set up to prepare and manage these programmes. Part of the preparation is a stricter application of ECTS principles and most of the Turkish universities have already started to introduce ECTS.

The programmes in medicine, dentistry and veterinary science are organised in modules.

### Structure of the academic year

The academic year is divided into two semesters of 16 weeks duration. The winter semester runs from the last week of September until mid-January, the summer semester from mid-February until mid-June.

#### Tuition fees and grants/loans

Students pay different levels of tuition fees, according to the type of programme/discipline and the type of university. The levels are fixed each year centrally by the Council of Higher Education (*YÖK*). The share of the fees to be paid by the State is determined each year by the Council of Ministers and allocated to the budget of the universities. The minimum share paid by the State is 50 %. Tuition fees for foreign students are three times higher than for national students. Private/foundation universities determine their tuition fees themselves.

There are national grants/loans schemes for Turkish students. There are specific scholarship programmes for study abroad at Master and Ph.D. level. In the framework of bilateral agreements, some scholarships are also available to foreign students for study in Turkey.

#### Quality assurance

All universities are state-founded. This implies institutional recognition. Equally, all new programmes have to be authorised traditionally by the *YÖK*. In 2003, however, new "Regulations on Academic Assessment and Quality Control in Higher Education" have been adopted by the Interuniversity Board. These provide for the evaluation of all degree programmes, starting with self-assessment. It is planned to transform these evaluation procedures into an accreditation system in the longer run.



ANNEX 4 — LIST OF BOLOGNA-RELATED EVENTS ATTENDED BY TRENDS 2003 AUTHORS DURING 2002-2003

2002

12-13 March	"Working on the European Dimension of Quality", Amsterdam
11-12 April	"From Lisboa to a European Higher Education Area: Recognition Issues in the Bologna Process", Lisbon
17-20 April	EUA General Assembly and Conference "Autonomy and Quality - the Challenge for Institutions", Roskilde
30-31 May	Seminar on Joint Degrees within the framework of the Bologna Process, Stockholm
24 June	EUA Bologna Promoters Group meeting, Geneva
4-6 July	ECTS National Coordinators and Counsellors annual meeting, Graz
11-12 September	EUA/EAIE Bologna Seminar, Porto
20 September	Launch of EUA Joint Masters pilot project, Brussels
11-12 October	"ECTS – The Challenge for Institutions and Students", Zürich

2003

3-5 February	"Quality Assessment and Accreditation in Higher Education", Madrid
19-20 February	Seminar on the Social Dimension of the Higher Education Area, Athens
21-23 February	ESIB European Student Convention, Athens
14-15 March	Seminar on Master Degrees, Helsinki
6-8 March	"The External Dimension of the Bologna Process. Southeastern European Higher Education and the European Higher Education Area in a Global World", Bucharest
27-28 March	Seminar on Qualification Structures in Higher Education in Europe, Copenhagen
10-11 April	"Bologna - A European space for talented young artists?", Vienna
10-13 April	"Shaping the European Area of Higher Education and Research", Berlin
11-12 April	Seminar on Integrated Programmes, Mantova
28-29 April	"Accreditation and Quality Assurance in Higher Education", Berlin
9 May	Launch Conference of Tuning II, Brussels
11-17 May	"Smashing the Ivory Tower - Equal Access to Higher Education", Sofia
29-31 May	"Convention of European Higher Education Institutions", Graz
5-6 June	EURASHE 13th Annual Conference, Gyöngyös
5-7 June	"ECTS and ECTS compatible credit systems for Higher Education in the context of Lifelong Learning", Prague
12-14 June	Seminar on Student Participation in Governance in Higher Education, Oslo
29 June - 2 July	"Parity of Access Across Europe? - Equity and Future Higher Education Development: EAN Contribution to the Bologna Process", Prague