



Tendances 2003

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

par Sybille Reichert et Christian Tauch

Résumé

Cette étude a été financée avec le soutien de la Commission Européenne dans le cadre du programme Socrates

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, Slovénie, 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 Slovénie, 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.

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.