EURYDICE

EACEA
Agence Exécutive
"Éducation, audiovisuel et culture"

L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne

Commission européenne

L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en allemand *(Hochschulbildung in Europa 2009: Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses)*, anglais *(Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process)* et français (L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne).

ISBN 978-92-9201-024-9

DOI 10.2797/14363

Ce document est également disponible sur Internet (http://www.eurydice.org).

Finalisation de la rédaction: mai 2009.

© Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2009.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement, avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'EACEA P9 Eurydice.

P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1
B-1140 Bruxelles
Tél.: (+32) 2 299 50 58
Fax: (+32) 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site Internet: http://www.eurydice.org

PRÉFACE

Le processus de Bologne est le vecteur des plus grandes réformes de l'enseignement supérieur de l'ère moderne. La Commission européenne continue à prendre une part active à ce processus, car elle considère que cette forme unique de coopération européenne intergouvernementale et interinstitutionnelle est essentielle au développement de sociétés et d'économies de la connaissance dynamiques dans lesquelles nos citoyens pourront prospérer.

Cette publication présente un aperçu objectif des progrès réalisés au cours des dix années qui ont suivi la signature de la Déclaration de Bologne. Elle constitue en outre une contribution importante à la compréhension du processus de Bologne, l'année précédant sa consécration officielle. Comme les précédentes publications d'Eurydice, elle est concise, basée sur des documents faisant autorité provenant de chacun des pays concernés, et elle fournit une présentation comparative et claire de la manière dont les problèmes ont été résolus au niveau national.

Force est de constater qu'une fois de plus, Eurydice a su dépasser les frontières des 31 États membres du réseau afin de couvrir l'ensemble des 46 pays signataires du processus de Bologne.

Ce rapport montre clairement que nous sommes sur la bonne voie pour atteindre l'objectif central de création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur en 2010. Des réformes significatives ont permis d'aller dans le sens d'une plus grande convergence des différentes structures éducatives en Europe, et le défi consiste désormais à travailler sur le contenu et le profil des qualifications afin de garantir qu'elles soient cohérentes et pertinentes à l'intérieur et au-delà des frontières nationales. Les principaux outils du processus de Bologne – l'ECTS, le Supplément au diplôme et les cadres nationaux de qualifications, au développement desquels la Commission européenne est fière d'avoir pu contribuer – sont également des caractéristiques de plus en plus établies du paysage de l'enseignement supérieur en Europe. Néanmoins, nous nous devons aussi de souligner qu'il nous reste encore des progrès à accomplir dans l'utilisation de ces outils et que nous devons redoubler d'efforts si nous voulons garantir une plus large mobilité au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, le processus décennal de Bologne arrive à son terme à l'heure où l'Europe, comme le reste du monde, est confrontée à des défis sans précédent, du fait de la crise financière internationale. Quelles que soient les mesures prises vis-à-vis du secteur financier, la solution à long terme pour garantir le dynamisme et la prospérité de nos sociétés dépend de la qualité de nos systèmes éducatifs. La stratégie de Lisbonne est donc plus que jamais nécessaire pour garantir un développement économique et social durable, et cette période clé doit nous permettre de renforcer notre engagement et nos investissements en faveur d'un système éducatif de qualité à tous les niveaux.

Je suis convaincu que nous aurons toutes les raisons de nous féliciter d'avoir su ensemble jeter les bases solides de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, car c'est cet espace qui fournira les opportunités éducatives tout au long de la vie dont nos citoyens auront besoin à l'avenir pour renouveler, innover et développer nos économies et nos sociétés.

Ján Figel'

Commissaire en charge de l'éducation,
de la formation, de la culture et de la jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

Préface 3

Table des matières 5

Introduction 7

Note de synthèse 9

Aperçu du processus de Bologne 13

Section A. La structure *licence* et *master* 17

Section B. Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) 25

Section C. Le Supplément au diplôme 31

Section D. Les cadres nationaux de qualifications 39

Section E. Mobilité et portabilité des aides financières aux étudiants 43

Glossaire 57

Tableau des figures 61

Remerciements 63

INTRODUCTION

Le présent rapport fournit un aperçu partiel de l'émergence de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) en raison de la sélection des thèmes pris en considération et du type d'informations collectées pour l'analyse. Au lieu d'essayer de couvrir l'ensemble des problèmes et des défis qui doivent être résolus pour garantir le succès de l'EEES, nous avons choisi de mettre l'accent sur quelques sujets prioritaires identifiés comme points à améliorer dans le précédent rapport d'Eurydice sur le processus de Bologne, *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe 2006/2007*. Ces priorités ont été examinées du point de vue de la politique nationale et des mesures d'application, l'évaluation des approches particulières adoptées par les institutions pour résoudre ces problèmes n'étant pas l'objet du présent rapport. Les informations contenues dans ce rapport ont été collectées par les unités nationales d'Eurydice pour les 31 pays membres du réseau Eurydice. Les données relatives aux 15 autres pays participant au processus de Bologne ont été récoltées par l'entremise des représentants nationaux du Groupe de suivi de Bologne (BFUG). L'exercice de collecte des informations a d'ailleurs été coordonné avec le secrétariat du BFUG et le groupe de travail chargé de l'inventaire, et ce rapport a pour but de compléter le travail et les conclusions du processus officiel d'évaluation de Bologne.

L'analyse comparative est précédée d'un bref aperçu historique du processus de Bologne, qui rappelle les principales décisions et conclusions des conférences bisannuelles des ministres européens de l'éducation encadrant le processus de Bologne. Un glossaire des codes par pays et abréviations, de même que des définitions de termes fréquemment utilisés, se trouvent à la fin de la publication.

Les conclusions de ce rapport serviront également de fondement à une analyse plus fouillée de l'évolution des politiques nationales vers un Espace européen de l'enseignement supérieur, qui feront l'objet d'une étude pour le rapport *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe* qu'Eurydice prévoit de publier en 2010. Ce rapport aura pour objectif d'évaluer l'impact des progrès accomplis dans le cadre de ce processus décennal et d'identifier les principaux défis à venir de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Eurydice est particulièrement reconnaissant aux nombreuses personnes qui ont consacré leur temps, leur expertise et leurs efforts à la réalisation de ce rapport, et la liste exhaustive des contributeurs est mentionnée dans la section «Remerciements» à la fin de l'ouvrage.

Globalement, la situation générale en 2009 révèle que des progrès substantiels ont été réalisés dans tous les domaines examinés. L'impact de l'amélioration de la coopération européenne résultant de l'application du processus de Bologne est évident. L'enseignement supérieur européen étant dynamique et évoluant dans un contexte en perpétuelle mutation, le processus de réforme lui-même suscite continuellement de nouveaux défis en relation avec la manière dont il est mis en œuvre dans chaque pays. **Le besoin d'intensifier la coopération au niveau européen se fait donc de plus en plus pressant. Par ailleurs, une amélioration des mécanismes de suivi est essentielle afin d'évaluer l'impact des réformes.** Si de nombreux progrès ont été réalisés en termes de réformes structurelles, la priorité de la coopération doit désormais viser à combiner les politiques nationales et le développement des systèmes avec le contenu de l'enseignement supérieur au niveau des établissements d'enseignement supérieur.

La structure *licence* et *master*

À ce stade du processus du Bologne, **la nouvelle structure en trois cycles est théoriquement entièrement en place** ou a du moins été introduite de manière extensive dans la plupart des établissements et programmes de tous les pays. Cependant, plusieurs filières d'études, telles que les études de médecine, d'architecture et d'ingénierie restent en dehors de cette nouvelle organisation dans certains pays.

La convergence des modèles des deux premiers cycles se met clairement en place. **Dans les programmes de *licence* (premier cycle), le modèle de 180 crédits ECTS (3 ans) prédomine** dans 19 pays tandis que 11 pays ont privilégié son alternative, le modèle de 240 crédits ECTS (4 ans). Entre-temps, **dans les programmes de *master* (deuxième cycle), le modèle de 120 crédits ECTS (2 ans)** semble s'être imposé plus facilement que les autres, et **il est désormais prépondérant dans 29 des pays/régions analysés**.

Si l'on examine la combinaison des programmes de premier et de deuxième cycles, on remarque que **la structure en deux cycles de 180 + 120 crédits ECTS (3+2 ans) est le modèle le plus couramment utilisé**. Il est prédominant dans 17 pays et est également appliqué dans 22 autres pays où il n'y a pas de modèle unique de référence.

Il convient également de remarquer que **l'articulation entre l'enseignement professionnel de niveau CITE 5B et le premier cycle de l'enseignement supérieur révèle des divergences importantes dans les approches suivies par les différents pays d'Europe**. En effet, si l'enseignement supérieur n'a cessé de s'étendre et de se diversifier tout au long du processus de Bologne, les pays où l'enseignement professionnel de niveau CITE 5B est organisé sous la forme d'un système séparé, en dehors du secteur universitaire, ont eu tendance à négliger d'y appliquer également le processus de Bologne. Seuls dix pays ont adapté consciencieusement les structures du processus de Bologne (en particulier le concept de *licence*) à ce niveau d'enseignement. Les autres pays ont soit pris des mesures pour établir des liens entre le niveau CITE 5B et les nouveaux programmes de *licence* issus du processus de Bologne, soit poursuivi le développement de leurs programmes d'enseignement supérieur et d'enseignement professionnel en parallèle.

S'il est clair que la réforme et la convergence des systèmes de certification préconisées par la Déclaration de Bologne ont été mises en œuvre de façon extrêmement rapide ces dix dernières années, **cela ne veut pas dire pour autant que la convergence conduise inévitablement à une uniformité dans les systèmes d'enseignement supérieur européens, même en termes de diplômes**. Les principaux modèles de qualification sont désormais établis, et **le défi important qui**

reste à relever est celui du profil des différentes qualifications, afin que les acquis de l'apprentissage des différentes qualifications soient mieux compris et que l'Espace européen de l'enseignement supérieur puisse se développer comme un espace ouvert, flexible et inclusif.

Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS)

Dans la grande majorité des pays, l'introduction des crédits ECTS s'est faite par l'intermédiaire d'une législation ou d'une réglementation. À l'heure actuelle, pratiquement tous les pays disposent de tels cadres juridiques. On peut donc affirmer que, **sur le plan formel, la vitesse de développement du système européen de transfert et d'accumulation de crédits a été spectaculaire.**

Les pays et les établissements se concentrent désormais sur la mise en œuvre du système ECTS à proprement parler. À cet égard, **des progrès substantiels restent à accomplir pour réaliser pleinement le potentiel du système ECTS**. Un nombre restreint de pays ont atteint le stade où la majorité des établissements et des programmes appliquent intégralement l'ECTS, avec des crédits basés sur les acquis de l'apprentissage et sur la charge de travail de l'étudiant. Dans la plupart des cas, cependant, **les acquis de l'apprentissage ne sont pas encore bien compris et utilisés, alors que la charge de travail de l'étudiant est elle aussi une notion difficile à aborder**. En conséquence, les crédits continuent d'être définis de différentes manières, sur la base d'heures de contact ou de différentes combinaisons incluant les heures de contact et une charge de travail théorique de l'étudiant.

Par conséquent, il convient de continuer à soutenir et à encourager les établissements, de manière à leur permettre d'intégrer et de mettre en œuvre le système ECTS de façon adéquate sur la base des acquis de l'apprentissage et de la charge de travail de l'étudiant. Le nouveau guide d'utilisation du système ECTS, de même que les échanges continus de bonnes pratiques institutionnelles, peuvent jouer un rôle important **dans le développement du système ECTS comme moteur de l'Espace européen de l'enseignement supérieur**.

Supplément au diplôme

Si le Supplément au diplôme a été rendu obligatoire dans la très grande majorité des pays concernés par le processus de Bologne et s'il est globalement conforme aux recommandations générales en termes de délivrance (délivrance automatique et gratuite dans une langue européenne largement utilisée), **sa mise en œuvre effective varie toujours considérablement d'un pays à l'autre et pose un certain nombre de questions**.

Réunis à Berlin en septembre 2003, les ministres avaient convenu que le Supplément au diplôme serait entièrement mis en place en 2005. **Les engagements à cet égard n'ont toutefois pas été tenus, et de nombreux pays sont en retard** dans la mise en œuvre de cette mesure, fondamentalement simple et pratique, quoiqu'ayant certaines implications organisationnelles et financières. **Même parmi les pays où le Supplément au diplôme a été largement introduit, rares sont ceux qui ont mis en œuvre un véritable suivi afin de savoir comment le Supplément au diplôme est réellement utilisé** par les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs. Les conclusions disponibles sont plutôt mitigées et tendent à montrer que les employeurs, établissements et diplômés ne tirent pas suffisamment profit de cet outil.

Cadres nationaux de qualifications

Lors de la conférence de Bergen, en 2005, les ministres se sont engagés à développer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre européen des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. À cette époque, seuls quelques pays possédaient déjà un cadre national de qualifications, et ces pays avaient de nombreuses années de travail de développement derrière eux. **Désormais, la grande majorité des pays concernés par le processus de Bologne ont commencé à définir et à mettre en œuvre un cadre de qualifications au niveau national.** Cinq d'entre eux ont réalisé l'ensemble du processus, y compris l'autocertification de sa compatibilité avec le cadre européen des qualifications et l'adaptation des programmes au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les autres pays ont amorcé ce processus, certains très récemment, et la plupart n'envisagent pas de le finaliser avant 2012.

Contrairement à l'introduction du Supplément au diplôme – un processus technique relativement simple – la conception et le développement de cadres nationaux de qualifications n'a pas été une tâche facile. En effet, la complexité de ce travail a indubitablement été sous-estimée dans de nombreux pays, et il est essentiel de mener une large consultation et un débat public en vue de garantir la bonne compréhension des cadres et de leur finalité. Par conséquent, **bien que peu de pays soient susceptibles d'avoir atteint l'objectif d'un cadre national de qualifications pleinement opérationnel en 2010, les progrès enregistrés dans ce domaine sont néanmoins significatifs**.

Mobilité et portabilité des aides financières aux étudiants

Après avoir développé pendant près de dix ans l'Espace européen de l'enseignement supérieur dans l'espoir que davantage de citoyens suivent des programmes d'enseignement supérieur en dehors de leur pays d'origine, **il est peut-être surprenant de constater à quel point la réalité de la mobilité des étudiants est méconnue et incomprise**, notamment en ce qui concerne les incitations et les freins à la mobilité. **De nombreux pays continuent à collecter des données selon le seul critère de la nationalité des étudiants au lieu de suivre les déplacements des personnes qui vont étudier dans d'autres pays**. Compte tenu de l'actuel déficit de données, il est difficile d'évaluer l'impact de l'introduction des trois cycles du processus de Bologne.

La relation entre la mobilité et la portabilité des aides financières aux étudiants est également difficile à déterminer. Certains pays ont rendu leurs bourses et leurs prêts complètement portables, d'autres ont introduit des bourses et des prêts spécifiques pour les étudiants mobiles, et d'autres encore combinent les deux éléments. Toutefois, la décision d'étudier à l'étranger étant complexe et influencée par un grand nombre de facteurs, il est difficile de déterminer avec certitude l'impact des mesures d'aides financières spécifiques.

La problématique des aides financières publiques à la mobilité doit également être replacée dans le contexte de l'accroissement des exigences sociétales vis-à-vis des finances publiques, et notamment de l'exigence d'une plus grande participation au financement de l'enseignement supérieur. À une époque où règnent l'incertitude financière et l'augmentation des exigences, et où de nombreux pays ont tendance à transférer une part plus importante des coûts aux étudiants, **il faudra veiller à ce que le développement d'opportunités équitables en faveur de la mobilité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur demeure une priorité.**

APERÇU HISTORIQUE DU PROCESSUS DE BOLOGNE

Le processus de Bologne est le produit d'une série de conférences des ministres responsables de l'enseignement supérieur, au cours desquelles des décisions politiques ont été prises aux fins de construire un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010. Le processus comprend également la Commission européenne comme membre à part entière, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO – CEPES comme membres consultatifs, et de nombreuses organisations intéressées également comme membres consultatifs. Il y existe un partenariat à part entière et actif avec les établissements d'enseignement supérieur représentés par l'Association européenne des universités (*European University Association* – EUA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE), les étudiants représentés par l'*European Students' Union* (Syndicat des étudiants européens – ESU), le monde académique représenté par l'Internationale de l'éducation (*Education International* – EI) et d'autres organisations actives dans le domaine, comme l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (*European Association for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA) et *Business Europe* représentant les organisations patronales.Depuis 1998, sept grandes conférences ministérielles jalonnant le processus de Bologne se sont tenues dans différentes villes européennes, à savoir Paris (à l'université de la Sorbonne), Bologne, Prague, Berlin, Bergen, Londres et Leuven/Louvain-la-Neuve.

Déclaration de la Sorbonne (1998)

Les prémisses du processus de Bologne se trouvent dans la Déclaration commune de la Sorbonne sur l'harmonisation de l'architecture du système d'enseignement supérieur européen, signée en mai 1998 par les ministres de l'éducation de quatre États: Allemagne, France, Italie et Royaume-Uni.

La Déclaration de la Sorbonne vise à:

- améliorer la lisibilité internationale des formations et la reconnaissance des qualifications par le biais d'**une convergence progressive vers un cadre commun de qualifications et de cycles d'étude**;
- faciliter la **mobilité des étudiants et des enseignants** dans l'espace européen et leur intégration sur le marché du travail européen;
- élaborer un **système commun de diplômes** pour les programmes de premier cycle *(licence)* et de deuxième et troisième cycle *(master et doctorat*).

Déclaration de Bologne (1999)

En juin 1999, la Déclaration de Bologne sur l'Espace européen de l'enseignement supérieur, qui s'inspirait largement de la Déclaration de la Sorbonne, était signée par les ministres de l'enseignement supérieur de 29 pays européens. Cette déclaration est devenue le document de référence utilisé par les pays signataires pour établir un cadre commun pour la modernisation et la réforme de l'enseignement supérieur européen; le processus de réforme sera appelé le processus de Bologne.

En 1999, les pays signataires étaient les 15 États membres de l'Union européenne (à cette date), les trois pays de l'AELE (Islande, Norvège et Suisse) et 11 pays candidats (Bulgarie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République tchèque, Roumanie, Slovaquie et Slovénie). Des institutions internationales, telles que la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et des associations d'universités, de recteurs et d'étudiants européens ont également participé à la rédaction de la déclaration.

Dans la Déclaration de Bologne, les ministres affirmaient leur intention:

- d'adopter un système de **diplômes facilement lisibles et comparables**;
- d'introduire un système basé sur **deux cycles principaux**;
- d'établir un **système de crédits** tel que le système ECTS;
- de soutenir la **mobilité des étudiants, enseignants et chercheurs**;
- de promouvoir la **coopération européenne dans le domaine de l'assurance qualité**;
- de promouvoir **la dimension européenne dans l'enseignement supérieur** (en termes de développement de programmes et de coopération entre établissements).

La Déclaration de Bologne formule également l'objectif d'accroître la compétitivité internationale du système européen d'enseignement supérieur et de s'assurer que ce système exerce un attrait important dans le monde entier.

Communiqué de Prague (2001)

En mai 2001, se tenait la Conférence de Prague dont la mission était de dresser le bilan des progrès accomplis (notamment au travers des rapports nationaux) et définir les axes prioritaires du processus pour les années à venir. 33 pays y participaient, avec Chypre, la Croatie, et la Turquie en tant que nouveaux membres. S'étant rallié au processus entre les conférences de Bologne et de Prague, le Liechtenstein s'est aussi rajouté, tout comme la Commission européenne qui est également devenue membre.

Les ministres de l'éducation ont aussi décidé de créer un Groupe de suivi de Bologne (BFUG), chargé de la poursuite du développement du processus. Le BFUG comprend des représentants de l'ensemble des pays signataires et de la Commission européenne, et il est présidé par l'État membre exerçant la présidence de l´Union européenne. Le Conseil de l'Europe, l'Association européenne des universités (EUA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE) et les syndicats nationaux d'étudiants en Europe (ESIB), rebaptisé plus tard Syndicat des étudiants européens (*European Students Union* – ESU), participent aux travaux du BFUG en tant qu'observateurs.

Le Communiqué de Prague met l'accent sur trois points du processus de Bologne:

- la promotion de **l'apprentissage et de la formation tout au long de la vie;**
- **l'implication des établissements d'enseignement supérieur et des étudiants;**
- la nécessité d'accroître **l'attractivité de l'espace européen de l'enseignement supérieur.**

Communiqué de Berlin (2003)

En septembre 2003, la Conférence de Berlin a constitué une étape essentielle dans le suivi du processus de Bologne. En accueillant d'une part sept nouveaux États signataires (Albanie, Andorre, Bosnie-et-Herzégovine, ancienne République yougoslave de Macédoine, Russie, Saint-Siège et Serbie-et-Monténégro), celle-ci s'adressait désormais à 40 pays.

Avec le Communiqué de Berlin, le processus de Bologne a connu un nouvel élan en fixant certaines priorités pour les deux années à venir:

- développement de **l'assurance qualité aux niveaux institutionnel, national et européen;**
- démarrage de la mise en œuvre de **la structure des études en deux cycles;**
- **reconnaissance des diplômes et des périodes d'études** incluant la délivrance automatique et gratuite du Supplément au diplôme pour tous les diplômés à partir de 2005;
- élaboration d'un **cadre global des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur**;
- inclusion du **niveau doctoral en tant que troisième cycle** du processus;
- développement de liens plus étroits entre **l'Espace européen de l'enseignement supérieur et l'Espace européen de la recherche.**

Dans le Communiqué de Berlin, les ministres ont chargé le BFUG de préparer des rapports détaillés sur les progrès et la mise en œuvre des priorités intermédiaires et de dresser un état des lieux avant la prochaine conférence ministérielle de 2005. Le Centre européen de l'Unesco pour l'enseignement supérieur (Unesco-CEPES) a rejoint le BFUG comme membre consultatif.

Communiqué de Bergen (2005)

En mai 2005, le processus de Bologne s'est étendu à 45 pays signataires, avec l'Arménie, l'Azerbaïdjan, la Géorgie, la Moldavie et l'Ukraine comme nouveaux membres. Les ministres responsables de l'enseignement supérieur se sont rencontrés à Bergen pour discuter des progrès réalisés à mi-parcours du processus de Bologne. Le BFUG a y présenté le rapport d'étape qui lui avait été demandé. La Conférence de Bergen a aussi été marquée par l'adoption des Références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur ainsi que par l'adoption d'un cadre global des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

L'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), la Structure paneuropéenne de l'Internationale de l'éducation et l'Union des Confédérations des Employeurs et des Industries d'Europe (UNICE, devenue depuis *Business Europe*) sont devenues des membres consultatifs du Groupe de suivi.

Dans le Communiqué de Bergen, les ministres ont élargi leurs priorités pour 2007. Celles-ci comprennent maintenant:

- le **renforcement de la dimension sociale** et la suppression des obstacles à la mobilité;
- la mise en œuvre des **références et lignes directrices pour l'assurance qualité** sur la base du rapport de l'ENQA;
- l'élaboration des **cadres nationaux de qualifications en conformité avec le cadre global** des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur**;**
- la délivrance et la reconnaissance de **diplômes conjoints;**
- la création d'opportunités favorisant des **parcours flexibles de formation dans l'enseignement supérieur** (incluant des procédures de validation des acquis).

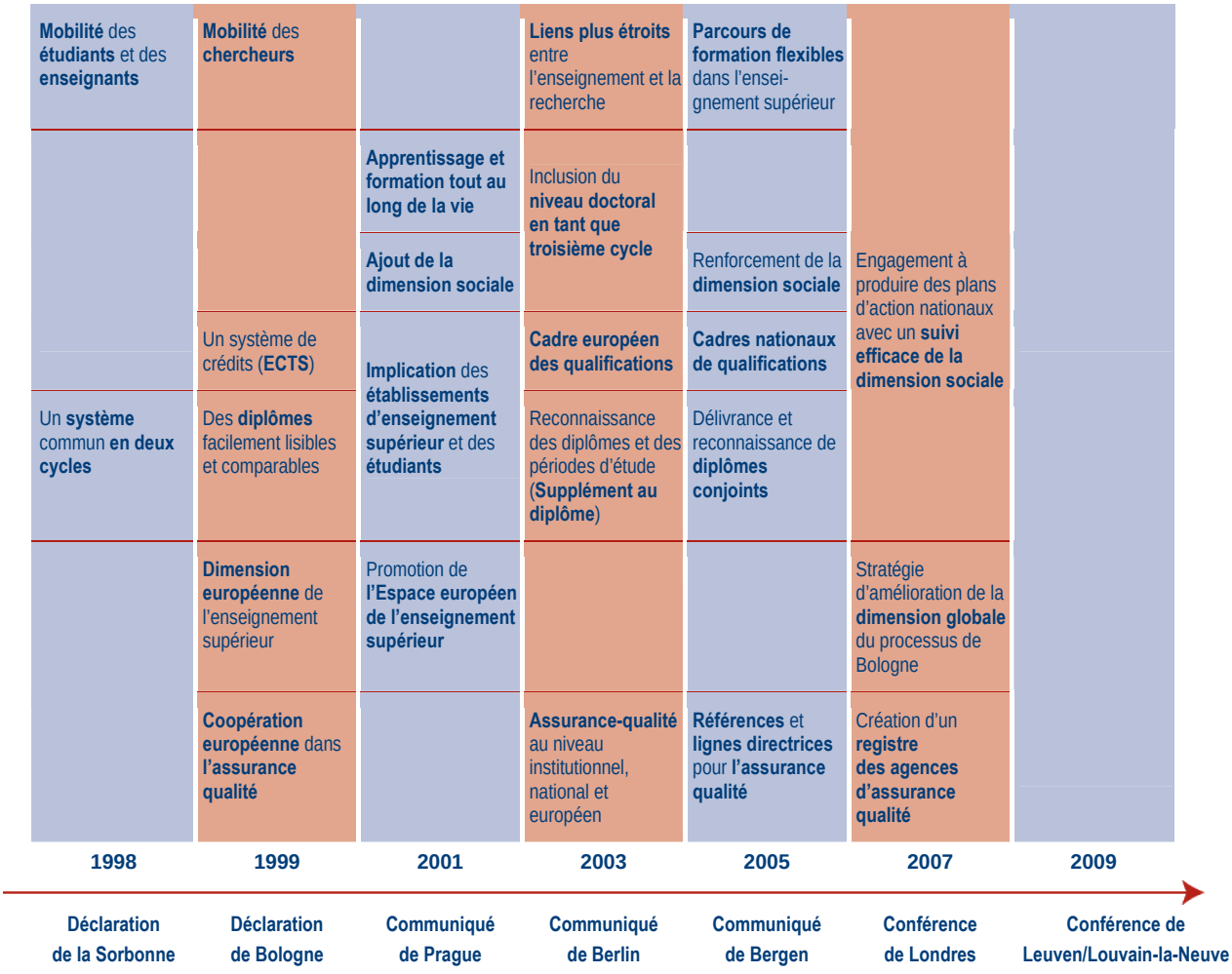
Communiqué de Londres (2007)

La conférence ministérielle de Londres qui s'est tenue les 17 et 18 mai 2007 a posé un important jalon en créant la première entité légale du processus de Bologne – le Registre européen pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (*European Quality Assurance Register* – EQAR). Cette entité est censée devenir un registre des agences d'assurance qualité conformes aux Références et lignes directrices pour l'assurance qualité et dès lors habilitées à travailler dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Londres a également été le témoin d'une évolution dans deux domaines clés – le domaine social, où les ministres ont convenu de développer des plans d'action nationaux assortis d'un système permettant de contrôler leur impact, et le domaine international, où les ministres se sont mis d'accord sur une stratégie de développement de la dimension globale de l'enseignement supérieur européen.

Le nombre de pays participants s'est élargi à 46 avec la reconnaissance de la République du Monténégro comme un état indépendant dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Évolution dans le temps du processus de Bologne



SECTION A. LA STRUCTURE *LICENCE* ET *MASTER*

Dans la Déclaration de Bologne, les pays signataires ont pris l'engagement de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici 2010 en adaptant leurs systèmes d'enseignement dans le sens d'une structure plus uniforme et de qualifications plus compréhensibles.

Il est erroné de croire, comme c'est souvent le cas, que le processus de Bologne a prescrit de façon rigide la durée de chacun des trois cycles. En réalité, la Déclaration de Bologne (1999) stipule uniquement que les études de premier cycle doivent durer «au moins trois ans», alors que les discussions menées ultérieurement sur le deuxième cycle ont abouti à la conclusion qu'un diplôme de *master* peut varier entre 60 et 120 crédits ECTS. Entre-temps, les développements relatifs au troisième cycle ont été pour une large part laissés à l'appréciation des universités, sans tentative aucune de conduire à l'introduction d'une réglementation supplémentaire dans le cadre du processus de Bologne. Ces positions se reflètent également dans le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, tel qu'il a été défini à Bergen (2005), qui comprend les trois cycles (avec, dans le contexte national, la possibilité de qualifications intermédiaires), des descripteurs génériques pour chaque cycle basés sur les acquis de l'apprentissage, les compétences et les crédits appliqués aux premier et deuxième cycles. En règle générale, les qualifications de premier cycle doivent inclure entre 180 et 240 crédits ECTS et celles de deuxième cycle entre 90 et 120 crédits ECTS, avec un minimum de 60 crédits.

Une structure en trois cycles était déjà en place (du moins dans certaines filières) dans plusieurs pays avant la signature de la Déclaration de Bologne en 1999, et le défi était d'élargir cette pratique et d'accroître la convergence entre les différents modèles existants.

Depuis lors, les pays restants ont introduit la nouvelle structure et, au début de 2009, cette nouvelle structure en trois cycles préconisée par le processus de Bologne est en théorie entièrement appliquée ou du moins introduite de manière extensive dans la plupart des établissements et des programmes de tous les pays. Les études de médecine, de pharmacie, d'architecture et d'ingénierie sont des exemples de filières d'études où des programmes de type long sont, encore de nos jours, souvent proposés.

Dans de nombreux pays, la mise en œuvre de la structure en trois cycles a suscité de vifs débats sur la manière de prendre en compte les spécificités nationales du marché de l'emploi et de certains types d'établissements, de programmes, de disciplines et de qualifications. À ce stade du processus, il est néanmoins possible de tenter d'identifier le degré de convergence des différentes pratiques aux niveaux de la *licence* et du *master*, notamment en termes de charge de travail/de durée, tandis qu'au niveau du *doctorat*, de nombreux développements en sont encore à leurs balbutiements, et les modèles nationaux prédominants sont difficiles à discerner et à comparer.

L'analyse ci-dessous cible les structures qui ont été mises en œuvre le plus couramment dans les différents pays. Dans beaucoup d'entre eux, les pratiques sont nécessairement diverses car les établissements, programmes ou disciplines remplissent leur mission de manière différente, mais dans la plupart, il existe clairement un modèle de référence qui s'applique à la majorité des programmes.

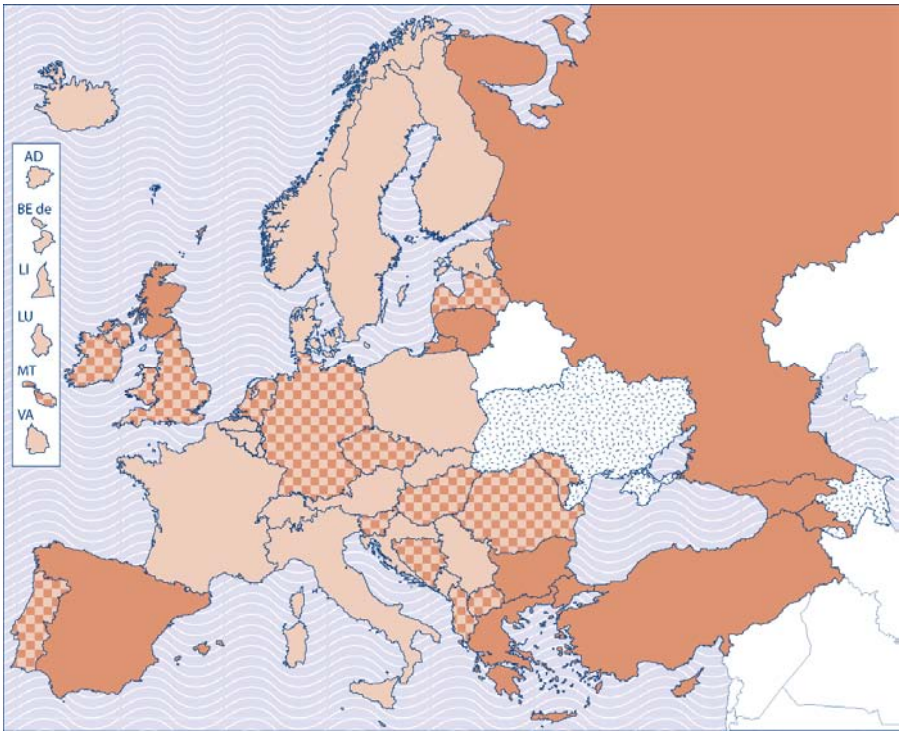
La structure en cycles de 180 + 120 crédits ECTS (3 + 2 années académiques) est le modèle le plus courant

Au regard des programmes de *licence*, deux principaux modèles ont été adoptés.

- Dans 19 pays (Figure A1), les programmes de *licence* ont été conçus sur la base de 180 crédits ECTS (3 ans). C'est le cas d'Andorre, de l'Autriche, de la Belgique, de la Croatie, du Danemark, de l'Estonie, de la Finlande, de la France, de l'Islande, de l'Italie, du Liechtenstein, du Luxembourg, du Monténégro, de la Norvège, de la Pologne, du Saint-Siège, de la Slovaquie, de la Suède et de la Suisse.
- Dans 11 pays, les programmes de *licence* les plus courants nécessitent l'acquisition de 240 crédits ECTS (4 ans). C'est le cas de l'Arménie, de la Bulgarie, de Chypre, de l'Espagne, de la Géorgie, de la Grèce, de la Lituanie, de la Moldavie, du Royaume-Uni (Écosse), de la Russie, et de la Turquie.

Dans les pays restants, aucun modèle unique n'apparaît comme référence, et les pratiques institutionnelles ont tendance à s'inspirer des deux modèles précédents.

Figure A1. Charge de travail de l'étudiant/durée des programmes de *licence* les plus courants, 2008/2009.



240 crédits ECTS (4 années académiques) | 180 crédits ECTS (3 années académiques) | Non disponible

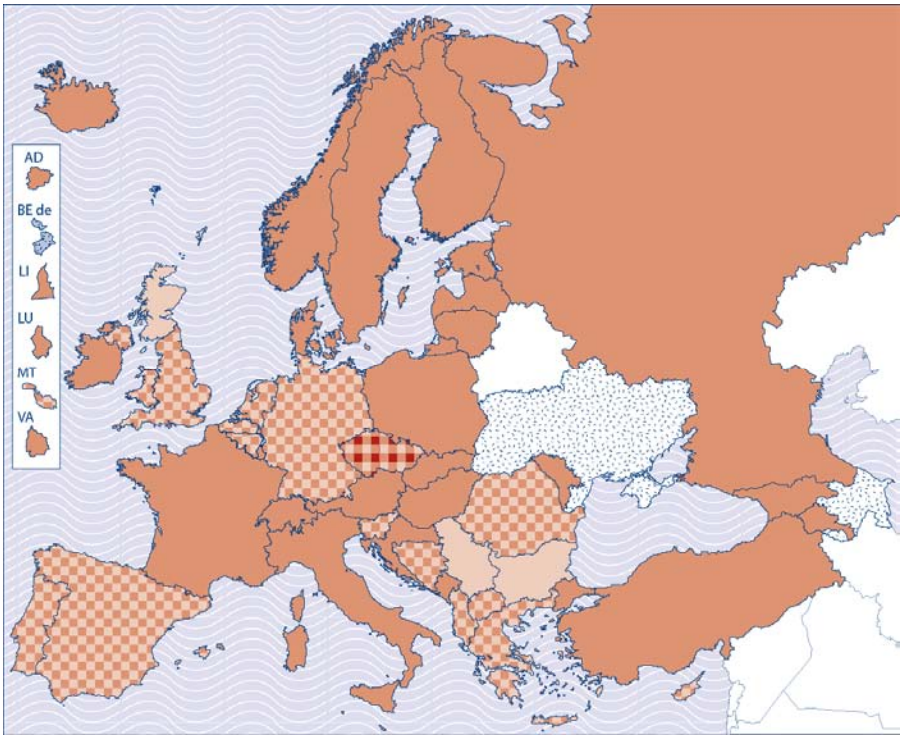
Source: Eurydice.

Note explicative

Les pays ont adapté les principes de Bologne à leur situation propre et les ont mis en œuvre de manière flexible afin de prendre en compte les spécificités du marché du travail, des établissements et des filières d'études ou des disciplines. Par conséquent, un modèle unique n'a pas nécessairement été conçu et appliqué dans chaque pays, et les établissements ont parfois bénéficié d'un délai d'adaptation. Néanmoins, en pratique, dans la plupart des pays, une approche commune ou un «modèle de référence» peuvent être dégagés. Cette figure tente de rendre compte de cette situation.

Pour les programmes de *master* (figure A2), le modèle de 120 crédits ECTS (2 ans) est appliqué dans la majeure partie des pays signataires du processus de Bologne. Dans les 29 pays/régions analysées, ce modèle est la référence la plus couramment utilisée pour concevoir des programmes, même si certains programmes de *master* peuvent être développés avec moins de crédits (des programmes de *master* de 90 ECTS existent dans plusieurs pays). La Bulgarie, le Royaume Uni (Écosse) et la Serbie font figure d'exception car les programmes de *master* y nécessitent généralement l'acquisition de 60 à 90 crédits (1 an). Dans les pays restants (Albanie, Allemagne, Belgique, Bosnie-et-Herzégovine, Chypre, Espagne, Grèce, Irlande, Malte, Moldavie, Monténégro, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et Slovénie), la charge de travail de l'étudiant au niveau du *master* peut varier entre 60 et 120 crédits, bien qu'en Communauté flamande de Belgique, des programmes de *master* de 180 et 240 crédits aient été développés dans les domaines des sciences vétérinaires et de la médecine, respectivement. En République tchèque, certains programmes de *master* peuvent également nécessiter l'acquisition de 180 crédits (3 ans).

Figure A2. Charge de travail de l'étudiant/durée des programmes de *master* les plus courants, 2008/2009.



180 crédits ECTS (3 années académiques)
120 crédits ECTS (2 années académiques)
60 crédits ECTS (1 année académique)
Pas de programmes de *master*
Non disponible

Source: Eurydice.

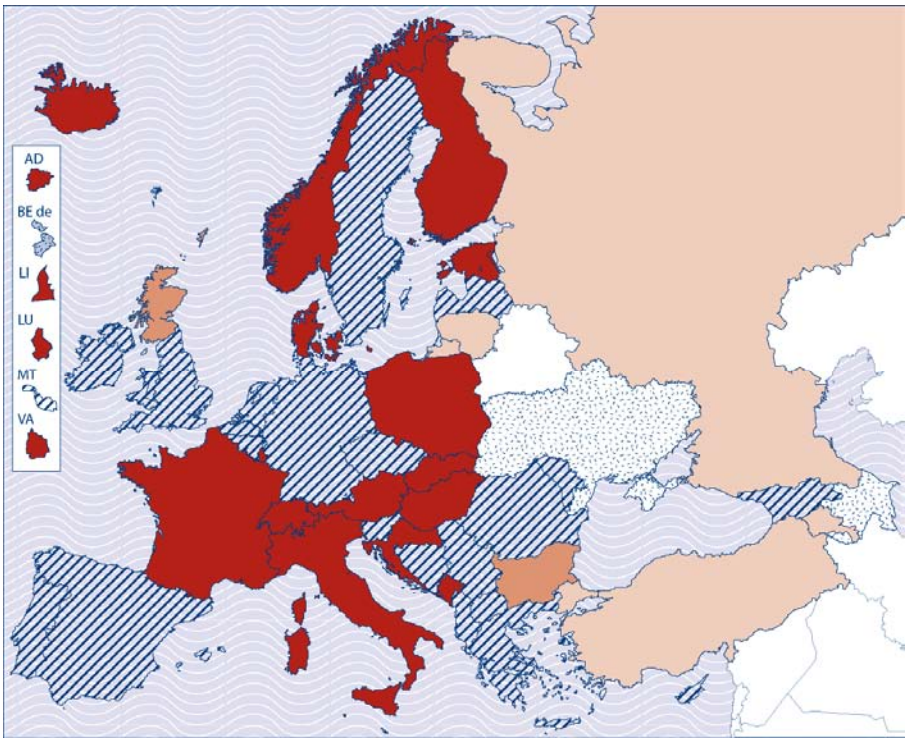
Note explicative

Les pays ont adapté les principes de Bologne à leur situation propre et les ont mis en œuvre de manière flexible afin de prendre en compte les spécificités du marché du travail, des établissements et des filières d'études ou des disciplines. Par conséquent, un modèle unique n'a pas nécessairement été conçu et appliqué dans chaque pays, et les établissements ont parfois bénéficié d'un délai d'adaptation. Néanmoins, en pratique, dans la plupart des pays, une approche commune ou un «modèle de référence» peuvent être dégagés. Cette figure tente de rendre compte de cette situation.

Dans l'ensemble, si l'on combine les niveaux *licence* et *master*, il est possible d'identifier trois principaux modèles pour décrire la structure en cycles telle qu'elle est mise en œuvre dans les pays signataires du processus de Bologne (figure A3).

- Le modèle de 180 + 120 crédits (3+2 années académiques) prédomine dans 17 pays: Andorre, Croatie, Danemark, Estonie, Finlande, France, Hongrie, Islande, Italie, Liechtenstein, Luxembourg, Monténégro, Norvège, Pologne, Saint-Siège, Slovaquie et Suisse.
- Le modèle de 240 + 60 crédits (4+1 années académiques) prédomine en Bulgarie et un modèle de 240 + 90 crédits est la norme au Royaume-Uni (Écosse).

Figure A3. Modèles de structure en deux cycles les plus souvent mis en œuvre, 2008/2009.



Modèle de 240 + 120 crédits (4+2 années académiques)
Modèle de 240 + 60 crédits (4+1 années académiques)
Modèle de 180 + 120 crédits (3+2 années académiques)
Différentes combinaisons
Pas de programmes de *master*
Non disponible

Source: Eurydice.

Note explicative

Les pays ont adapté les principes de Bologne à leur situation propre et les ont mis en œuvre de manière flexible afin de prendre en compte les spécificités du marché du travail, des établissements et des filières d'études ou des disciplines. Par conséquent, un modèle unique n'a pas nécessairement été conçu et appliqué dans chaque pays, et les établissements ont parfois bénéficié d'un délai d'adaptation. Néanmoins, en pratique, dans la plupart des pays, une approche commune ou un «modèle de référence» peuvent être dégagés. Cette figure tente de rendre compte de cette situation.

Ces deux modèles peuvent être perçus comme une évolution par rapport aux programmes longs d'une durée de quatre ou cinq ans qui étaient traditionnellement mis en œuvre dans les pays continentaux avant les réformes du processus de Bologne.

- Le modèle de 240 + 120 crédits (4+2 années académiques) est couramment utilisé dans cinq pays: Arménie, Géorgie, Lituanie, Russie et Turquie.

Dans les pays et régions restants – environ la moitié des pays du processus de Bologne – aucun modèle unique ne semble prédominer. En Communauté flamande de Belgique, par exemple, tous les programmes de premier cycle nécessitent l'acquisition de 180 crédits ECTS, mais le nombre de crédits du deuxième cycle peut varier. Par conséquent, la structure des programmes dépend dans une large mesure des établissements et des filières d'études concernés.

Dans la plupart des pays, le modèle de Bologne n'englobe pas les programmes à vocation professionnelle

Si le processus de Bologne a clairement débouché sur une convergence des systèmes de diplômes, il est important de prendre en compte l'impact des variations nationales dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur qui se dessine. Certaines de ces variations concernent des disciplines et des filières d'études spécifiques tandis que d'autres maintiennent une distinction entre les qualifications académiques et professionnelles dans les nouveaux diplômes créés par le processus de Bologne. Quelles que soient leurs pratiques, tous les pays sont confrontés à des défis majeurs, car il leur faut s'adapter aux exigences sociétales en rapide évolution et s'assurer que ces qualifications – en particulier celles du premier cycle – donnent accès au marché du travail.

Le niveau d'enseignement CITE 5B correspond aux programmes dotés d'une orientation professionnelle claire, qui préparent les étudiants à entrer directement sur le marché du travail. Ils sont en général plus courts que les programmes de type CITE 5A, et il n'est donc pas nécessaire qu'ils soient conformes aux structures du processus de Bologne. Cependant, la question de savoir comment les apprenants peuvent développer plus avant leurs connaissances, aptitudes et compétences, et donc de savoir comment ces programmes s'articulent autour de la structure en cycles du processus de Bologne, est un enjeu politique important dans un monde globalisé où tous les individus doivent poursuivre leur apprentissage tout au long de la vie.

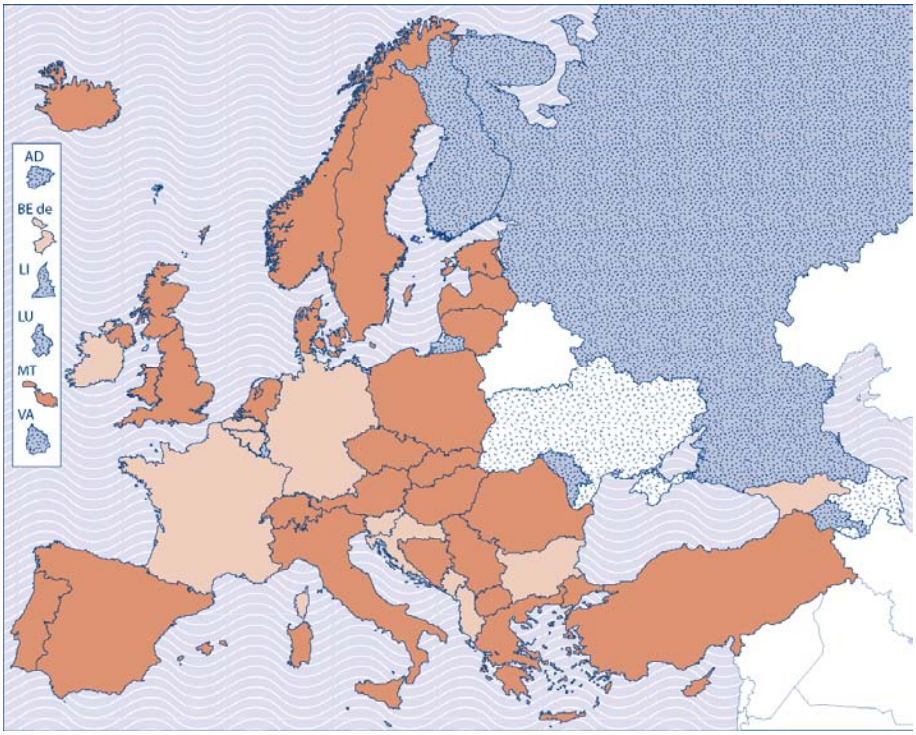
De nombreux pays n'ont pas encore pris toutes les mesures nécessaires pour moderniser leur système d'enseignement professionnel conformément aux réformes préconisées par le processus de Bologne – bien que ces réformes fassent, du moins en théorie, partie d'une réponse cohérente à l'évolution rapide de la société et du marché du travail. Cependant, certains pays considèrent que les programmes de cycles courts de niveau CITE 5B ne nécessitent pas d'adaptation, et le problème doit plutôt être abordé en termes d'articulation des programmes et des qualifications à l'intérieur du système global.

Dans plusieurs pays (Belgique, Chypre, Estonie, Grèce, Irlande, Lituanie, Slovénie et Turquie), le niveau CITE 5B représente un aspect important du système d'enseignement supérieur où il regroupe plus de 25 % des étudiants (voir *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe 2007*, figure B2). Dix pays (Albanie, Allemagne, Belgique, Bulgarie, Croatie, France, Géorgie, Irlande, Monténégro et Slovénie) utilisent ou ont adapté la structure du processus de Bologne, en particulier le concept de *licence*, à ce niveau d'enseignement. Cependant, plus de deux tiers des pays n'ont pas jugé nécessaire de moderniser l'enseignement professionnel au niveau CITE 5B dans le cadre de l'application des réformes du processus de Bologne. Dans la plupart des pays, le problème des

passerelles entre le niveau CITE 5B et les nouveaux programmes CITE 5A du processus de Bologne suscite néanmoins beaucoup d'intérêt et fait l'objet d'une grande attention.

Outre une distinction entre les programmes de niveau CITE 5A et CITE 5B, certains pays établissent une distinction importante entre les qualifications académiques et les qualifications professionnelles. En Croatie, en France, en Lettonie, en Lituanie et au Monténégro, une différence est faite entre qualifications académiques et qualifications professionnelles aux niveaux tant de la *licence* que du *master*. Ainsi, en France, il existe, au niveau du premier cycle, une *licence* et une *licence professionnelle*, cette dernière faisant partie du niveau CITE 5B et étant spécifiquement conçue pour donner accès au marché du travail, avec des possibilités limitées d'accéder au niveau *master*. Le deuxième cycle propose ensuite à la fois le *master professionnel* et le *master recherche* au niveau CITE 5A (études universitaires). Néanmoins, les universités sont encouragées à proposer des programmes de *master* dont les acquis soient à la fois académiques et professionnels.

Figure A4. Application de la structure de Bologne aux programmes de niveau CITE 5B, 2008/2009.



Niveau CITE 5B inchangé dans le cadre des réformes de Bologne

Niveau CITE 5B intégré aux réformes de Bologne

Pas de niveau CITE 5B

Non disponible

Source: Eurydice.

Note explicative

Le niveau CITE 5B correspond aux programmes dotés d'une orientation professionnelle claire, généralement plus courts que les programmes CITE 5A. Ceux-ci ne doivent pas nécessairement se conformer à la structure et aux principes de Bologne, mais certains pays ont néanmoins saisi cette opportunité pour réviser leurs programmes afin de créer des liens et de permettre une certaine souplesse entre les programmes d'enseignement académique et les programmes d'enseignement professionnel. Le concept de *licence*, notamment, peut s'adapter/s'appliquer aux programmes de niveau CITE 5B.

Comme la France, la Lituanie établit une distinction entre les *profesinis bakalauras* des *colleges* (CITE 5B) et les *bakalauras* des universités (CITE 5A), et les *magistras* et les *profesiné kvalifikacija* des universités (CITE 5A). Le Luxembourg propose des diplômes de niveau *licence* et *master* qui sont *professionnels* ou *académiques*. En Lettonie, les diplômes de *profesionālais bakalaurs*, de *profesionālais maģistrs* et de *bakalaurs/maģistrs* font tous partie du niveau CITE 5A. La Croatie a établi un système double qui fait une distinction entre les études universitaires (CITE 5A), avec les diplômes de *prvostupnik* et de *magistar*, et les programmes d'enseignement professionnel (CITE 5B), avec les diplômes de *strucni prvostupnik* et de *specijalist struke*. Toutefois, les deux types de programmes ont été adaptés ensemble dans le cadre des réformes de Bologne, et tous deux utilisent le premier cycle, l'ECTS et le concept des résultats d'apprentissage. Une situation similaire existe également au Monténégro, avec le *diploma of applied undergraduate studies* et le *diploma of postgraduate master applied studies* au niveau CITE 5B et le *diploma of academic undergraduate studies* et le *diploma of postgraduate master academic studies* au niveau CITE 5A.

Pour le premier cycle, une distinction a été introduite au Danemark – où le *professions bachelor* est enseigné dans les *colleges* et le *bachelor* dans les universités, tous deux au niveau CITE 5A. L'Irlande établit également une distinction entre les *ordinary bachelor degrees* de niveau CITE 5B, proposés parallèlement aux études de niveau CITE 5A dans les instituts de technologie et les *colleges*, et les *honours bachelor degrees* (CITE 5A) délivrés dans le système universitaire.

Il convient également de noter que, dans certains pays où il n'existe pas de distinction formelle entre les diplômes, une différenciation peut toutefois s'opérer sur la base du type d'établissement délivrant les programmes. C'est par exemple le cas de l'Allemagne (universités et *Fachhochschulen*), de la Belgique (universités et *hautes écoles/hogeschool/hochschule*), de la Finlande (universités et écoles polytechniques/*ammattikorkeakoulut*), de la Grèce (universités et instituts d'enseignement technologique – TEI), des Pays-Bas (universités et universités de sciences appliquées), du Portugal (universités et *instituto politecnico*) et de la Suisse (universités et *Fachhochschulen/haute école spécialisée/scuola universitaria professionale*).

SECTION B. LE SYSTÈME EUROPÉEN DE TRANSFERT ET D'ACCUMULATION DE CRÉDITS (ECTS)

Tout au long du processus de Bologne, le système ECTS s'est clairement imposé comme l'un des éléments centraux du processus consistant à rendre l'enseignement supérieur plus transparent et plus compréhensible. Développé à la fin des années 1980, ce système a d'abord été essentiellement utilisé à des fins de transfert de crédits dans le but de faciliter la mobilité des étudiants dans le cadre du programme Erasmus. L'objectif de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur a fait l'objet d'un accord dix ans plus tard, et depuis lors, l'ECTS s'est progressivement développé pour devenir un instrument essentiel de sa mise en œuvre. Dans ce système, des crédits sont attribués aux étudiants qui accomplissent avec succès les activités d'apprentissage requises pour une période d'études formelle. Le nombre de crédits attribué à une période d'études se fonde sur son poids en termes de charge de travail exigée des étudiants pour obtenir des acquis d'apprentissage dans un contexte formel (pour de plus amples informations, voir le Guide des utilisateurs ECTS 2009).

L'importance de l'ECTS eu égard à la mobilité des étudiants a souvent été réaffirmée, et les Communiqués des conférences des ministres responsables de l'enseignement supérieur à Berlin (septembre 2003), Bergen (mai 2005) et Londres (mai 2007) révèlent une évolution significative du système. Dans le Communiqué de Berlin, les pays signataires étaient encouragés à appliquer l'ECTS non plus seulement en tant que système de transfert, mais aussi en tant que système d'accumulation de crédits. Dans celui de Bergen, son application aux premier et deuxième cycles d'études est rappelée et soulignée dans le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur adopté lors de la conférence. Quant au Communiqué de Londres, il mettait l'accent sur l'application de l'ECTS en fonction de la charge de travail et des acquis de l'apprentissage.

Le présent rapport ne traite pas seulement de la question de savoir si l'ECTS est ou non utilisé – il transparaît clairement des informations collectées au niveau national que c'est l'une des principales caractéristiques des systèmes d'enseignement supérieur en Europe – mais également des différentes interprétations du système. Ainsi, outre la question de savoir si et comment l'ECTS est intégré aux systèmes nationaux, des informations ont également été rassemblées afin de déterminer les critères selon lesquels les crédits ECTS sont accordés. L'idée d'un développement uniforme de l'ECTS comme système de transfert de crédits pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur s'avère erronée au regard de la diversité des réponses à ce thème – la réalité est plus complexe. En effet, il existe une grande variété d'interprétations nationales de l'ECTS, et il ne fait aucun doute que cette diversité serait encore plus importante à l'examen de la mise en œuvre du système au niveau des établissements.

Aucun obstacle formel ne s'oppose à la mise en œuvre de l'ECTS

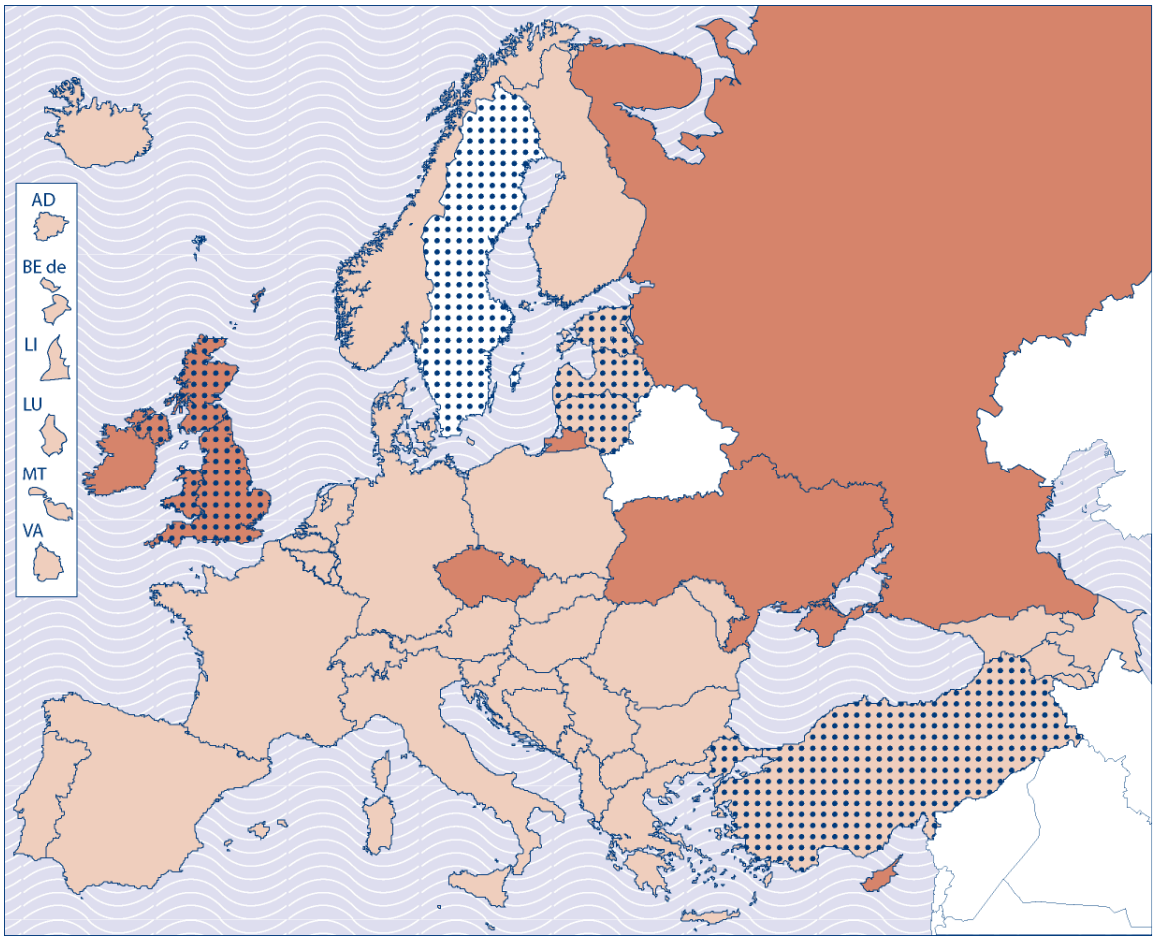
Bien que ce ne soit pas une obligation, l'introduction de l'ECTS est généralement sous-tendue par un cadre réglementaire, comme l'illustre clairement la figure B1. Ce processus d'intégration de l'ECTS dans la législation nationale a commencé avant 2000 dans quelques pays et régions comme l'Autriche, la Communauté flamande de Belgique et la Roumanie, avant de s'accélérer entre 2000 et 2005. Son application est désormais achevée dans presque tous les pays.

Il existe également de nombreux pays dans lesquels l'ECTS a été introduit sans législation ad hoc. En République tchèque, l'ECTS ne figure pas dans la législation, mais tous les établissements publics d'enseignement supérieur ont introduit l'ECTS ou un système de transfert de crédits compatible avec celui-ci. En Irlande, l'ECTS n'est pas non plus obligatoire, mais il est largement utilisé par les universités irlandaises et a été intégré au système des diplômes nationaux du Conseil de l'enseignement supérieur et de la formation (*Higher Education and Training Awards Council* – HETAC) qui est responsable de l'accréditation des programmes d'enseignement supérieur dispensés en dehors du secteur universitaire. À Chypre, un amendement à l'actuelle législation sur les établissements d'enseignement supérieur, destiné à rendre l'adoption de l'ECTS obligatoire, est actuellement en débat, mais tous les programmes d'études proposés par les universités publiques et privées utilisent de toute façon déjà l'ECTS. Entre-temps, en Russie, le système national de transfert de crédits basé sur l'ECTS est mis en œuvre sur une base volontaire depuis 2002. Des lignes directrices ont été développées et diffusées par le ministère de l'éducation à tous les établissements russes d'enseignement supérieur. En Ukraine, l'ECTS a été introduit sans législation ad hoc en 2007 et le ministère de l'éducation a préparé des lignes directrices pour sa mise en œuvre.

En Azerbaïdjan, l'introduction pilote de l'ECTS a commencé en 2006 et le système est en train de s'étendre et de s'appliquer progressivement. La première promotion d'étudiants en *licence* sous le régime de l'ECTS sera diplômée en 2009/2010. L'ECTS sera ensuite appliqué aux programmes de *master* à partir de 2010 et au-delà. De même, en Espagne, une nouvelle législation a été adoptée en 2008, qui rend l'ECTS obligatoire à partir de 2010/2011.

Le Royaume-Uni suit une approche non réglementaire de l'utilisation de l'ECTS. Les établissements d'enseignement supérieur sont des entités autonomes et indépendantes habilitées à développer leurs propres diplômes. L'autonomie des établissements signifie qu'il n'y a aucun obstacle juridique majeur à l'introduction des réformes de Bologne, et notamment de l'ECTS, et les établissements ont réagi positivement aux développements du processus de Bologne. L'Écosse, le pays de Galles et l'Irlande du Nord ont mis en place des systèmes de transfert et d'accumulation de crédits, et le cadre des crédits pour l'Angleterre a été publié en 2008. Ces systèmes sont compatibles avec l'ECTS. En effet, en Écosse, tous les établissements d'enseignement supérieur utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation de crédits, et le système coexiste harmonieusement avec les crédits du cadre de référence national qui sont utilisés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Au Royaume-Uni, le secteur de l'enseignement supérieur encourage l'utilisation du concept d'acquis de l'apprentissage en complément de la notion de charge de travail pour les étudiants.

Figure B1. Législation concernant l'ECTS, 2008/2009.



Législation régissant les modalités de mise en œuvre de l'ECTS

Systèmes de crédit nationaux parallèles ou compatibles avec l'ECTS

Introduction de l'ECTS sans législation

Non disponible

Source: Eurydice.

Importants écarts dans la mise en œuvre de l'ECTS

Dans le cadre du présent rapport, l'ECTS est considéré comme mis en œuvre lorsqu'il s'applique à pratiquement tous les programmes proposés par pratiquement tous les établissements d'enseignement supérieur à la fois à des fins de transfert et d'accumulation de crédits, et lorsqu'il répond aux critères d'attribution des crédits basés sur les acquis de l'apprentissage et sur la charge de travail de l'étudiant.

La figure B2 révèle des différences de pratiques confirmant que la mise en œuvre de l'ECTS est loin d'être complète et harmonisée à ce jour, et qu'un long processus de développement et d'ajustement est encore nécessaire. Sur la base des informations fournies au niveau national, on distingue cinq catégories de pays.

Un premier groupe de pays couvre ceux (ancienne République yougoslave de Macédoine, Belgique, Bosnie-et-Herzégovine, Danemark, Géorgie, Islande, Italie, Liechtenstein, Moldavie, Norvège, Pays-Bas, Serbie et Suisse) où plus de 75 % des établissements **et** des programmes utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation de crédits. De plus, les concepts d'acquis de l'apprentissage et de charge de travail de l'étudiant y sont utilisés conjointement et ont remplacé les autres approches.

Dans un deuxième groupe (Autriche, Finlande, France, Hongrie, Malte, Portugal et Ukraine), plus de 75 % des établissements **et** des programmes utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation de crédits. Les heures de contact ne sont plus la référence pour définir les crédits et elles ont été remplacées par la charge de travail de l'étudiant. Néanmoins, à l'opposé du groupe précédent, les acquis de l'apprentissage n'y sont pas encore devenus la référence habituelle du système.

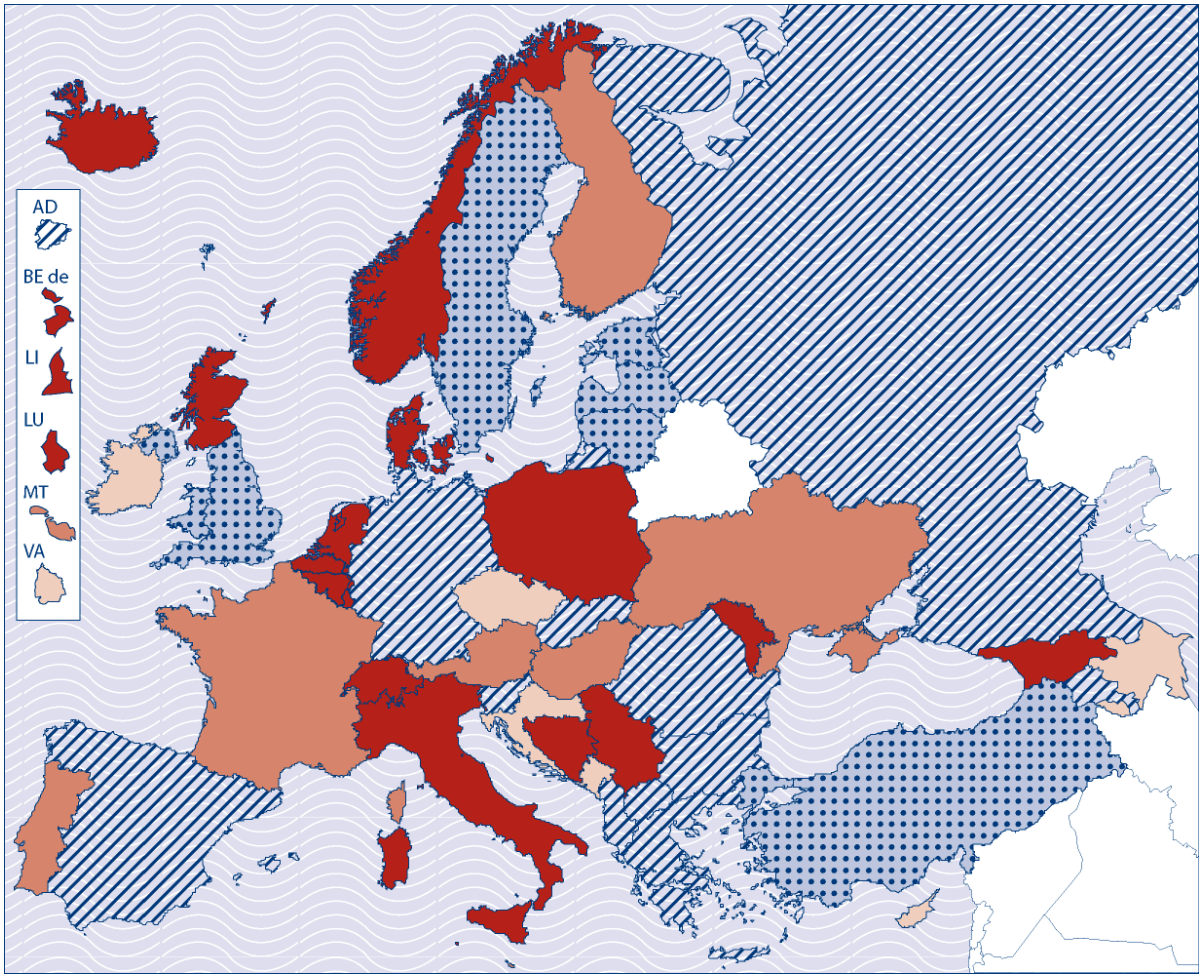
Dans le troisième groupe, les heures de contact ou la combinaison heures de contact/charge de travail de l'étudiant servent toujours de références pour définir les crédits, et plus de 75 % des établissements **et** des programmes utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation. L'Azerbaïdjan, Chypre, la Croatie, l'Irlande, le Monténégro, la République tchèque et la Pologne font partie de ce groupe.

En plus de ces trois groupes, 18 autres pays ont encore des progrès à faire pour mettre complètement en œuvre le concept d'ECTS. Ils peuvent être classés en deux sous-catégories.

Dans 11 pays, l'ECTS est mis en œuvre dans 75 % ou moins des établissements **et/ou** 75 % ou moins des programmes, différentes références étant utilisées pour définir les crédits. C'est le cas de l'Albanie, de l'Allemagne, d'Andorre, de l'Arménie, de la Bulgarie, de l'Espagne, de la Grèce, de la Roumanie, de la Russie, de la Slovaquie et de la Slovénie, où le défi actuel reste d'étendre l'utilisation de l'ECTS dans les établissements et les programmes et de mettre le concept en œuvre correctement.

Enfin, six pays (les trois pays Baltes, la Suède, le Royaume-Uni et la Turquie) ont conservé leurs systèmes de transfert de crédits nationaux parallèlement à l'application de l'ECTS, bien que, dans les pays Baltes, la tendance semble confirmer une future mise en œuvre complète de l'ECTS. En Lettonie, l'ECTS est actuellement utilisé uniquement à des fins de transfert international, mais la prochaine loi sur l'enseignement supérieur permettra une mise en œuvre complète de l'ECTS. En Estonie, le système national de crédits, entièrement compatible avec l'ECTS, sera remplacé par celui-ci à partir du 1er septembre 2009. En Lituanie, tous les composants des programmes d'enseignement supérieur se sont vu allouer des crédits liés de façon tangible aux acquis de l'apprentissage et, bien que l'ECTS soit actuellement utilisé uniquement dans le cadre des programmes de mobilité européens, le système national est considéré comme entièrement compatible avec celui-ci. En Turquie, toutefois, le système national n'est pas entièrement compatible avec l'ECTS, qui est utilisé pour le transfert de crédits dans le seul contexte des programmes européens de mobilité des étudiants. Au Royaume-Uni, le nouveau système de crédits de l'Angleterre (août 2008) comprend des conseils détaillés sur l'articulation avec l'ECTS. L'Écosse conserve son système national (SCQF) pour la flexibilité de l'apprentissage et le transfert de crédits entre différents secteurs, destinés à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie. Le Cadre des crédits et des qualifications pour le pays de Galles *(Credit and Qualifications Framework for Wales)* comprend toutes les qualifications du secteur post-obligatoire et supérieur (secteur post-16).

Figure B2. Stade de la mise en œuvre de l'ECTS, 2008/2009.



- Plus de 75 % des établissements **et** des programmes utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation. L'attribution de crédits ECTS est basée sur les acquis de l'apprentissage et sur la charge de travail de l'étudiant.
- Plus de 75 % des établissements **et** des programmes utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation. L'attribution de crédits ECTS est basée sur la charge de travail de l'étudiant.
- Plus de 75 % des établissements **et** des programmes utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation. L'attribution de crédits ECTS est basée sur les heures de contact, ou une combinaison des heures de contact et de la charge de travail de l'étudiant.
- 75 % ou moins des établissements **et/ou** 75 % ou moins des programmes utilisent l'ECTS à la fois à des fins de transfert et d'accumulation. Différentes références sont utilisées pour définir les crédits.
- Systèmes nationaux de transfert de crédits parallèles à l'ECTS ou compatibles avec celui-ci. L'ECTS est principalement utilisé à des fins de transfert.

Source: Eurydice.

Dans la plupart des pays, **des mécanismes d'information et d'accompagnement** ont été mis en place pour soutenir la mise en œuvre de l'ECTS. 37 pays mentionnent explicitement ces mécanismes. Ils revêtent notamment la forme de campagnes d'information, d'activités de formation, de manuels (par exemple, en Allemagne, en Azerbaïdjan, au Danemark, en Espagne, en Estonie, en Géorgie, en Hongrie, en Lituanie, en République tchèque, en Russie, en Suisse, en Ukraine). Ils incluent les activités des experts de Bologne, qui sont organisés au niveau national et soutenus à travers des projets de la Commission européenne (Allemagne, Chypre, Croatie, France, Hongrie, Liechtenstein, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République tchèque, Suède et Royaume-Uni), l'assistance/suivi fournis par des agences nationales (l'Agence nationale pour les programmes d'apprentissage tout au long de la vie à Chypre, le Comité d'accréditation de l'État en Pologne, le Bureau du programme international pour l'éducation et la formation en Suède, l'Agence nationale et le Conseil de l'enseignement supérieur en Turquie) et des projets subventionnés par l'UE (en Bosnie-et-Herzégovine et en Croatie).

Cependant, si 37 pays mentionnent des mécanismes d'information et de conseil, seuls neuf d'entre eux mobilisent spécifiquement des financements, parmi lesquels la Grèce et la République tchèque (programmes de développement/modernisation), la Lituanie (au travers des fonds structurels de l'UE) et la Suisse (aide budgétaire). En Andorre, les aides financières font partie d'un processus contractuel engagé avec l'État. En Croatie, la Fondation nationale pour les sciences soutient l'application de l'ECTS et le ministère a fourni une aide financière globale pour les réformes de Bologne.

SECTION C. LE SUPPLÉMENT AU DIPLÔME

Le Supplément au diplôme a été développé par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'UNESCO/CEPES. Basé sur un modèle standardisé, ce document est joint à un diplôme d'enseignement supérieur et fournit une description de la nature, du niveau, du contexte, du contenu et du statut des études qui ont été accomplies avec succès par la personne nommée sur le diplôme original. Une description du système national d'enseignement supérieur au sein duquel la personne a obtenu son diplôme doit être également jointe au Supplément au diplôme.

La finalité du Supplément au diplôme est d'améliorer la compréhension des connaissances, aptitudes et compétences acquises par l'apprenant et de faciliter ainsi la mobilité et aider les employeurs. La pertinence et l'importance du Supplément au diplôme se sont accrues au cours de la décennie du processus de Bologne, surtout à la suite du Communiqué de Berlin de 2003 dans lequel les ministres de l'éducation s'engageaient à ce qu'à partir de 2005, tous les étudiants diplômés reçoivent ce document automatiquement et gratuitement, dans une langue largement utilisée en Europe.

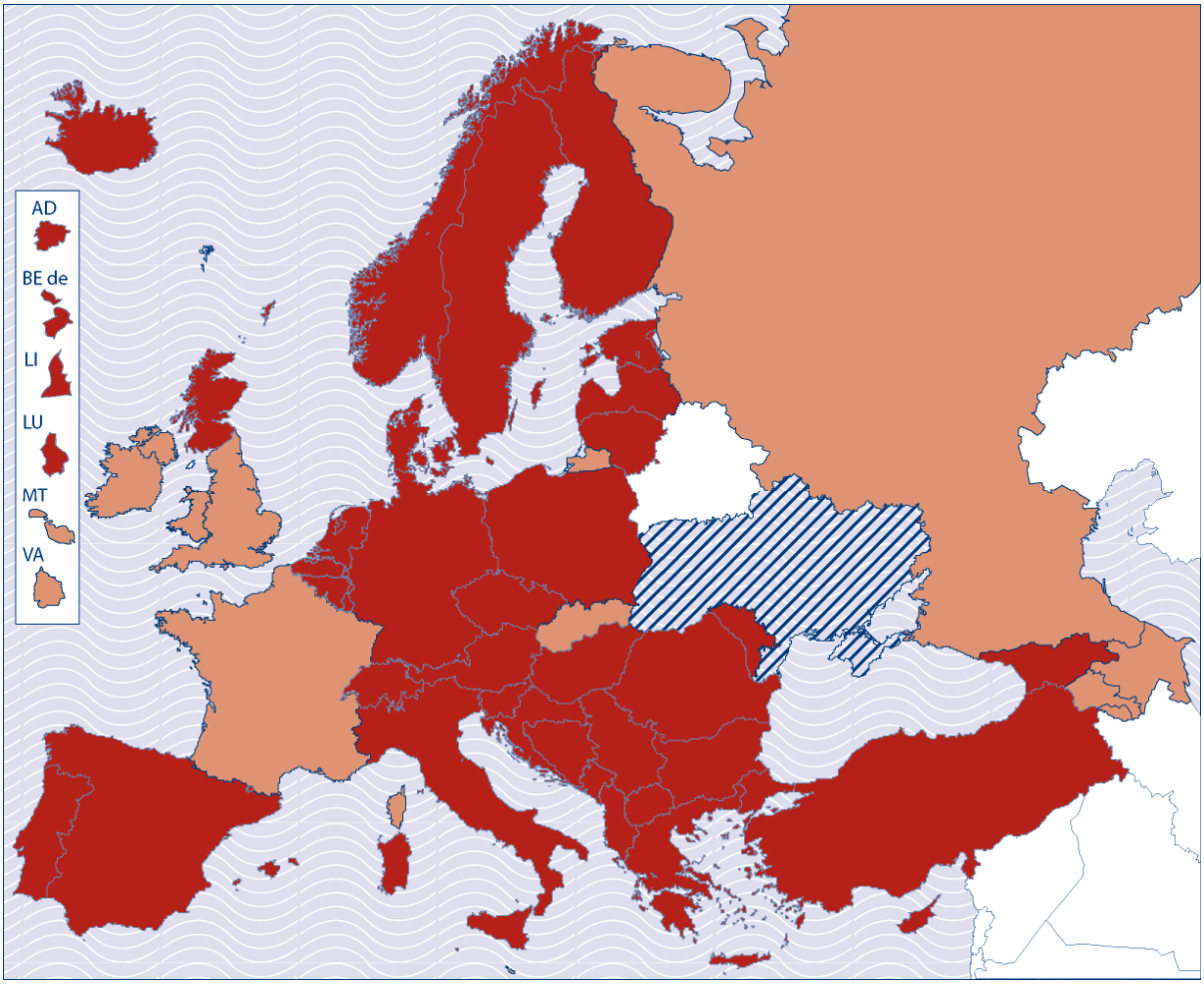
Vers une nouvelle étape: de l'introduction à la mise en œuvre effective et au suivi

À l'origine, le Supplément au diplôme a été introduit sans législation dans plusieurs pays et a depuis lors été rendu obligatoire dans une très large majorité de pays (figure C1). L'Ukraine est désormais le seul pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur à n'avoir pas encore introduit le Supplément au diplôme.

En Azerbaïdjan, en France, en Irlande, au Monténégro, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), en Russie et en Slovaquie, le Supplément au diplôme est introduit progressivement. L'Irlande rapporte qu'environ 75 % de tous les établissements d'enseignement supérieur délivrent le Supplément au diplôme et que tous les étudiants diplômés à partir de 2009 devraient le recevoir, tandis qu'au Royaume-Uni, une étude récente réalisée auprès de 60 % des établissements d'enseignement supérieur britanniques a révélé que 60 % des établissements de cet échantillon ont mis en œuvre cette réforme. En France, la délivrance du Supplément au diplôme est gérée de façon centralisée dans le cadre du Répertoire national des qualifications professionnelles (RNCP).

La plupart des pays mentionnent des mécanismes d'aides financières au niveau national, et plus de 34 d'entre eux s'efforcent de fournir des conseils et des informations aux établissements d'enseignement supérieur. Ceux-ci revêtent la forme de campagnes d'informations, d'activités de formation, de manuels (par exemple, en Croatie, en Estonie, en Géorgie, en Hongrie et en Lettonie). Ils incluent également les activités des experts de Bologne (mentionnées spécifiquement par Chypre, la France, la Géorgie, l'Italie, les Pays-Bas, la Pologne et la République tchèque), les aides fournies par des agences nationales (CIRIUS au Danemark, l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications, le Conseil national finlandais de l'éducation, la *Higher Education Europe Unit* au Royaume-Uni, et l'Agence nationale et le Conseil de l'enseignement supérieur en Turquie), des projets subventionnés par l'UE (Bosnie-et-Herzégovine) ou une assistance en ligne (Suisse). Un nombre limité de pays a également mobilisé des aides financières via des «programmes de développement/modernisation» (Grèce et République tchèque) ou a accordé des aides supplémentaires ad hoc (Lituanie et Malte). En Hongrie, le ministre de l'éducation a développé un logiciel spécifique pour aider les établissements d'enseignement supérieur à délivrer le Supplément au diplôme, et d'autres pays envisagent également de délivrer ce document par voie électronique.

Figure C1. Stade de la mise en œuvre du Supplément au diplôme, 2008/2009.



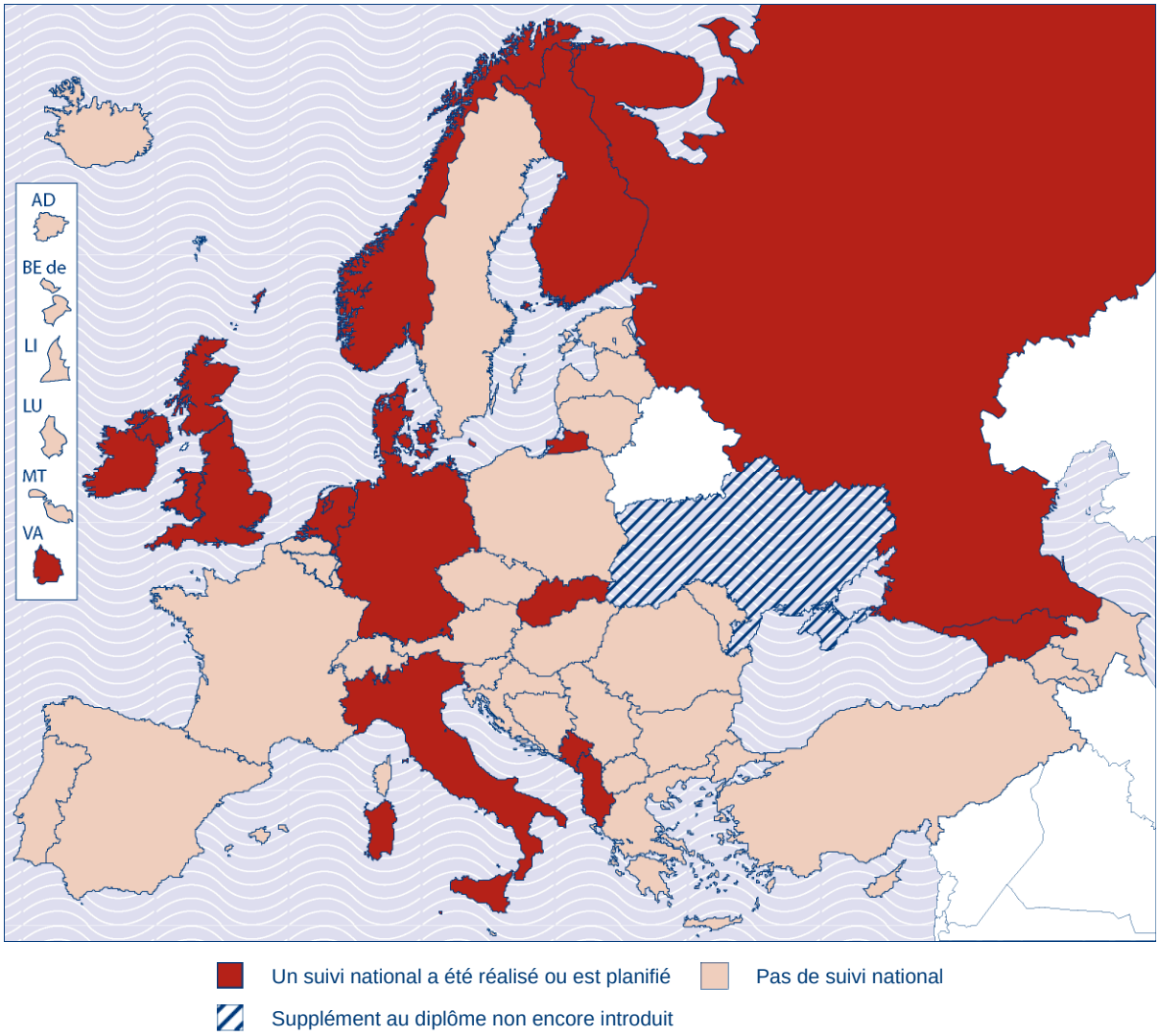
Supplément au diplôme délivré dans la grande majorité des programmes d'études

Introduction partielle et progressive

Supplément au diplôme non encore introduit

Source: Eurydice.

Figure C2. Suivi national de l'utilisation du Supplément au diplôme, 2008/2009.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure indique si un suivi national a été réalisé en vue de déterminer comment le Supplément au diplôme est utilisé par les employeurs et/ou les établissements d'enseignement supérieur.

Au regard des nombreuses actions signalées et destinées à soutenir l'application de cette réforme, il est surprenant de constater que seul un nombre restreint de pays a entrepris un suivi national afin de déterminer les modalités d'utilisation du Supplément au diplôme par les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs (figure C2). 14 pays font état de telles initiatives, dont certaines très récentes et n'ayant pas encore fourni d'informations, comme en Finlande (Agence nationale finlandaise pour les qualifications) et en Hongrie où le Centre national Europass s'attelle tout juste au développement d'un système de suivi national. À Chypre, le Centre national Europass a mis en place un mécanisme de suivi afin d'identifier les établissements qui délivrent le Supplément au diplôme, mais il n'a pas encore contrôlé l'utilisation du document par les employeurs et les établissements. De même, en Communauté flamande de Belgique, le Supplément au diplôme a fait l'objet d'un contrôle au niveau de son contenu, mais pas au regard de son utilisation. En Norvège, l'Agence norvégienne pour l'assurance qualité dans l'éducation (NOKUT) a entrepris un large suivi de l'opinion de tous les établissements d'enseignement supérieur, mais l'impact potentiel du Supplément au diplôme sur les employeurs en Norvège, qui recrutent des diplômés des établissements d'enseignement supérieur norvégien, n'a pas été pris en compte et la réaction des employeurs n'a pas été demandée. En Irlande, le *National Diploma Supplement Steering Group* (placé sous l'égide de l'Agence nationale irlandaise pour les qualifications) travaillera sur ce thème en collaboration avec le Centre national Europass. La *Higher Education Europe Unit* au Royaume-Uni mène une enquête tous les deux ans et, en 2008, le Conseil de financement de l'enseignement supérieur pour l'Angleterre a inclus des questions sur le Supplément au diplôme dans son rapport annuel adressé aux établissements d'enseignement supérieur qu'il finance.

Au Danemark, Europass a établi le contact et le dialogue avec des entreprises et des syndicats. Aux Pays-Bas, l'inspectorat de l'enseignement (*Inspectie van het Onderwijs* www.onderwijsinspectie.nl) vérifie tous les aspects de la législation nationale, et les experts de Bologne participent également au suivi de la mise en œuvre du Supplément au diplôme.

Les résultats globaux de ce type de suivi dépeignent une situation hétérogène et confirment la nécessité d'approfondir l'analyse. Il semble notamment que le Supplément au diplôme ne soit pas encore vraiment connu et reconnu par le secteur privé. Le Danemark, la Géorgie, l'Italie et les Pays-Bas rapportent que le Supplément au diplôme n'est pas encore largement utilisé par les employeurs ou les établissements d'enseignement supérieur. Cependant, quatre pays ont un avis plus positif. L'Allemagne signale que le Supplément au diplôme est utilisé par une majorité d'employeurs publics, mais pas encore dans le secteur privé. L'Albanie considère également que le Supplément au diplôme est utilisé par une majorité d'établissements d'enseignement supérieur et d'employeurs publics, mais pas encore par le secteur privé. Le Monténégro mentionne que le Supplément au diplôme est utilisé par une majorité d'employeurs privés et publics et d'établissements d'enseignement supérieur. La Slovaquie, enfin, indique que le Supplément au diplôme est largement utilisé pour le recrutement des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur.

Délivrance gratuite et automatique du Supplément au diplôme dans la plupart des pays signataires

Conformément à l'engagement pris par les ministres de l'éducation dans le Communiqué de Berlin, le Supplément au diplôme doit être délivré automatiquement et gratuitement aux diplômés à la fin de leur programme d'études (figure C3). Cependant, ce n'est pas encore le cas de tous les pays, et il existe toujours des écarts considérables en termes de mise en œuvre. L'Azerbaïdjan, l'Espagne et la Turquie ne le délivrent que sur demande, et, en Pologne, si la version en langue polonaise est délivrée automatiquement, la version en langue anglaise n'est délivrée que sur demande. En Andorre, il n'est également délivré que sur demande pour les versions linguistiques autres que le Catalan. En Autriche, bien qu'il soit généralement délivré automatiquement, il est délivré sur demande pour les diplômés des centres de formation des enseignants. En Estonie, les diplômés du premier cycle ne reçoivent le Supplément au diplôme que sur demande. En Hongrie, le Supplément au diplôme est délivré automatiquement en hongrois et en anglais, et sur demande dans le cas des programmes d'études suivis dans une langue minoritaire. En Italie, si la majorité des diplômés reçoit le Supplément au diplôme automatiquement, un petit nombre d'établissements ne le délivrent que sur demande. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), le Supplément au diplôme est délivré automatiquement dans certains établissements, mais uniquement sur demande dans les autres. En Russie, on observe différentes situations: certains établissements délivrent le Supplément au diplôme automatiquement et gratuitement alors que d'autres le délivrent contre paiement aux étudiants qui en font la demande.

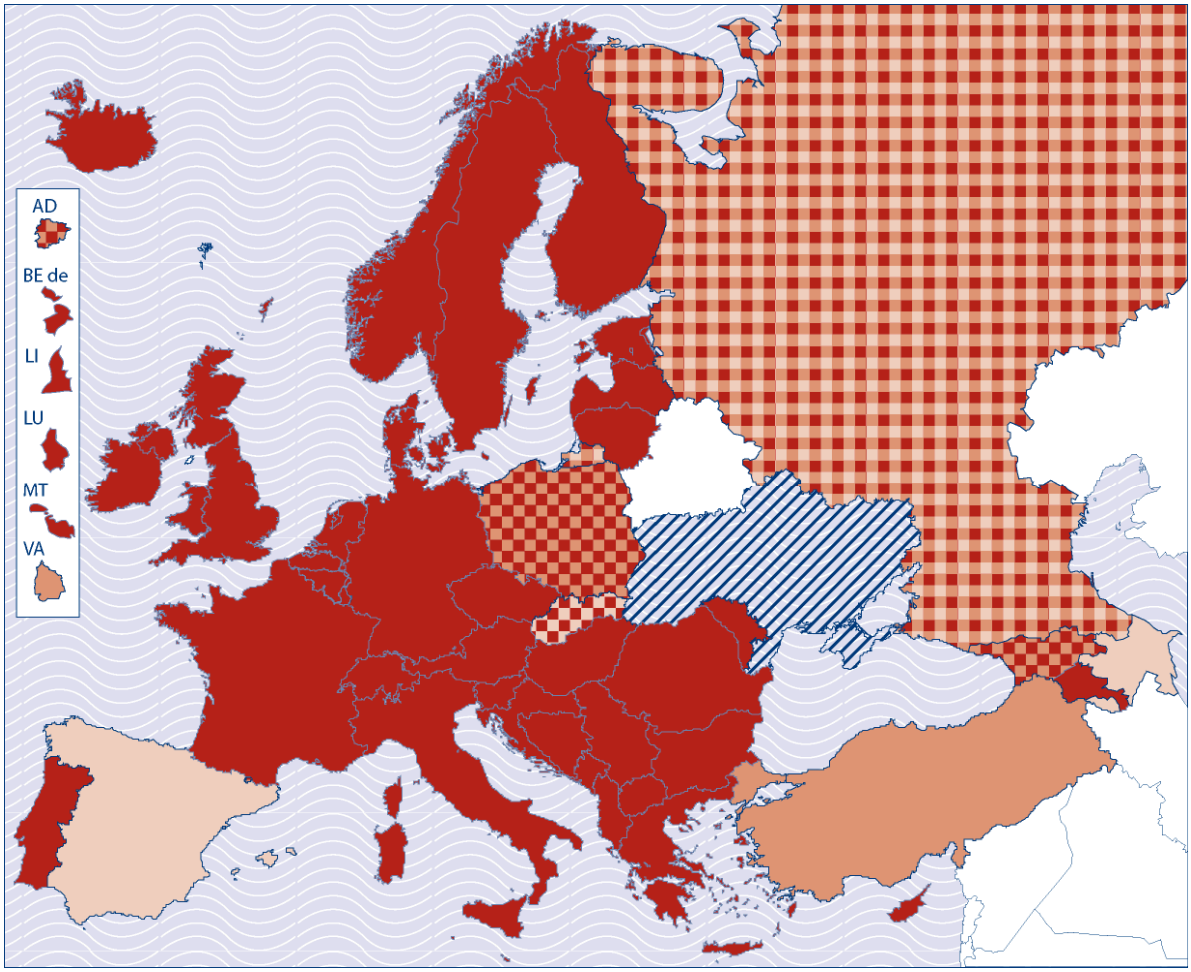
Concernant le critère du coût, le Supplément au diplôme est délivré gratuitement presque partout, et la situation semble s'être améliorée depuis 2006. Les exceptions rapportées sont l'Espagne (quelle que soit la langue), la Slovaquie (où la version en langue anglaise n'est délivrée que sur demande et contre paiement) et la Russie, où certains établissements réclament un paiement.

Au regard de la langue utilisée, Chypre, l'Irlande, Malte, les pays nordiques et le Royaume-Uni délivrent le Supplément au diplôme uniquement en anglais (même si, au pays de Galles, certains établissements délivrent le Supplément au diplôme en anglais et en gallois). Autrement, la majorité des pays signataires le délivrent dans la langue d'enseignement et en anglais (figure C4).

En Hongrie, au Monténégro et en Serbie, et, le Supplément au diplôme est délivré dans la langue nationale et en anglais ainsi que dans la langue d'enseignement si celle-ci diffère des langues précitées (par exemple, langues minoritaires). Aux Pays-Bas, le Supplément au diplôme est délivré soit dans la langue nationale, soit en anglais. En Communauté germanophone de Belgique, il est délivré en allemand et en français, et en Communauté flamande de Belgique, il est délivré à tous les étudiants en néerlandais et en anglais, sauf si les étudiants ont reçu un enseignement dans une langue autre que le néerlandais, auquel cas ils se voient délivrer leur diplôme et leur Supplément au diplôme dans la langue d'enseignement et en néerlandais. En République tchèque, les établissements d'enseignement supérieur peuvent décider de la langue dans laquelle ils souhaitent délivrer le document, et en général, il est délivré en tchèque et en anglais.

Dans cinq pays (Andorre, Espagne, France, Slovénie et Turquie), le Supplément au diplôme est disponible dans la langue d'enseignement et, si nécessaire, dans d'autres langues officielles de l'Union européenne, en fonction des souhaits des étudiants et du choix proposé par les établissements.

Figure C3. Conformité aux conditions de délivrance automatique et de gratuité du Supplément au diplôme, 2008/2009.

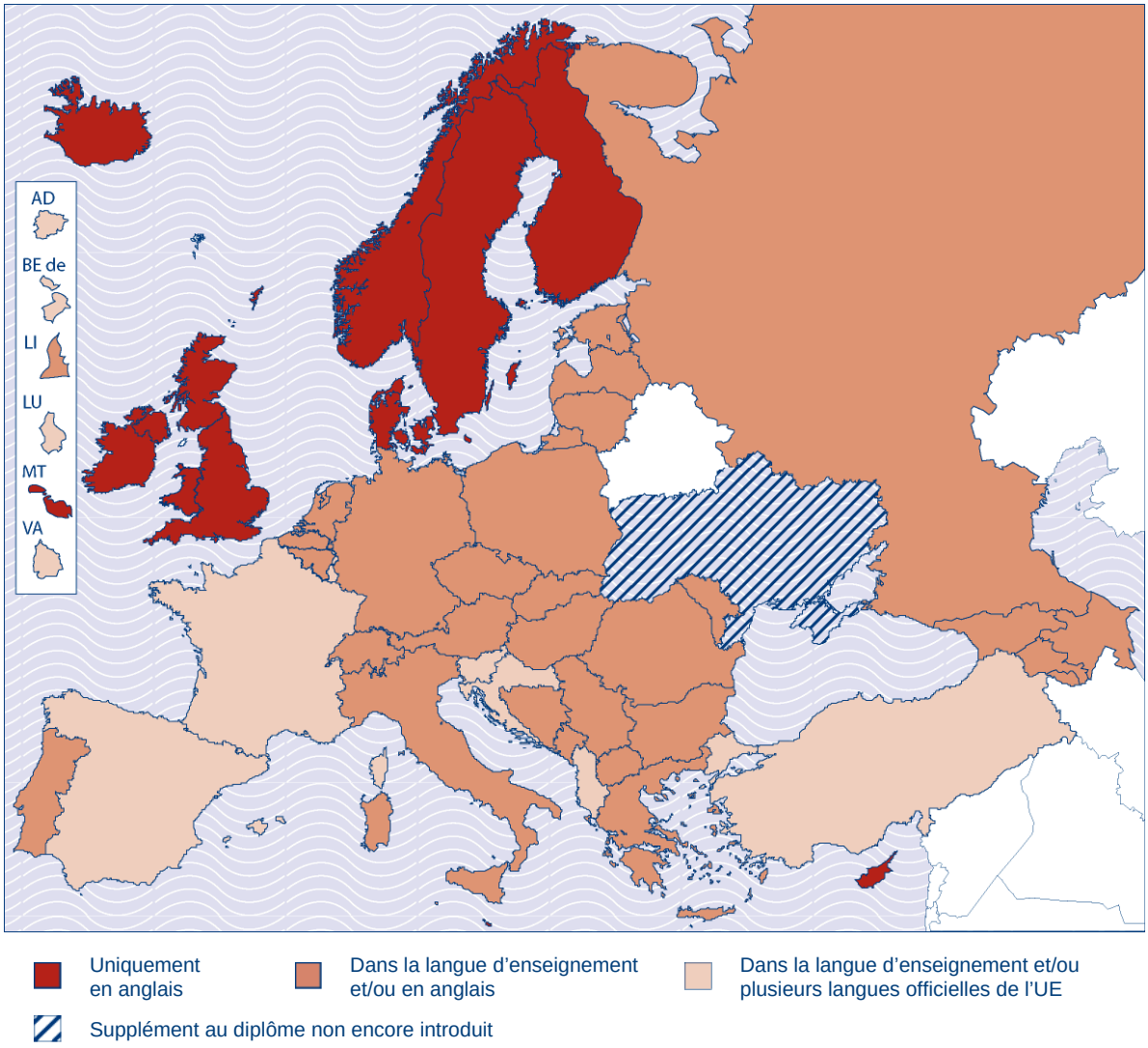


Automatique et gratuit | Sur demande et gratuit | Sur demande et contre paiement

Supplément au diplôme non encore introduit

Source: Eurydice.

Figure C4. Langues de délivrance du Supplément au diplôme, 2008/2009.



Source: Eurydice.

SECTION D. LES CADRES NATIONAUX DE QUALIFICATIONS

Les cadres de qualifications sont des outils qui servent à décrire et à exprimer clairement les différences entre les qualifications dans tous les cycles et à tous les niveaux d'enseignement. Le développement de cadres nationaux de qualifications a été favorisé ces dernières années par un ensemble d'initiatives ayant pour objectif de comprendre les similitudes et les différences entre les qualifications délivrées au travers des différents systèmes éducatifs européens. Dans le contexte du processus de Bologne, les ministres européens de l'éducation réunis à Bergen (mai 2005) ont adopté le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et ont également convenu que les cadres nationaux de qualifications devaient être mis en place en 2007 et appliqué dès 2010 dans tous les pays signataires du processus de Bologne. Ces cadres nationaux de qualifications pour l'enseignement supérieur font référence à la structure en trois cycles et utilisent des descripteurs génériques basés sur les acquis de l'apprentissage, les compétences et les crédits pour les premier et deuxième cycles.

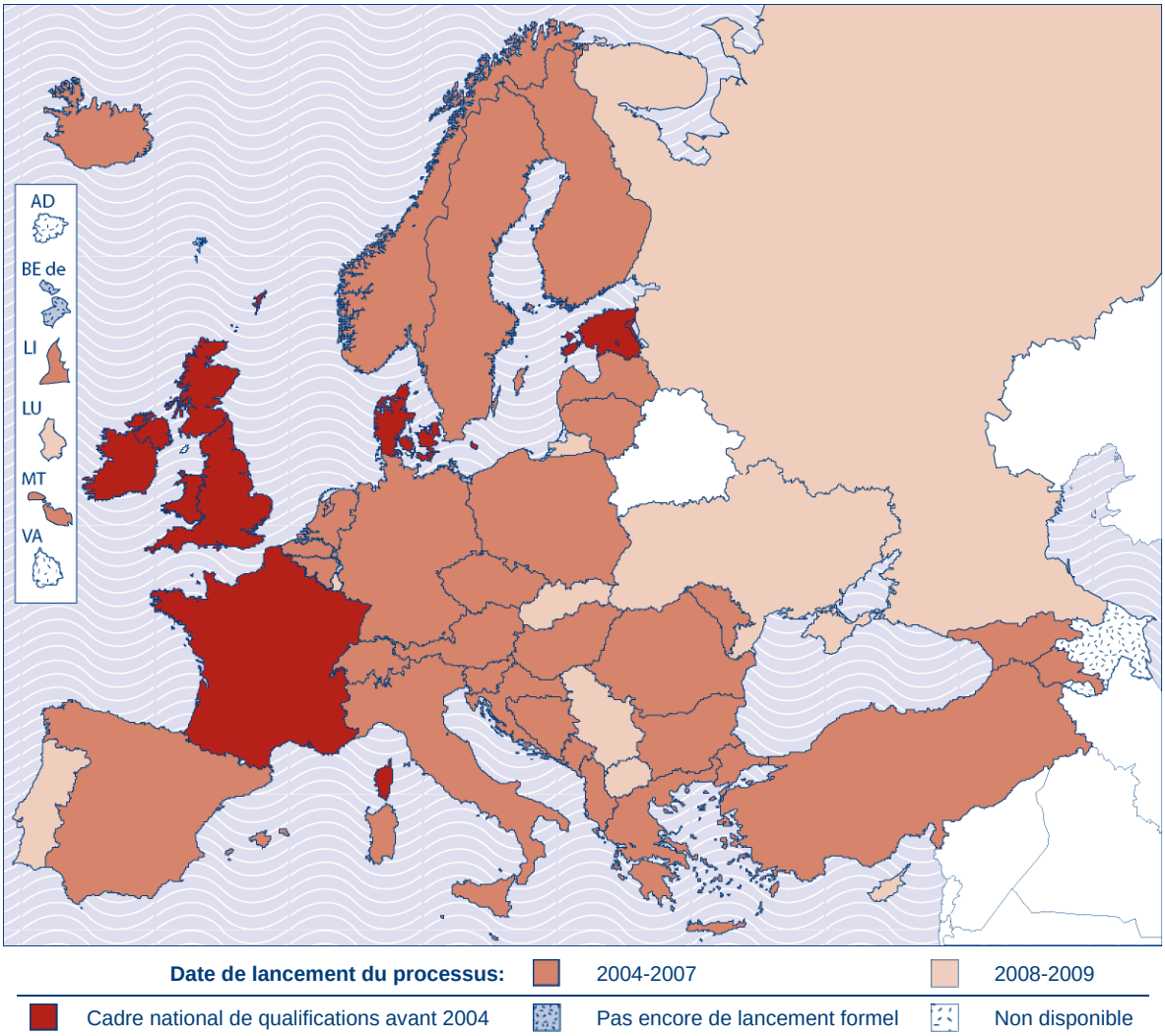
Si cela a pu sembler un objectif ambitieux mais néanmoins réalisable aux ministres réunis à Bergen, la complexité du défi a peut-être été sous-estimée, surtout dans la mesure où la dynamique à l'œuvre dans les autres initiatives européennes a multiplié les contraintes. En effet, à peine les ministres de l'éducation avaient-ils adopté le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur qu'un nouveau cadre européen des qualifications (CEC) pour l'apprentissage tout au long de la vie, englobant tous les aspects éducatifs, a été développé à l'intention de tous les États membres de l'UE dans le cadre de la stratégie de Lisbonne. Le CEC a été adopté le 23 avril 2008 par le Conseil de l'Union européenne et le Parlement européen. Si, lors du développement du CEC, on a veillé à la compatibilité des deux cadres globaux, l'approche suivie pour le développement des descripteurs a elle été différente. Ainsi, la tâche consistant pour les pays à développer ou à adapter leurs cadres nationaux de qualifications est loin d'être simple. En effet, ces nouveaux instruments nationaux ne doivent pas seulement refléter le passage d'une approche traditionnelle de catégorisation des qualifications basée sur les intrants à une démarche axée sur les acquis de l'apprentissage, les crédits et le profil des qualifications, mais il convient également de s'assurer que les développements nationaux sont compatibles avec les deux cadres globaux de qualifications.

Avant l'adoption à Bergen du cadre européen des qualifications pour l'enseignement supérieur, peu de pays avaient une expérience du développement de cadres de qualifications basés sur les acquis de l'apprentissage, les descripteurs de niveaux/cycles et les crédits. L'Estonie et le Royaume-Uni (Écosse) (1997), le Royaume-Uni (2001), la France (2002), le Danemark (2003) et l'Irlande (2003) étaient les seuls pays à avoir adopté un cadre national de qualifications avant 2005. Après 2005, le défi pour ces pays est devenu double: adapter leur propre cadre national de qualifications aux cadres européens et garantir également que le cadre national de qualifications remplisse bien l'objectif pour lequel il a été conçu, en répondant aux besoins des employeurs et des établissements d'enseignement supérieur ainsi qu'à ceux des autres organisations, des parties intéressées et des citoyens.

Hormis ces pays, tous les autres ont commencé à développer un cadre national de qualifications après 2005, exception faite de la Finlande, de la Lettonie et de la Slovénie, qui avaient déjà pris les devants en 2004 (voir figure D1). La principale vague de développement a commencé en 2005 et, en l'espace de trois ans (2005-2007), plus de 27 pays avaient initié le processus. Chypre, le Portugal (2009), la Russie, la Serbie, la Slovaquie et l'Ukraine (2008) n'ont commencé que très récemment. Compte tenu du nombre limité d'établissements d'enseignement supérieur (deux qualifications au

niveau CITE 5B), la Communauté germanophone de Belgique n'a pas vu l'intérêt de développer un cadre national formel.

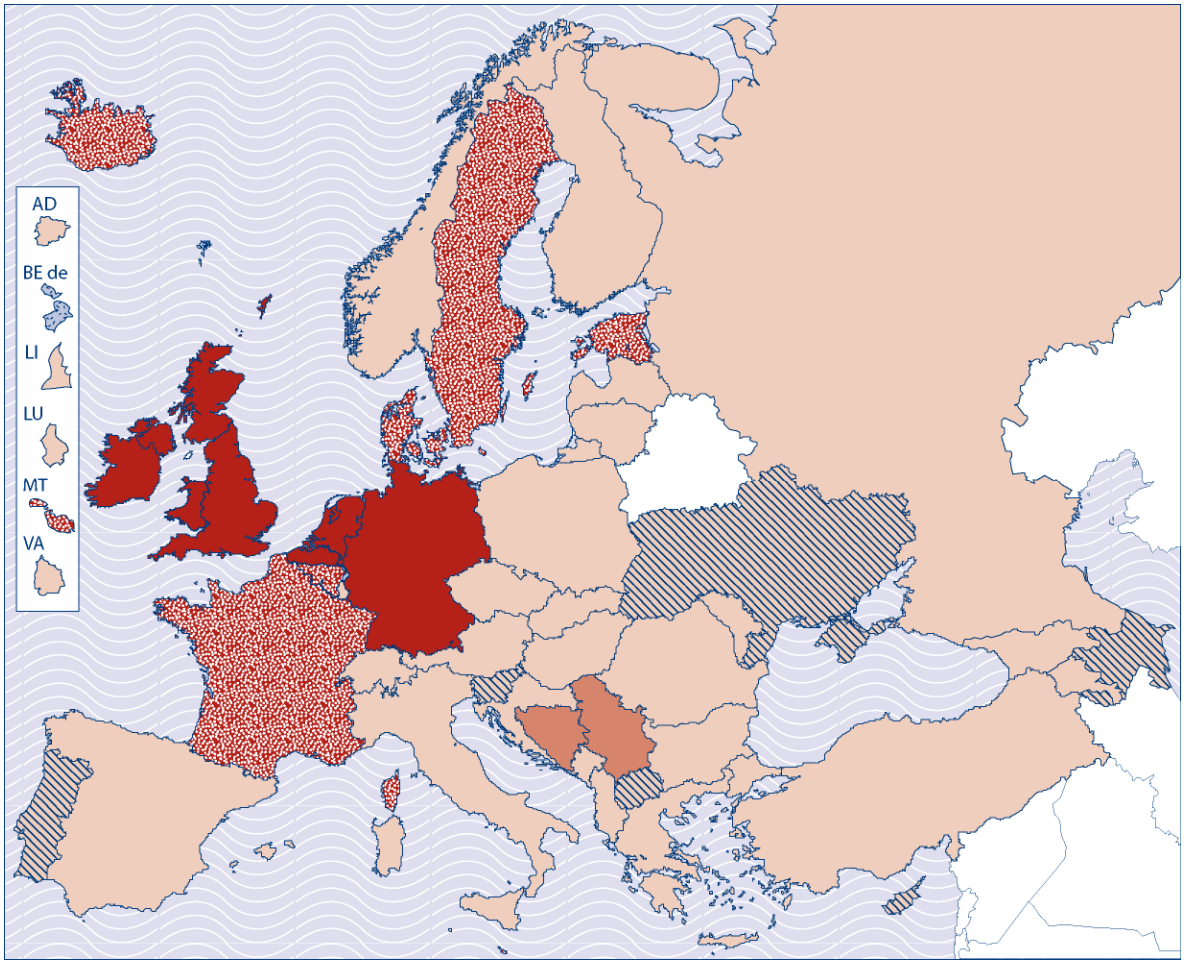
Figure D1. Date de lancement du processus visant l'établissement d'un cadre national de qualifications.



Source: Eurydice.

Afin de clarifier la situation des différents pays et en particulier pour différencier clairement l'adoption formelle du cadre national de qualifications de sa mise en œuvre effective, cinq grandes étapes ont été définies vers l'établissement d'un cadre national de qualifications qui soit compatible avec les cadres globaux de qualifications (figure D2). Ces étapes se fondent sur l'échelle à dix niveaux recommandée par le Groupe de travail du BFUG chargé des cadres de qualifications et dirigé par le Conseil de l'Europe, l'année de référence étant 2008/2009.

Figure D2. Stade atteint dans la mise en œuvre du cadre national de qualifications, 2008/2009.



- Étape 5: processus global entièrement terminé, y compris l'autocertification de la compatibilité avec le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.
- Étape 4: remodelage des programmes d'études en cours et achèvement prochain du processus.
- Étape 3: le cadre national de qualifications a été adopté formellement et la mise en œuvre a commencé.
- Étape 2: les objectifs du cadre national de qualifications ont fait l'objet d'un accord et le processus est amorcé dans le cadre de débats et de consultations diverses. Différents comités ont été mis sur pied.
- Étape 1: décision prise. Processus entamé.
- Pas encore de lancement formel

Source: Eurydice.

Actuellement, environ un tiers des pays signataires de Bologne ont officiellement adopté un cadre national de qualifications. Parmi eux, cinq pays, qui contiennent six systèmes de l'enseignement supérieur (Allemagne, Communauté flamande de Belgique, Irlande, Pays-Bas et Royaume-Uni – avec un cadre national pour l'Angleterre, Pays de Galles et Irlande du Nord et un autre pour l'Ecosse) sont considérés comme ayant entièrement mis en place le processus, y compris l'autocertification de sa compatibilité avec le cadre européen des qualifications. Sept pays (Communauté française de Belgique, Danemark, Estonie, France, Islande, Malte et Suède) ont bien progressé et utilisent actuellement le cadre national de qualifications pour remodeler leurs programmes d'études. En Bosnie-et-Herzégovine, au Monténégro et en Serbie, le cadre national de qualifications a été adopté formellement et le processus de mise en œuvre vient de commencer.

Les pays restants en sont soit à un stade très précoce après la décision de lancer le processus (Azerbaïdjan, Chypre, Portugal, Slovénie et Ukraine), soit se sont déjà engagés dans cette voie mais sans que le cadre national de qualifications ait été adopté officiellement sous la forme d'une législation ou par une instance de haut niveau. Ces pays travaillent activement à leur cadre national au travers de comités spéciaux, de groupes de travail et de consultations publiques. Pour bon nombre d'entre eux, la mise en œuvre du processus ne sera pas achevée avant 2011-2012, ce qui signifie que la mise en œuvre générale des cadres de qualifications au niveau européen doit désormais être envisagée dans une perspective à moyen terme.

SECTION E. MOBILITÉ ET PORTABILITÉ DES AIDES FINANCIÈRES AUX ÉTUDIANTS

Mobilité des étudiants dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur

En dépit de l'importance accordées aux problèmes de mobilité lors des conférences ministérielles de Bologne, et du développement soutenu des programmes européens favorisant et subventionnant différentes formes de mobilité – y compris les programmes d'échanges ou de placements à travers Erasmus, et la mobilité au sein des modules conjoints du programme Erasmus Mundus – on dispose toujours d'aussi peu d'informations sur la mobilité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Les informations sur la réalité de la mobilité des étudiants sont incomplètes, et les facteurs affectant les flux de mobilité sont également difficiles à évaluer avec certitude.

Le processus de Bologne a placé les problèmes de la mobilité et de la globalisation au centre des débats sur la politique européenne de l'enseignement supérieur, et la Déclaration de Bologne a, à cet égard, mis l'accent sur un engagement commun à surmonter les *obstacles à l'exercice efficace de la libre-circulation avec une attention particulière accordée à … l'accès aux études et aux opportunités de formation ainsi qu'aux services concernés*. Les deux cartes ci-dessous (figures E1) mettent en évidence la mobilité des étudiants entrants et sortants, mais elles ne se basent pas sur des statistiques directes. Elles utilisent les données 2006 d'Eurostat afin de montrer, dans le cas de la mobilité entrante, le nombre d'étudiants de nationalité étrangère qui étudient dans un pays donné rapporté au nombre total des inscriptions et, dans le cas de la mobilité sortante, le nombre d'étudiants d'un pays donné qui étudient à l'étranger rapporté au nombre total des inscriptions.

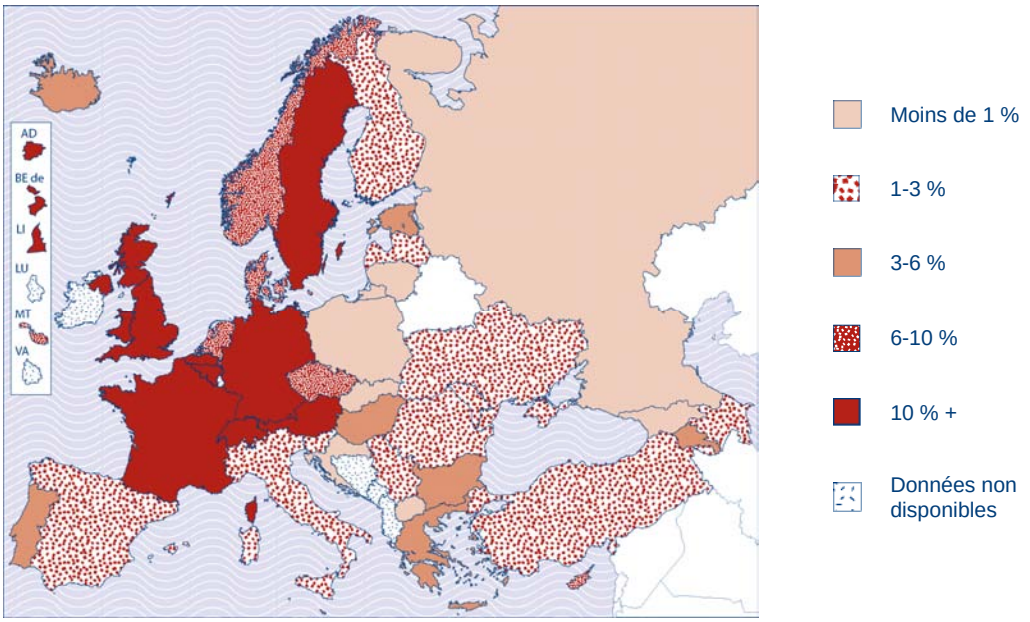
Cependant, la nationalité étrangère des étudiants n'est ni une mesure de mobilité, ni une variable représentative fiable pour estimer la mobilité. Des recherches dans ce domaine ([1]) révèlent que près de 40 % des étudiants étrangers résidaient déjà dans le pays concerné avant d'y entreprendre des études supérieures, créant ainsi d'importantes distorsions par rapport à la situation décrite en matière de mobilité. Outre le fait qu'elles amalgament étudiants réellement mobiles et étudiants de nationalité étrangère installés dans un pays donné, surestimant ainsi la mobilité des étudiants, ces données sont incapables de fournir des informations sur les différents niveaux d'enseignement supérieur où a lieu la mobilité. L'impact de la réforme des systèmes de diplômes dans le cadre du processus de Bologne sur la mobilité des étudiants entre le premier et le deuxième cycle, ou entre le deuxième et le troisième cycle, demeure donc dans une large mesure inconnu.

Néanmoins, les données disponibles, aussi imparfaites soient-elles, révèlent des informations importantes. Il existe en particulier des différences très significatives d'un pays à l'autre, au sein d'un tableau général faisant état d'une mobilité étudiante relativement faible. En effet, dans dix-huit pays, moins de 3 % des étudiants sont inscrits à l'étranger (mobilité sortante, voir figure E1), le Royaume-Uni, la Russie et l'Ukraine affichant les taux sortants les plus bas, avec moins de 1 % d'inscriptions à l'étranger. À l'autre extrême, dans dix pays (Albanie, ancienne République yougoslave de Macédoine, Andorre, Chypre, Irlande, Islande, Liechtenstein, Luxembourg, Malte et Slovaquie), plus de 10 % des étudiants sont inscrits à l'étranger.

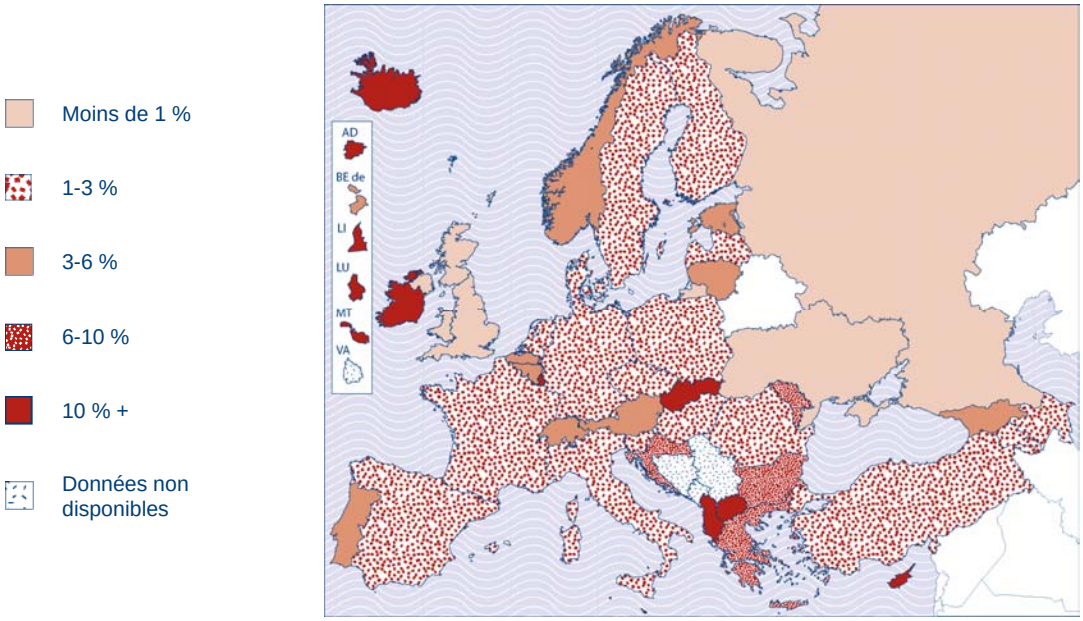
([1]) Kelo, Teichler et Wächter, (éd.) Eurodata: Student mobility in European higher education, 2006, Academic Cooperation Association.

Figure E1. Mobilité des étudiants entrants et sortants dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, 2008/2009.

Mobilité des étudiants entrants



Mobilité des étudiants sortants



Source: Eurostat.

Note explicative

Ces cartes sont basées sur les données 2006 d'Eurostat. Dans le cas de la **mobilité des étudiants entrants**, la carte montre le nombre des étudiants de nationalité étrangère (toutes origines confondues) qui étudient dans un pays donné rapporté au nombre total des inscriptions. Pour la **mobilité des étudiants sortants**, la carte montre le nombre des étudiants d'un pays donné qui étudient à l'étranger rapporté au nombre total des inscriptions.

Pour plusieurs pays, les cartes de mobilité entrante et sortante sont le miroir l'une de l'autre: dans trois grands pays – l'Allemagne, la France et le Royaume-Uni – les niveaux apparemment élevés de mobilité entrante vont de pair avec des niveaux apparemment bas de mobilité sortante, et cette situation devrait être une source de discussions au niveau de la politique nationale. L'inverse – taux élevé de mobilité sortante associé à un faible taux de mobilité entrante – peut être observé dans l'ancienne République yougoslave de Macédoine, en Croatie, en Géorgie, en Moldavie et en Slovaquie. Une fois encore, la réalité qui se cache derrière ces statistiques nécessite d'autres investigations, notamment en raison de la concentration géographique de la plupart de ces pays en Europe centrale et orientale, et de la question de la fuite des cerveaux qui peut expliquer cette situation. Autre source d'inquiétude, les pays qui ont des taux de mobilité entrante et sortante particulièrement peu élevés. La Pologne, la Russie, la Turquie et l'Ukraine en sont les principaux exemples. De nombreux autres pays, représentant la norme européenne, affichent des taux relativement bas de mobilité entrante et sortante. Seuls quatre petits pays – Andorre, Chypre, l'Islande et le Liechtenstein – réussissent à combiner de hauts niveaux de mobilité entrante et sortante, mais cela est peut-être dû au fait que seul un petit nombre d'étudiants est concerné.

Un paysage européen diversifié en ce qui concerne la portabilité des aides financières

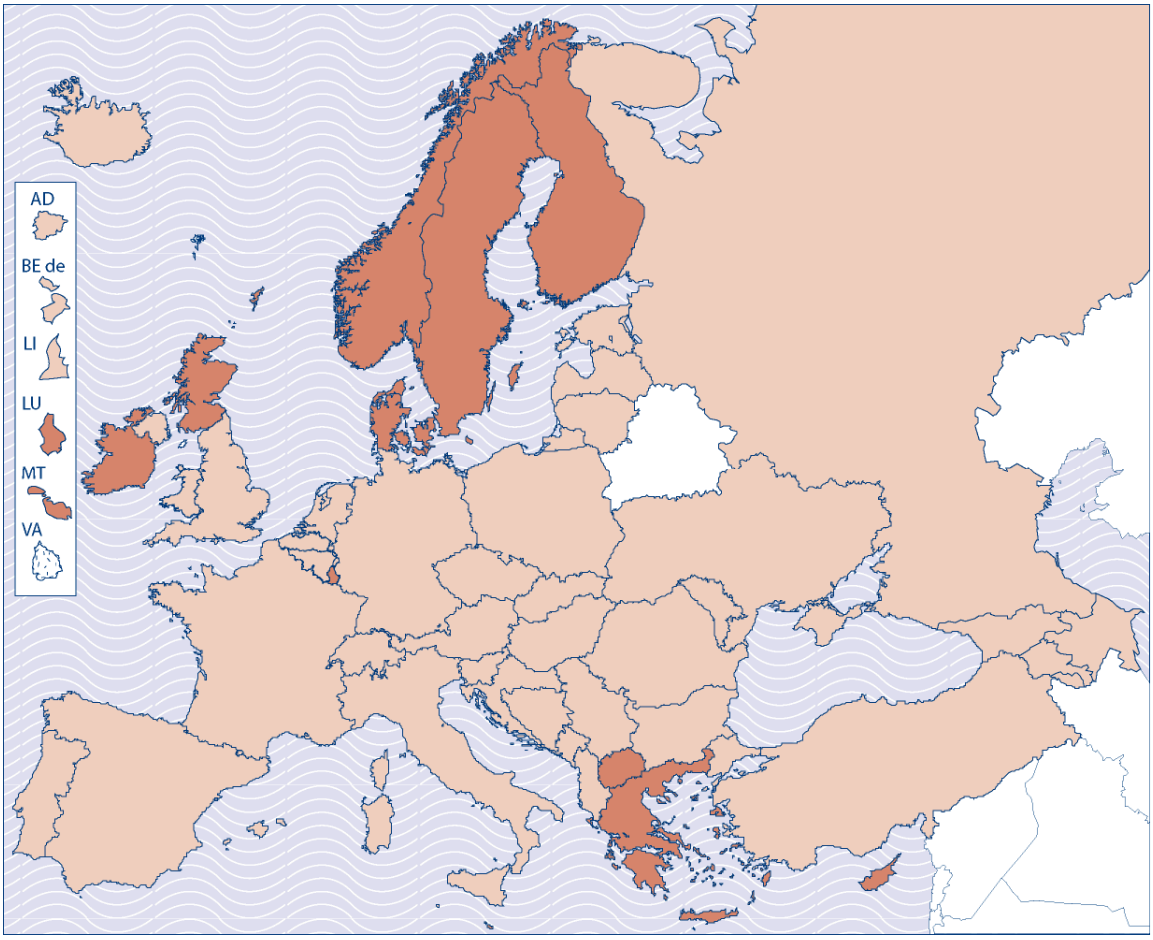
Le processus de Bologne a accordé beaucoup d'importance à la portabilité des aides financières aux étudiants afin de favoriser la mobilité. Cependant, pour pouvoir analyser et interpréter les informations relatives à la portabilité des aides aux étudiants, il convient tout d'abord de préciser certaines informations sur la nature des frais facturés aux étudiants et sur les systèmes d'aides en place pour aider certains étudiants ou l'ensemble d'entre eux à supporter tout ou partie de leurs frais de formation.

Il est possible de faire une distinction entre les pays selon que les étudiants doivent ou non y contribuer aux coûts de leur formation. Néanmoins, s'il semble s'agir d'un critère simple et sans ambiguïté, ce sujet est en réalité complexe, et une mise en garde s'impose. Premièrement, le vocabulaire utilisé pour décrire les coûts peut être trompeur. Un «droit d'inscription» peut avoir une connotation différente de «frais administratifs» même si l'effet sur celui qui paie est le même. Deuxièmement, les frais doivent être replacés dans un contexte social plus large, car ils peuvent sembler négligeables à certains, mais colossaux à d'autres. C'est pourquoi des informations relatives au contexte socio-économique général sont essentielles. Troisièmement, les frais d'enseignement ne peuvent pas être considérés en dehors du système d'aide financière en vigueur dans le pays. Il est essentiel de comprendre si et comment les frais d'enseignement varient en fonction des catégories d'étudiants. Par exemple, des étudiants originaires de familles à bas revenus, ou des personnes étudiant à mi-temps ou suivant un programme de formation continue, peuvent être soumis à des frais d'enseignement différents de ceux des autres étudiants, comme cela peut être le cas pour les étudiants étrangers. Par conséquent, sans informations sur toutes ces variantes, la valeur réelle d'une comparaison entre pays, selon que l'enseignement y est ou non payant, reste limitée (voir *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe*, édition 2007).

Néanmoins, malgré ces réserves, il est important d'examiner les tendances dans les frais facturés aux étudiants. Au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, le Royaume-Uni (Angleterre et Irlande du Nord depuis 2006 et pays de Galles depuis 2007) a radicalement modifié son système en donnant aux établissements la possibilité de fixer des droits d'inscription variables pour les étudiants britanniques et ceux de l'UE (à l'origine, avec un montant annuel maximal de 3 000 GBP révisé depuis pour tenir compte de l'inflation). Les étudiants ne sont pas obligés de payer les droits d'inscription avant ou pendant les études, mais seulement après avoir obtenu leur diplôme et lorsqu'ils ont atteint

un certain niveau de revenus. Les frais imposés aux étudiants provenant de pays extérieurs à l'Union européenne ne sont cependant pas soumis à un plafond, et dans certains programmes et universités, ils peuvent être très élevés. Les recettes générées par les droits d'inscription peuvent être utilisées pour soutenir les investissements institutionnels, mais une partie d'entre elles doit être utilisée pour accorder des aides aux étudiants en difficulté financière et pour financer des programmes qui visent à renforcer les relations entre universités et communautés locales. Au pays de Galles, il existe toujours un système national de bourses, quoique les dispositions relatives au financement des études soient actuellement en cours de révision.

Figure E2. Contribution des étudiants à temps plein aux frais d'enseignement, 2008/2009.



Certains étudiants contribuent aux frais | Aucun étudiant ne contribue aux frais | Données non disponibles

Source: Eurydice.

Note explicative

Cette carte montre les pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur où les étudiants nationaux à temps plein, ou certains d'entre eux, doivent contribuer aux frais d'enseignement supérieur. Pour les étudiants provenant d'un autre pays membre de l'Union européenne et étudiant au sein de l'UE, les conditions qui s'appliquent sont identiques à celles des étudiants nationaux. La carte ne fait pas de distinction entre les frais facturés aux étudiants comme frais administratifs ou droits d'inscription. Les contributions aux organisations d'étudiants ne sont pas non plus prises en compte.

Depuis 2006/2007, les seize Länder allemands peuvent également prélever des droits d'inscription, et sept d'entre eux l'ont fait. La Lituanie a récemment introduit des droits d'inscription et rejoint le nombre croissant des pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur qui facturent des frais d'enseignement à certains étudiants ou à l'ensemble de ceux-ci. Cependant, dans d'autres pays, des propositions allant dans ce sens ont été rejetées. En Hongrie, par exemple, une proposition gouvernementale visant à introduire des droits d'inscription généraux a été rejetée par référendum, même si les établissements d'enseignement supérieur peuvent continuer à facturer des droits d'inscription aux étudiants qui ne sont pas subventionnés par l'État. La figure E2 montre que 34 des 46 pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur facturent désormais des frais d'enseignement à certains de leurs étudiants ou à l'ensemble de ceux-ci. Par exemple, à Chypre, bien qu'aucun droit d'inscription ne soit facturé pour l'enseignement supérieur au niveau de la licence, il est demandé aux étudiants des deuxième et troisième cycles de contribuer aux frais de l'enseignement supérieur.

L'impact des frais d'enseignement facturés aux étudiants – soit au niveau des individus, soit plus largement au niveau de la société – dépend dans une large mesure des conditions socio-économiques nationales et du système d'aide financière aux étudiants. Concernant les systèmes d'aide financière aux étudiants, une première observation s'impose: tous les pays européens ont pris des mesures pour aider tout ou partie des étudiants. On distingue deux approches radicalement différentes au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Ainsi, il existe un certain nombre de pays où les étudiants sont considérés comme des adultes indépendants financièrement et bénéficient d'un droit universel à une aide financière. C'est le cas de tous les pays nordiques. Ces pays ont également tendance à ne pas percevoir de droits d'inscription ou d'autres frais administratifs auprès des étudiants et à avoir un niveau élevé d'investissements publics dans l'enseignement supérieur.

Tous les autres pays orientent les aides vers certaines catégories de la population étudiante et prennent en compte la situation financière des étudiants au sein de leur famille. On demande aux familles ou aux étudiants eux-mêmes de supporter au moins une partie des frais d'enseignement, le rôle de l'État étant de soutenir les familles ayant des besoins particuliers – grâce à des instruments comme les allocations familiales et des exonérations fiscales – et/ou d'orienter les aides vers des catégories spécifiques d'étudiants sur la base de critères définis (pour de plus amples informations, voir *Chiffres clés de l'enseignement supérieur en Europe*, 2007 Chapitre D, Aides financières).

Les pays de ce second groupe peuvent être différenciés en fonction des principaux critères qu'ils appliquent dans l'attribution des aides publiques aux étudiants. On peut faire ici une nette distinction entre les pays d'Europe occidentale et ceux d'Europe centrale et orientale. Dans les pays d'Europe occidentale, les difficultés financières sont le principal critère d'allocation des ressources. Cependant, en Europe centrale et orientale, même si les aides sont souvent distribuées aux étudiants issus de familles modestes, le facteur le plus important pour l'attribution des aides réside dans les performances académiques – que ce soit au niveau des diplômes de fin d'études secondaires ou des examens d'entrée dans l'enseignement supérieur, ou encore tout au long des études dans l'enseignement supérieur.

En effet, les pays d'Europe centrale et orientale partagent toujours un héritage commun dans la manière dont leurs systèmes d'aide financière sont conçus et structurés, et ces caractéristiques communes sont particulièrement manifestes dans les pays qui ne sont actuellement pas membres de l'Union européenne. Dans tous ces pays, les aides directes accordées aux étudiants sont supérieures aux aides indirectes accordées aux familles, et l'attribution des aides s'effectue principalement à travers des bourses et des exonérations de droits d'inscription. En Albanie, en Arménie, en Azerbaïdjan, en Bosnie-et-Herzégovine, en Croatie, en Géorgie, au Monténégro, en

Russie et en Serbie, on demande à certains étudiants de payer des droits d'inscription, et dans tous ces pays, un certain pourcentage d'étudiants sont exonérés des droits d'inscription. Le pourcentage des étudiants exonérés des droits d'inscription ou bénéficiant de bourses varie considérablement d'un pays à l'autre, avec la Serbie par exemple qui accorde des bourses à moins de 30 % de ses étudiants, et la Russie à plus de 50 % des siens. Les bourses ont tendance à être attribuées principalement en fonction des performances académiques, mais presque tous les pays accordent aussi des aides aux étudiants en difficulté financière. On remarque également que les mécanismes spécifiques pour l'attribution de bourses de troisième cycle font encore largement défaut dans ces pays.

Aides nationales à la mobilité

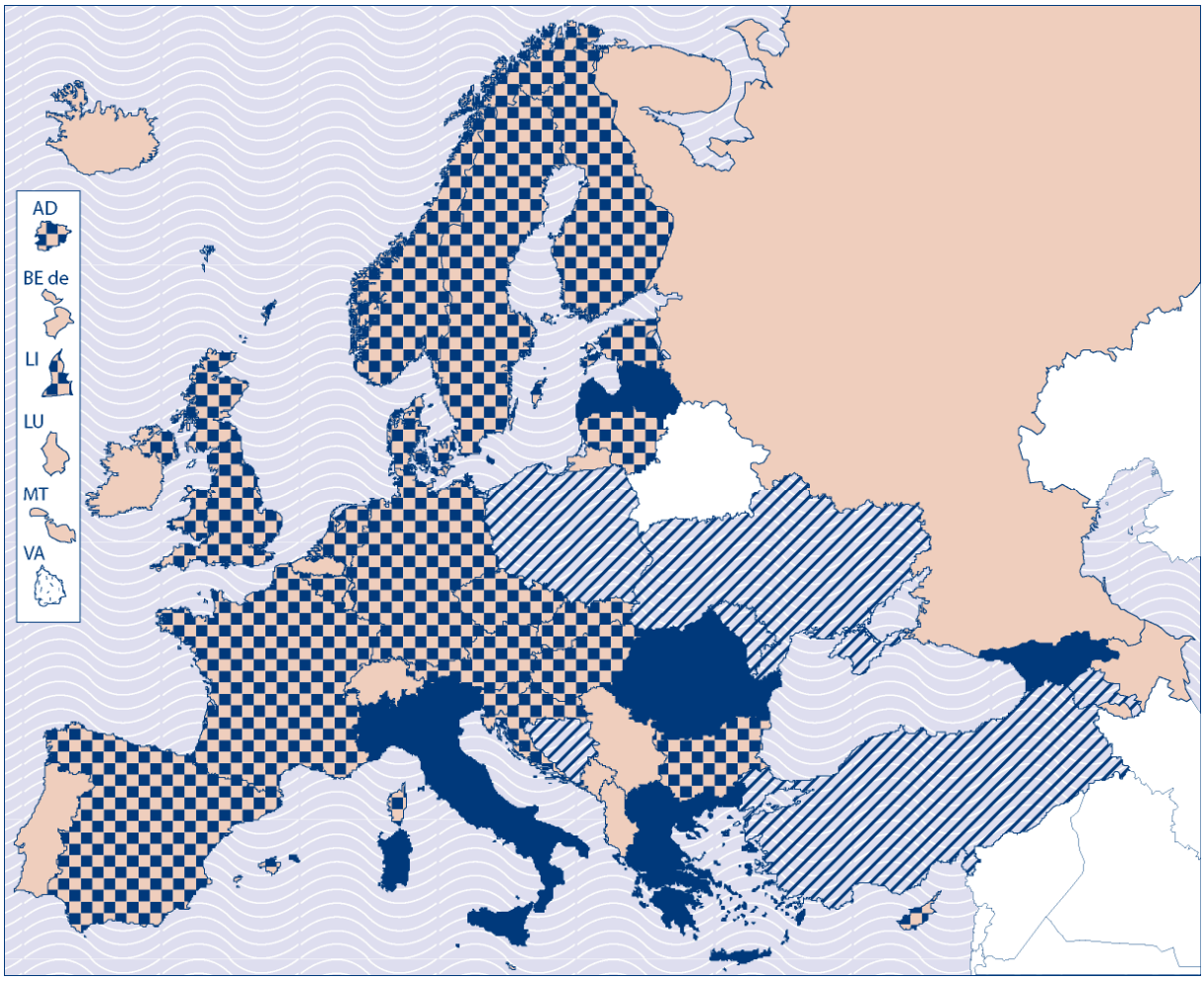
Si la carte (figure E3) donne une représentation très diversifiée de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, il est intéressant de noter que la majorité des pays disposent d'un système d'aide à la mobilité qui consiste soit à garantir la portabilité des aides nationales, soit à développer des aides spécifiques à la mobilité. En effet, les seuls pays qui ne proposent pas de telles aides sont l'Arménie, la Bosnie-et-Herzégovine, la Moldavie, la Pologne, la Turquie et l'Ukraine.

Dans les autres pays, la mobilité est encouragée par la fourniture d'aides spécifiques et/ou en garantissant que les aides nationales puissent être utilisées en dehors du contexte national – parfois avec un supplément qui prend en compte le coût de la vie dans les autres pays. Cependant, le type d'approche adopté apparaît comme n'étant qu'un des facteurs influant sur la mobilité internationale des étudiants. En effet, les informations relatives au niveau des aides accordées et à l'importance réelle de la mobilité sont incomplètes, et il est difficile d'établir un lien de causalité direct entre les mesures destinées à soutenir la mobilité et la mobilité internationale effective des étudiants de l'enseignement supérieur. Des recherches plus approfondies sont nécessaires pour voir si les aides sont globalement adaptées aux besoins des étudiants mobiles.

Toutefois, il existe un lien manifeste entre l'absence d'aides financières et la faiblesse de la mobilité. Néanmoins, même celui-ci doit être interprété avec prudence. Par exemple, il n'est pas évident que les étudiants d'Arménie, de Bosnie-et-Herzégovine, de Moldavie, de Pologne, de Turquie et d'Ukraine soient moins mobiles que ceux des autres pays uniquement parce qu'ils ne reçoivent pas d'aides financières à la mobilité. En effet, d'autres facteurs – dont les conditions socio-économiques du pays, la difficulté d'obtenir des titres de voyage et des documents de séjour, ou des problèmes de juste reconnaissance des diplômes obtenus – peuvent être des obstacles à la mobilité tout aussi importants que l'absence d'aides financières.

Dix-sept pays s'appuient exclusivement sur un des deux grands systèmes d'aide à la mobilité – la portabilité des aides financières nationales ou les aides financières spécifiques à la mobilité. Dans les autres pays où la mobilité est soutenue, la portabilité complète ou limitée des aides financières nationales coexiste avec des aides financières spécifiques à la mobilité.

Figure E3. Types d'aides à la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur, étudiants à temps plein pour une qualification en 1er ou 2ème cycle, 2008/2009.



Aides spécifiques (Catégorie 1) — Portabilité complète ou conditionnelle des aides nationales (Catégorie 2)

Ni aides spécifiques, ni portabilité (Catégorie 3) — Données non disponibles

Source: Eurydice.

Note explicative

Les aides financières spécifiquement destinées à promouvoir la mobilité comprennent toutes les formes de financement (à l'exception des bourses de programmes européens de type Erasmus) accordées par des organismes publics aux seuls étudiants qui suivent des programmes d'enseignement supérieur à l'étranger. En général, elles peuvent prendre la forme d'une allocation supplémentaire (aide supplémentaire) aux personnes qui étudient à l'étranger, d'une augmentation du montant de l'aide ou d'une prolongation de la période pendant laquelle elle est accordée, ou encore de bourses ou de prêts exclusivement réservés aux étudiants mobiles.

La portabilité complète des aides nationales se définit comme la situation où **tous les différents types d'aides** proposés aux étudiants dans leur pays d'origine peuvent également être réclamés, conformément aux mêmes conditions d'attribution et de versement, par l'étudiant qui suit tout ou partie de ses études à l'étranger. En d'autres termes, le pays d'origine concerné n'impose pas de restrictions concernant la portabilité.

Dans le cas de la portabilité conditionnelle, six catégories principales ont été envisagées dans ce rapport: conditions liées à la période passée à l'étranger pour étudier; pays hôte; établissement hôte; types de programmes/cours; progrès des étudiants et exigences linguistiques.

Diversité des formes d'aides financières à la mobilité

L'Espace européen de l'enseignement supérieur se subdivise clairement entre les pays qui accordent et ceux qui n'accordent pas d'aides financières spécifiques à la mobilité des étudiants (figure E4). Si ce tableau ne révèle pas de démarcation claire entre l'Est et l'Ouest, force est de constater que de nombreux pays qui proposent des aides spécifiques à la mobilité sont situés en Europe occidentale tandis que beaucoup de ceux qui ne le font pas se trouvent en Europe centrale et orientale. De plus, le nombre élevé d'étudiants provenant de certains pays d'Europe centrale et orientale qui étudient à l'étranger soulève des questions et des inquiétudes quant aux principaux moteurs de la mobilité. La carte établit également une distinction entre les pays qui proposent diverses formes d'aide financière à la mobilité, et ceux qui augmentent le montant des aides financières nationales «générales» destinées aux étudiants mobiles.

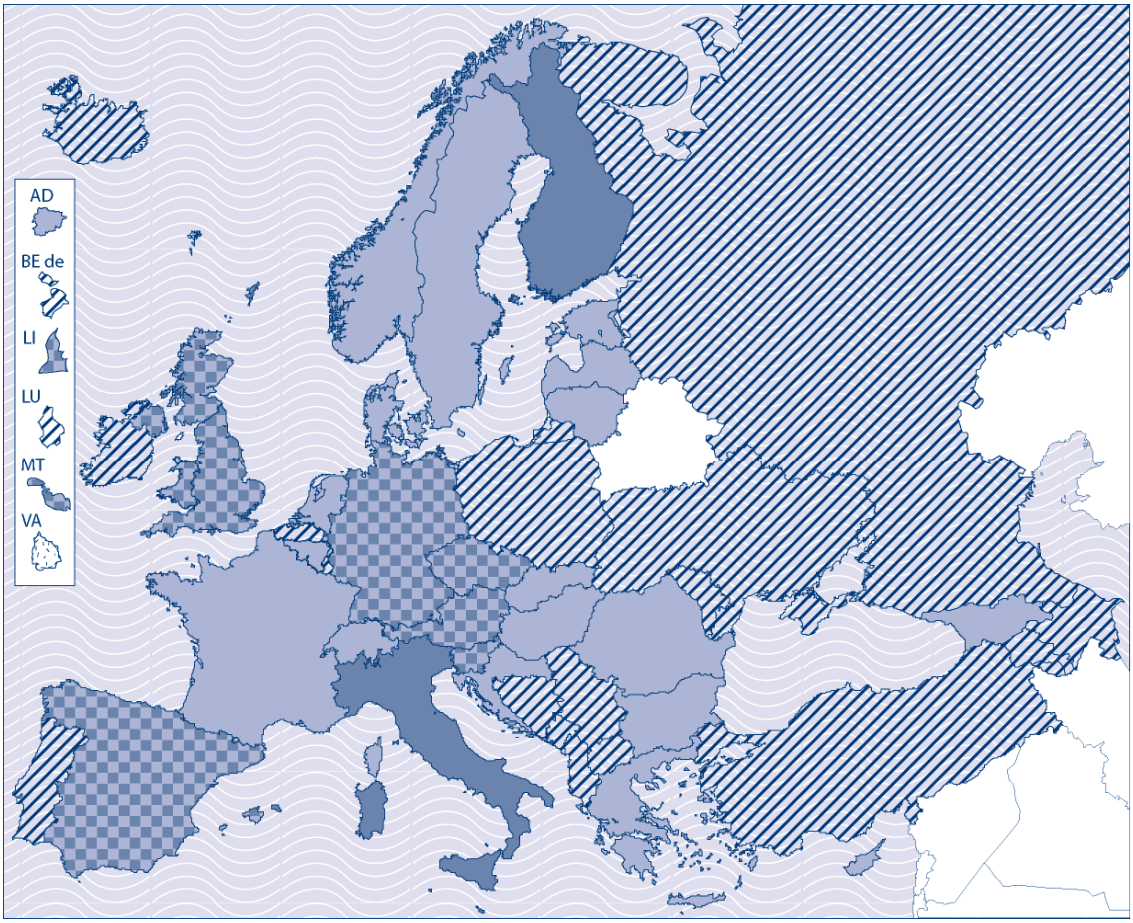
Andorre, la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, Chypre, la Croatie, le Danemark, l'Estonie, la France, la Géorgie, la Grèce, la Hongrie, la Lettonie, le Liechtenstein, la Lituanie, la Norvège, les Pays-Bas, la Roumanie, la Slovaquie, la Suède et la Suisse accordent tous des aides spécifiques sous la forme de bourses ou de prêts. Dans certains pays, dont la Bulgarie et la Roumanie, cette aide est distribuée en fonction des résultats à un concours spécifique. La Lettonie accorde des prêts dont les bénéficiaires et les montants sont déterminés au cas par cas par un comité spécial du ministère de l'éducation et des sciences. En Estonie, les bourses sont également accordées en fonction d'un concours ouvert et le montant de la bourse est déterminé en fonction du coût de la vie du pays hôte. Dans ce pays, les aides ont été renforcées par les ressources du Fonds social européen, et le nombre des bourses a effectivement doublé. Les aides à la mobilité à court terme sont désormais gérées directement par les établissements d'enseignement supérieur. La France accorde des bourses spécifiques à la mobilité principalement en fonction de critères sociaux, pour une période allant de trois à neuf mois, et ces bourses peuvent compléter les aides normalement reçues par les étudiants boursiers. La Belgique (Communauté française) a créé en 2004 un fond spécialement consacré à la mobilité, avec des bourses accordées en fonction des revenus personnels des étudiants. Le montant du fond était de plus de € 1 000 000 en 2008/2009.

L'augmentation des montants des aides financières nationales «générales» est l'approche qui prédomine en Finlande et en Italie. En Finlande, les étudiants qui partent à l'étranger reçoivent une allocation supplémentaire pour se loger, à moins qu'ils se rendent dans un pays où le logement est très bon marché. Les étudiants reçoivent également un prêt garanti supérieur à celui accordé aux étudiants qui restent au pays.

D'autres pays combinent les deux mesures. L'Allemagne, l'Autriche, l'Espagne, Malte, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Slovénie accordent une aide spéciale à la mobilité ainsi qu'une augmentation du montant de l'aide nationale déjà accordée aux étudiants (ou une prolongation de la période pendant laquelle elle est versée). Il est intéressant de noter que l'Autriche a, depuis le premier semestre 2008/2009, introduit des bourses à la mobilité afin de permettre aux étudiants de suivre un cycle d'études complet du programme universitaire (programmes de *licence* ou de *master*) au sein d'un établissement d'enseignement supérieur accrédité d'un autre pays. La République tchèque accorde des aides financières à la mobilité dont la forme – de même que les conditions et procédures afférentes – dépend d'accords bilatéraux entre les pays concernés. En Allemagne, les mesures d'aide permettent aux étudiants de suivre un cycle complet d'enseignement supérieur dans un autre pays de l'UE. Si les étudiants britanniques peuvent conserver leur aide nationale tout en bénéficiant d'une aide supplémentaire à la mobilité, ce n'est le cas que pour les étudiants qui se rendent à l'étranger dans le cadre de leur cursus au Royaume-Uni. Ceux qui suivent un programme complet à l'étranger n'ont pas droit à une aide financière nationale.

L'attribution, la destination et le montant de l'aide spécifique à la mobilité sont soumis à des critères qui varient d'un pays à l'autre. Ces aides sont accordées aux étudiants après examen de leurs performances académiques (comme à Chypre, en Lettonie et en Roumanie), de leurs revenus (Chypre) et/ou de leur pays d'accueil (Chypre et République tchèque). Des aides sont également accordées pour des dépenses spécifiques comme le transport vers le pays ou l'établissement hôte, comme au Liechtenstein, au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), en Slovénie et en Suède, ou le logement (Finlande). Le montant de l'aide peut dépendre du coût de la vie dans le pays hôte, comme en Autriche, en Estonie, en Finlande, en Lettonie, au Royaume-Uni (Écosse) et en Suède, ou du nombre et du niveau des programmes auxquels les étudiants sont inscrits à l'étranger (respectivement Lettonie et Norvège).

Figure E4. Formes d'aides spécifiques à la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur, étudiants à temps plein pour une qualification en 1er ou 2ème cycle, 2008/2009.



Aide financière supplémentaire pour les étudiants mobiles ou prolongation de la période d'attribution

Bourses, prêts ou autres mesures spécifiques aux étudiants mobiles

Pas de formes spécifiques d'aide à la mobilité

Informations non disponibles

Source: Eurydice.

Note explicative

Cette carte illustre les formes spécifiques d'aide à la mobilité (Catégorie 1 de la figure E3) dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

Restrictions de la portabilité des aides financières nationales

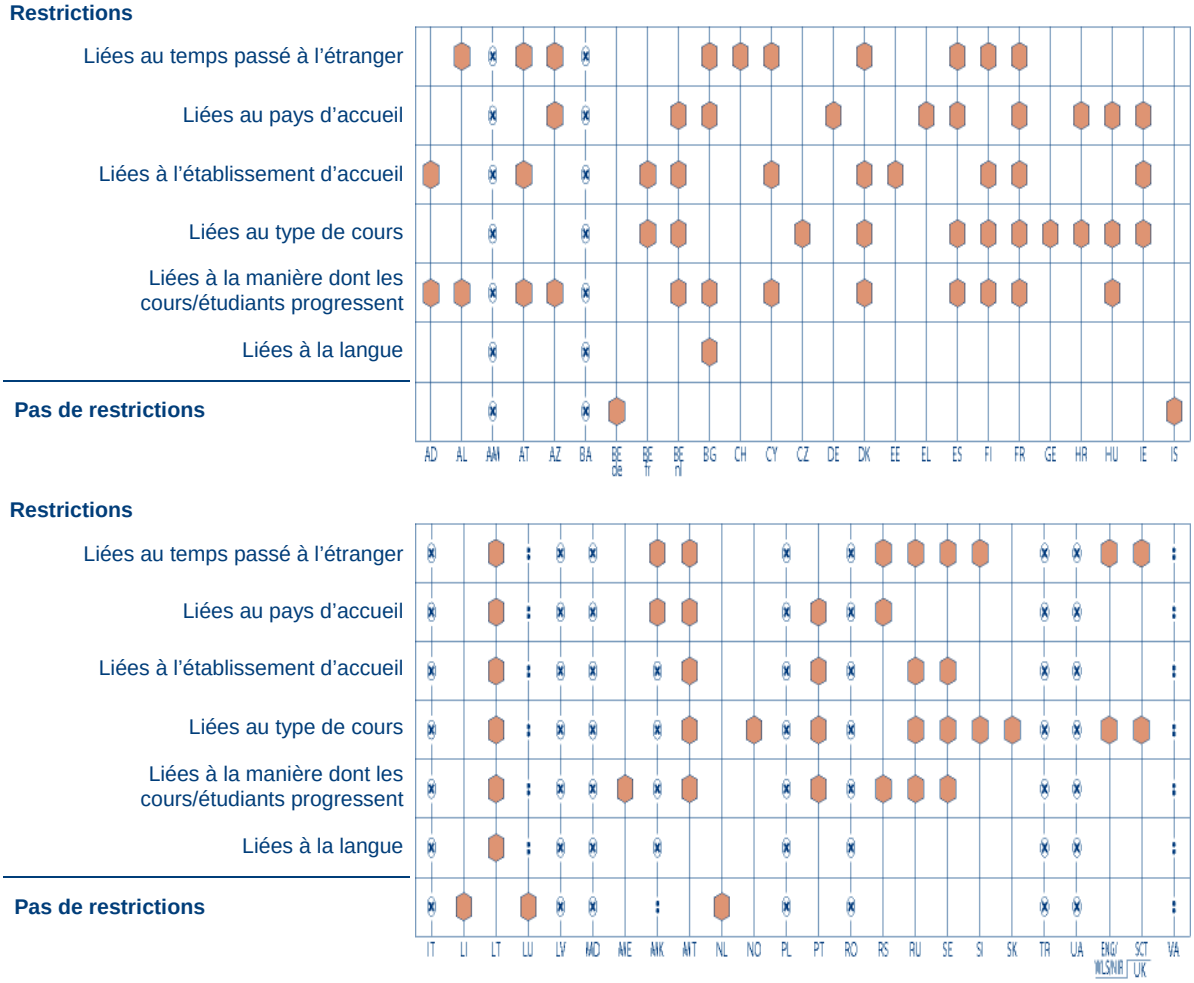
Si de nombreux pays encouragent la mobilité des étudiants en leur permettant, s'ils se rendent à l'étranger, de recevoir les mêmes aides que ceux qui restent dans leur pays d'origine, il est également important d'examiner les conditions d'octroi de ces aides. Le défi politique consiste à trouver un juste équilibre entre responsabilité financière et bon usage de l'argent public, tout en veillant à ne pas imposer tellement de contraintes supplémentaires que celles-ci finissent par dissuader les étudiants intéressés pour suivre un programme d'enseignement supérieur dans un autre pays.

La figure E5 montre que les pays ont tendance à être très idiosyncrasiques quant aux conditions d'accès aux aides «portables», et il est difficile d'identifier des modèles types au niveau national. Cependant, très peu de pays accordent réellement des aides inconditionnelles aux étudiants qui partent à l'étranger. Il est néanmoins intéressant de constater que ceux qui le font – Belgique (Communauté germanophone), Islande, Liechtenstein, Luxembourg et Pays-Bas – sont tous des petits pays/régions qui accordent un vif intérêt au fait que leurs étudiants puissent bénéficier d'un programme d'enseignement supérieur en dehors de leur territoire. À l'extrême opposé, on trouve huit pays où la portabilité des aides nationales n'est pas possible – Arménie, Bosnie-et-Herzégovine, Italie (à l'exception de deux régions autonomes), Lettonie, Moldavie, Pologne, Roumanie, Turquie et Ukraine.

La majorité des pays se situent entre ces deux extrêmes et accordent des aides moyennant le respect de certaines conditions. Celles-ci peuvent être liées au temps passé à l'étranger pour étudier, au pays hôte, au type d'établissement, au type de cours, aux progrès des étudiants ou à la langue (bien que la Bulgarie et la Lituanie soient les seules à imposer des conditions relatives à la langue). Il existe un nombre significatif de pays, comme l'Allemagne, l'Autriche, l'Estonie, la Géorgie, la Grèce, le Monténégro, la Norvège, la République tchèque, la Slovaquie et la Suisse, qui imposent peu de conditions minimales pour bénéficier des aides. En Allemagne, par exemple, les aides sont portables tout au long du cursus à condition qu'elles soient dépensées dans un autre pays de l'UE, ou pendant un an en dehors de l'UE. Andorre, la Belgique (Communauté française), la Croatie et la Slovénie imposent également peu de restrictions à l'accès aux aides.

Néanmoins, un nombre important de pays imposent aux étudiants le respect de plusieurs conditions pour avoir accès aux aides, et c'est le cumul de ces restrictions qui représente un obstacle, et donc un frein important à la mobilité. Neuf pays (Communauté flamande de Belgique, Danemark, Finlande, France, Lituanie, Malte, Portugal, Roumanie et Suède) exigent au moins quatre conditions parmi celles identifiées précédemment. Dans le cas de la Finlande, ce sont les étudiants qui souhaitent suivre un cursus complet à l'étranger qui rencontrent de telles restrictions, tandis que les aides à court terme sont beaucoup plus facilement accessibles. La plupart des restrictions courantes sont liées au programme d'études (21 pays), au temps passé à l'étranger (19 pays), à la progression dans les études (18 pays), au pays d'accueil (15 pays) et à l'établissement d'accueil (14 pays).

Figure E5. Conditions régissant la portabilité des aides financières dans l'enseignement supérieur, étudiants à temps plein, 2008/2009.



Source: Eurydice.

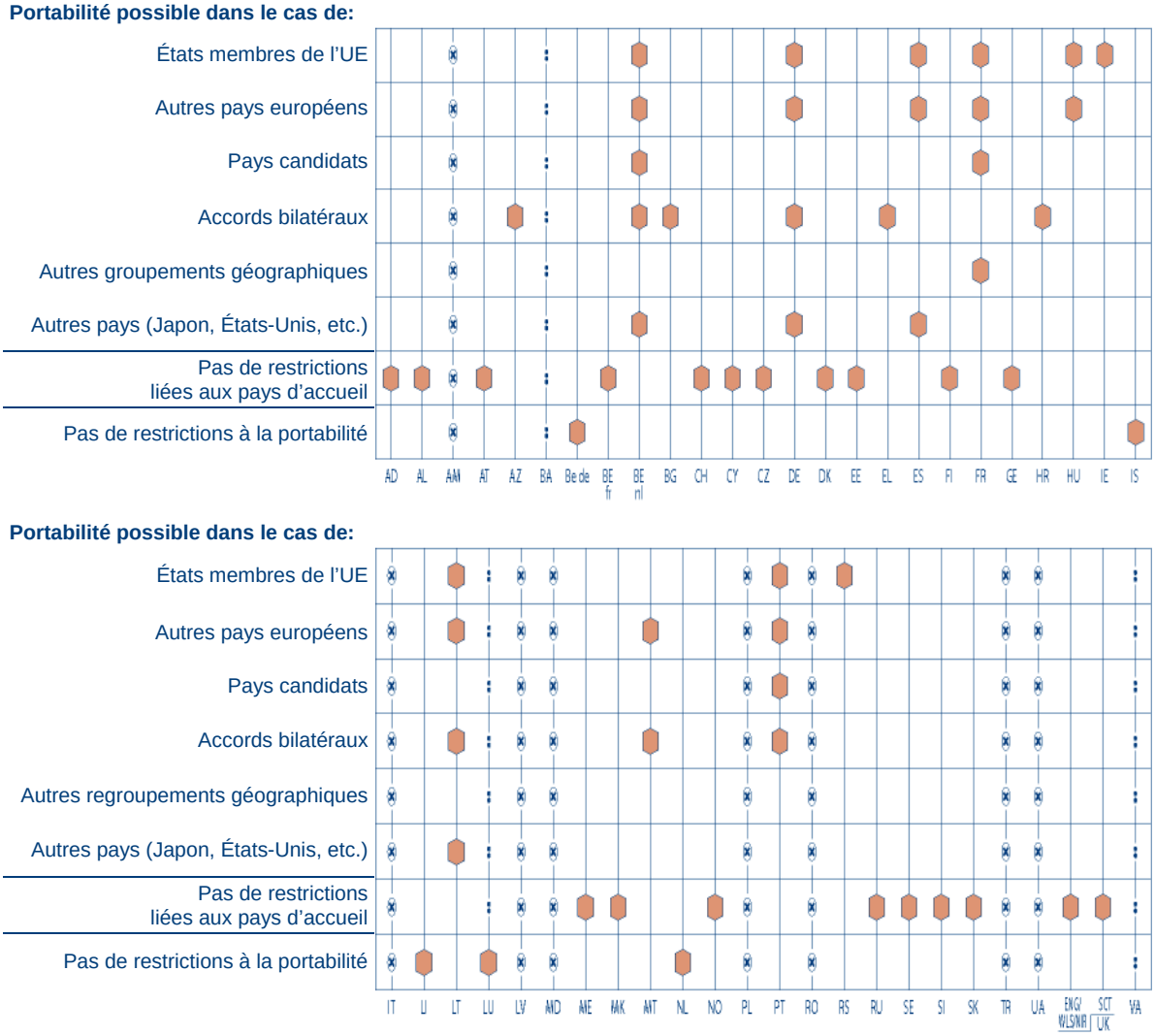
⊗ Pas de portabilité

Restrictions géographiques à la portabilité

Parmi les pays où la portabilité est possible, la figure E6 montre que pour 20 pays, il n'existe pas de restrictions à la portabilité qui soient liées à des critères géographiques ou nationaux. Par ailleurs, cinq autres pays n'ont pas de restrictions à la portabilité au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Cependant, il subsiste un nombre important de pays où soit la portabilité n'est pas possible, soit des restrictions géographiques sont mises en place vis-à-vis d'un ou de plusieurs pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Si l'objectif est réellement d'atteindre un Espace européen de l'enseignement supérieur ouvert et inclusif d'ici 2010, des mesures urgentes sont nécessaires pour lever ces obstacles géographiques.

Les pays où la portabilité est possible mais où il existe des restrictions géographiques vis-à-vis de certains pays signataires du processus de Bologne sont l'Allemagne, la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, la Croatie, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, la Lituanie, Malte, le Portugal et la Serbie.

Figure E6. Conditions régissant la portabilité des aides financières dans certains pays d'accueil, 2008/2009.



Source: Eurydice.

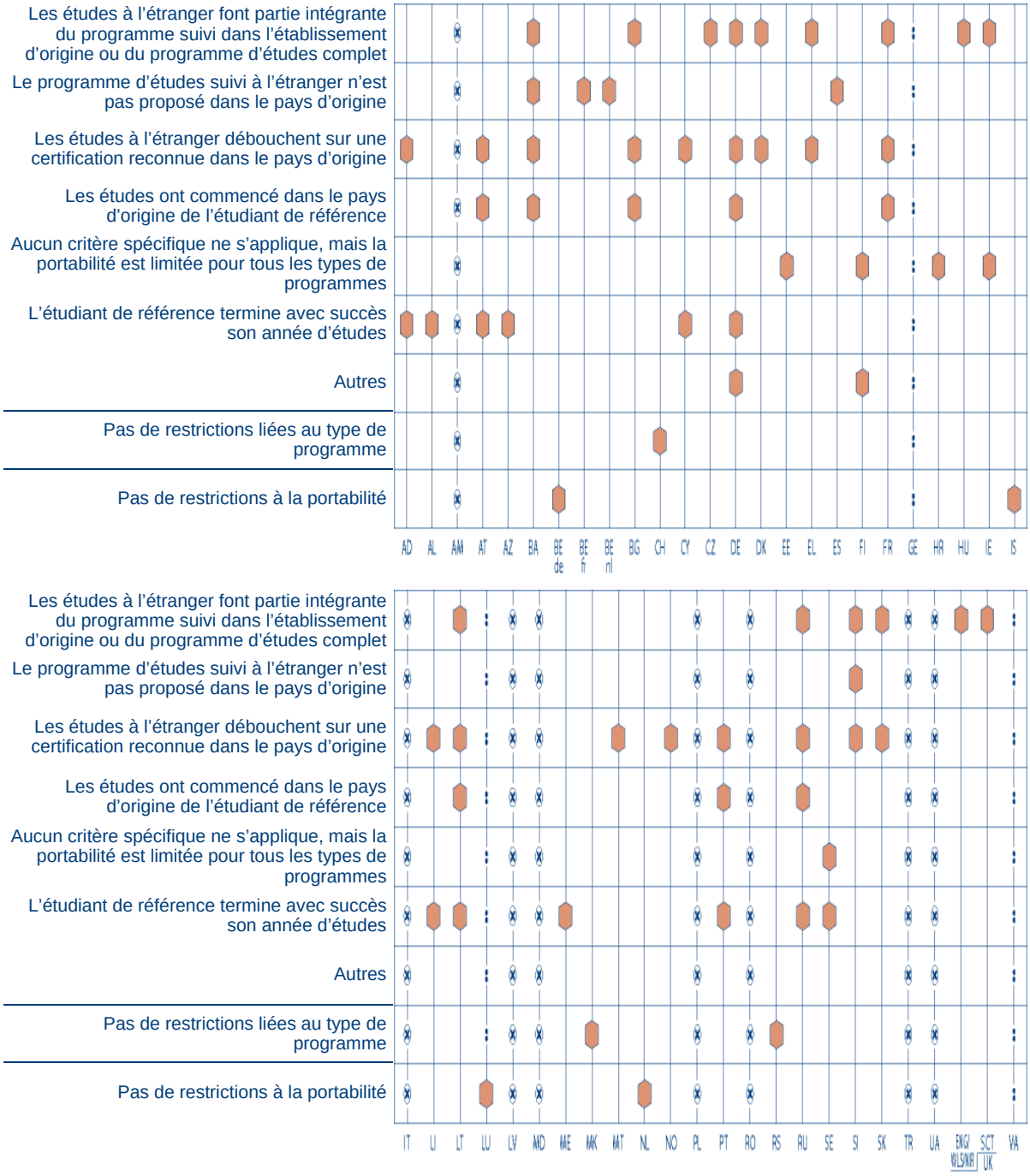
⊗ Pas de portabilité

Restrictions liées au type de programmes

De nombreux pays rapportent que l'octroi d'aides portables est soumis à des conditions liées au type de programmes, et c'est pourquoi il est intéressant d'analyser la nature de ces conditions de manière plus approfondie. Dans 17 pays, la portabilité est conditionnée au fait que le cursus suivi à l'étranger débouche sur un diplôme reconnu dans le pays d'origine. Dans 15 autres pays, la portabilité est possible lorsque le cursus suivi à l'étranger fait partie intégrante de celui suivi dans l'établissement d'origine ou d'un programme d'études complet. Comme le nombre des programmes soumis à ce type d'accords interinstitutionnels conjoints ne représente actuellement qu'une faible part de l'offre globale en programmes d'enseignement supérieur, cette condition est en pratique extrêmement limitative. Parmi les autres conditions, citons l'exigence d'avoir débuté ses études dans son pays d'origine pour

bénéficier de la portabilité – ce qui est le cas de cinq pays – ou d'avoir terminé son année d'études avec succès (dans 12 pays).

Figure E7. Conditions régissant la portabilité des aides financières en fonction du type de cours ou des performances académiques, 2008/2009.



Source: Eurydice.

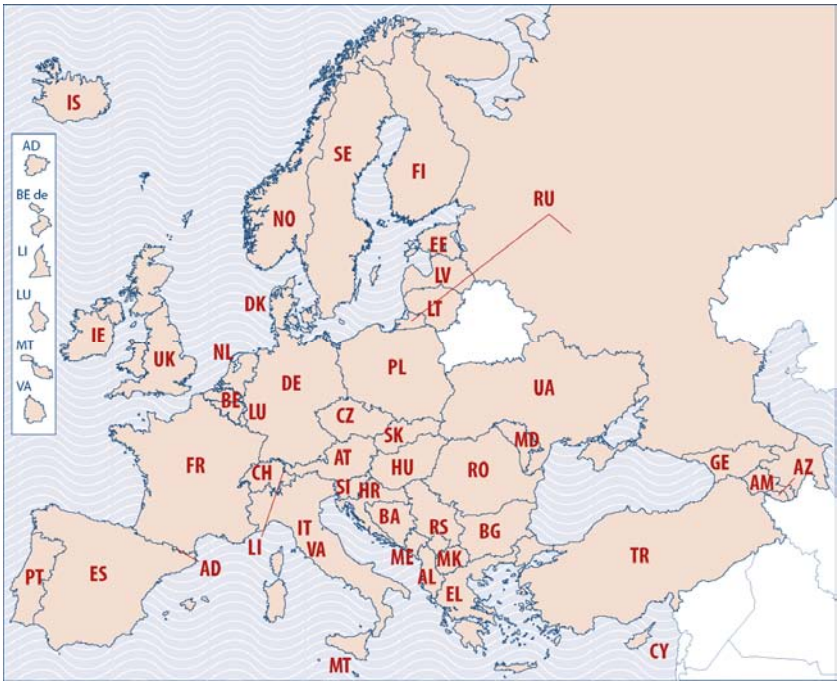
⊗ Pas de portabilité

De nombreux pays exigent que plusieurs de ces conditions soient remplies, et ce cumul est parfois de nature à restreindre la portabilité. C'est notamment le cas en Bosnie-et-Herzégovine, en Bulgarie, en Lituanie, en Russie et en Slovaquie.

Si l'on peut comprendre que la portabilité des aides soit soumise à des conditions liées à la nature des programmes, le fait que tant de pays semblent définir de façon aussi restrictive les programmes éligibles à cette portabilité soulève certaines questions fondamentales. Il semble que, dans de nombreux pays, la mobilité ne soit vue d'un bon œil que lorsque le programme d'études est lié ou intégré à un programme d'études dans le pays d'origine ou lorsqu'un programme particulier n'existe pas dans le pays d'origine. Si, dans ces situations, la mobilité apporte une valeur ajoutée à la fois à l'étudiant et à la société, la restriction des aides à ces programmes signifie implicitement que suivre un cursus dans un autre pays n'apporte pas en soi une valeur ajoutée suffisante pour justifier une aide publique. De nombreux pays exigent également que le programme d'études soit reconnu par le pays d'origine et, bien que cette condition puisse sembler parfaitement légitime, ce n'est le cas que si les pays peuvent garantir une reconnaissance tout à fait conforme aux principes de la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance.

Lorsque l'on examine ensemble les divers problèmes et pratiques liés à la portabilité, la question qui se pose est de savoir quel sera le degré d'ouverture et d'inclusion de l'Espace européen de l'enseignement supérieur si la myriade des restrictions nationales actuellement en place subsiste au-delà de 2010.

Codes par pays



AD	Andorre	**FI**	Finlande	**NL**	Pays-Bas
AL	Albanie	**FR**	France	**NO**	Norvège
AM	Arménie	**GE**	Géorgie	**PL**	Pologne
AT	Autriche	**HR**	Croatie	**PT**	Portugal
AZ	Azerbaïdjan	**HU**	Hongrie	**RO**	Roumanie
BA	Bosnie-et-Herzégovine	**IE**	Irlande	**RS**	Serbie
BE de	Belgique – Communauté germanophone	**IS**	Islande	**RU**	Russie
BE fr	Belgique – Communauté française	**IT**	Italie	**SE**	Suède
BE nl	Belgique – Communauté flamande	**LI**	Liechtenstein	**SI**	Slovénie
BG	Bulgarie	**LT**	Lituanie	**SK**	Slovaquie
CH	Suisse	**LU**	Luxembourg	**TR**	Turquie
CY	Chypre	**LV**	Lettonie	**UA**	Ukraine
CZ	République tchèque	**MD**	Moldavie	**UK-ENG**	Royaume-Uni – Angleterre
DE	Allemagne	**ME**	Monténégro	**UK-NIR**	Royaume-Uni – Irlande du Nord
DK	Danemark	**MK**	Ancienne République yougoslave de Macédoine	**UK-SCT**	Royaume-Uni – Écosse
EE	Estonie			**UK-WLS**	Royaume-Uni – Pays de Galles
EL	Grèce			**VA**	Saint-Siège
ES	Espagne	**MT**	Malte		

Définitions

Assurance qualité

Terme générique se référant à tous les processus en cours ou continus d'évaluation (évaluation, gestion, garantie, maintien et amélioration) de la qualité d'un système d'enseignement supérieur, d'un établissement ou d'un programme.

Cadre de qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Cadre global pour l'ensemble de l'Espace européen de l'enseignement supérieur qui clarifie et explicite la relation entre les cadres nationaux de qualifications de l'enseignement supérieur et ceux actuellement développés dans le processus de Bologne, et les qualifications qu'ils couvrent. Ce cadre propose des descripteurs pour chacun des trois cycles ainsi que le nombre de crédits ECTS requis pour les deux premiers cycles.

Cadre national de qualifications (enseignement supérieur)

La seule description, au niveau national ou à un niveau particulier d'un système éducatif, qui clarifie et explique la relation entre les qualifications/certifications de l'enseignement supérieur. Les cadres nationaux de qualifications sont compris au niveau international et décrivent clairement toutes les qualifications/certifications et autres résultats d'apprentissage dans l'enseignement supérieur et les relient de façon cohérente entre eux.

Classification internationale type de l'éducation (CITE 1997)

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques sur l'éducation au niveau international. Pour plus d'informations, voir:
http://www.uis.unesco.org/ev_en.php

Niveaux CITE 97 couverts par la présente publication:

- **CITE 5: Enseignement supérieur (premier niveau)**
  L'admission à ces programmes requiert généralement la réussite du niveau CITE 3 ou 4. Le niveau CITE 5 inclut des programmes d'enseignement supérieur à orientation académique (CITE 5A) largement théorique, et des programmes d'enseignement supérieur à orientation professionnelle (CITE 5B) généralement plus courts que les programmes académiques et préparant l'entrée sur le marché du travail. Seuls les programmes CITE 5A donnent accès aux programmes de *doctorat* au niveau de la CITE 6.
- **CITE 6: Enseignement supérieur (deuxième niveau)**
  Ce niveau est réservé aux programmes d'enseignement supérieur qui conduisent directement à l'obtention d'un diplôme de recherche avancée (par exemple, un *doctorat*).

Cycles

Les trois niveaux séquentiels identifiés par le processus de Bologne (premier, deuxième et troisième cycles), auxquels les trois principaux types de qualifications (*licence*, *master*, *doctorat*) sont associés et délivrés.

Examen par les pairs

Procédure d'évaluation réalisée par des pairs ayant le statut d'experts externes.

Experts de Bologne

Des professionnels de l'enseignement supérieur, qui offrent des conseils, d'égal à égal, sur la mise en œuvre des réformes de Bologne. Ces experts sont des représentants des différents acteurs (enseignants, étudiants, chargés de relations internationales, experts de l'enseignement supérieur ou des démarches d'assurance qualité). Certains d'entre eux exercent également une activité de conseiller ECTS/Supplément au diplôme, dont le rôle est de soutenir la mise en œuvre des réformes de Bologne. La Commission européenne finance des projets pour soutenir les activités européennes de ces experts.

Groupe de suivi de Bologne (BFUG)

Le Groupe de suivi de Bologne est composé de représentants ministériels des 46 pays signataires du processus de Bologne et de la Commission européenne comme membres à part entière. Les membres consultatifs sont le Conseil de l'Europe, l'Association européenne des universités (EUA), les syndicats nationaux des étudiants en Europe (ESU), l'Association européenne de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA), l'Association européenne des établissements d'enseignement supérieur (EURASHE), le Centre européen pour l'enseignement supérieur de l'Unesco (Unesco-CEPES), *Business Europe* (anciennement connu sous le nom d'UNICE) et l'Internationale de l'éducation. Le BFUG se réunit au moins deux fois par an et est présidé par le pays assurant la Présidence de l'Union européenne et co-présidé par celui qui organise la conférence à venir (bisannuelle) des ministres de l'éducation. Le rôle du BFUG est d'assurer un suivi des recommandations émises lors des conférences ministérielles et de la mise en œuvre générale de tous les aspects couverts par les communiqués ministériels. En outre, le BFUG élabore un programme de travail qui inclut diverses conférences et autres activités liées au processus de Bologne. Un conseil, également présidé par le pays occupant la Présidence de l'UE et par celui organisant la conférence ministérielle à venir, prépare les ordres du jour du BFUG et suit les progrès réalisés entre les réunions de ce dernier. Le suivi global est assuré par un Secrétariat mis à la disposition par le pays qui accueille la conférence ministérielle.

Supplément au diplôme

Document annexé au diplôme d'enseignement supérieur qui a pour objectif d'accroître la transparence au niveau international et de faciliter la reconnaissance académique et professionnelle des qualifications (diplômes, certificats, etc.). Élaboré par la Commission européenne, le Conseil de l'Europe et l'Unesco/CEPES, le Supplément au diplôme comprend huit sections ([2]) décrivant dans une langue européenne répandue la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études poursuivies et réussies. Il donne des renseignements supplémentaires sur le système national d'enseignement supérieur concerné, afin de faciliter la reconnaissance du diplôme dans son propre contexte éducatif.

Systèmes de crédits compatibles avec ECTS

Un système national de crédits est compatible avec l'ECTS quand il est basé sur la charge de travail de l'étudiant et les acquis de l'apprentissage et est utilisé à la fois pour le transfert et l'accumulation de crédits. Les crédits ne sont alloués que lorsque l'apprentissage se termine avec succès et qu'il est

([2]) Ces sections couvrent plus particulièrement l'information sur le titulaire de la qualification, l'identité de la qualification, son niveau, sa fonction, les contenus et les résultats obtenus, des informations complémentaires, le système national d'enseignement supérieur concerné et la certification du Supplément au diplôme.

évalué. Les systèmes de crédits qui sont basés sur d'autres approches comme le nombre d'heures de contact, ne sont pas compatibles avec l'ECTS.

Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS)

L'ECTS est un système centré sur la charge de travail requise de la part de l'étudiant pour atteindre les objectifs d'un programme d'études exprimés en termes d'acquis de l'apprentissage et de compétences à acquérir. Le système ECTS a été créé à l'origine pour le transfert de crédits dans le cadre des périodes d'études à l'étranger afin de permettre leur reconnaissance. Plus récemment, l'ECTS a évolué vers un système d'accumulation à mettre en œuvre dans tous les programmes aux niveaux institutionnel, régional, national et européen. Des informations complémentaires sont disponibles dans le Guide des utilisateurs ECTS publié par la Commission européenne.

TABLE DES FIGURES

Section A. La structure licence et master 17

Figure A1. Charge de travail de l'étudiant/durée des programmes de *licence* les plus courants, 2008/2009. 18

Figure A2: Charge de travail des étudiants/durée des programmes de master les plus courants, 2008/2009. 19

Figure A3. Modèles de structure en deux cycles les plus souvent mis en œuvre, 2008/2009 21

Figure A4. Application de la structure de Bologne aux programmes de niveau CITE 5B, 2008/2009. 22

Section B. Le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) 25

Figure B1. Législation concernant l'ECTS, 2008/2009. 27

Figure B2. Stade de la mise en œuvre de l'ECTS, 2008/2009. 29

Section C. Le Supplément au diplôme 31

Figure C1. Stade de la mise en œuvre du Supplément au diplôme, 2008/2009. 32

Figure C2. Suivi national de l'utilisation du Supplément au diplôme, 2008/2009. 33

Figure C3. Conformité aux conditions de délivrance automatique et de gratuité du Supplément au diplôme, 2008/2009. 36

Figure C4. Langues de délivrance du Supplément au diplôme, 2008/2009. 37

Section D. Les cadres nationaux de qualifications 39

Figure D1. Date de lancement du processus visant l'établissement d'un cadre national de qualifications. 40

Figure D2. Stade atteint dans la mise en œuvre du cadre national de qualifications (CNC), 2008/2009. 41

Section E. Mobilité et portabilité des aides financières aux étudiants 43

Figure E1. Mobilité des étudiants entrants et sortants dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, 2008/2009. 44

Figure E2. Contribution des étudiants à temps plein aux frais d'enseignement, 2008/2009. 46

Figure E3. Types d'aides à la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur, étudiants à temps plein pour une qualification en 1er ou 2ème cycle, 2008/2009. 49

Figure E4. Formes d'aides spécifiques à la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur, étudiants à temps plein pour une qualification en 1er ou 2ème cycle, 2008/2009. 51

Figure E5. Conditions régissant la portabilité des aides financières dans l'enseignement supérieur, étudiants à temps plein, 2008/2009. 53

Figure E6. Conditions régissant la portabilité des aides financières dans certains pays d'accueil, 2008/2009. 54

Figure E7. Conditions régissant la portabilité des aides financières en fonction du type de cours ou des performances académiques, 2008/2009. 55

AGENCE EXÉCUTIVE
ÉDUCATION, AUDIOVISUEL Et CULTURE

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(http://www.eurydice.org)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

David Crosier, Philippe Ruffio

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

Allemagne

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin
Contribution de l'unité: Hannah Wilhelm

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar en coopération avec Cornelia Hensel (*Sekretariat der* KMK)

Autriche

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Belgique / België

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective; experts: Chantal Kaufmann, Kevin Guillaume (Direction générale de l'enseignement non obligatoire et de la recherche scientifique)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: expert: Erwin Malfroy (Division de l'enseignement supérieur, ministère flamand de l'éducation et de la formation)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schifflers (expert)

Bulgarie

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: expert: Svetomira Kaloyanova (expert d'état au sein du département de l'enseignement supérieur du ministère de l'éducation et des sciences)

Chypre

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: Christiana Haperi; experts: Efstathios Michael, Despina Martidou, Erato Ioannou (Département of l'enseignement supérieur et tertiaire)

Danemark

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: Allan Bruun Pedersen, Dorthe Skovrød Christensen, Jette Kirstein, Anette Muus

Espagne

Unidad Española de Eurydice
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver;
expert externe: Soledad González Iglesias

Estonie

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: expert: Heli Aru (Conseiller, ministère de l'éducation et de la recherche)

Finlande

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective

France

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Thierry Damour avec le concours de la Direction générale de l'enseignement supérieur; expert: Patricia Pol (université Paris-Est, présidente du groupe français des experts de Bologne)

Grèce

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Athina Plessa-Papadaki (Directeur des Affaires de l'Union européenne), Eirini Giannakoulopoulou

Hongrie

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribution de l'unité: Dóra Demeter (coordination); experts: András Derényi (expert pour l'ECTS), Margit Kissné Papp (expert pour le Supplément au diplôme), András Forgács (expert pour le cadre national de qualifications), Tamás Móré (expert pour le financement de l'enseignement supérieur)

Irlande

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Islande

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgötu 4
150 Reykjavik
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Italie

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
Ministero della Pubblica Istruzione
Ministero dell'Università e della Ricerca
Via Magliabechi 1
50122 Firenze
Contribution de l'unité: Simona Baggiani;
expert: Carlo Finocchietti (*Centro Informazione Mobilità Equivalenze Accademiche* – CIMEA)

Lettonie

Eurydice Unit
LLP National Agency – Academic Programme Agency
Blaumaņa iela 22
1011 Riga
Contribution de l'unité: Viktors Kravčenko;
expert: Andrejs Rauhvargers (Conseil des recteurs de Lettonie et représentants du groupe de suivi de Bologne)

Liechtenstein

Informationsstelle Eurydice
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: Helmut Konrad, Eva-Maria Schädler

Lituanie

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Contribution de l'unité: experts: Rimvydas Labanauskis, Marius Zalieckas

Luxembourg

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg

Malte

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Great Siege Rd
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: Raymond Camilleri (coordination); experts: James Calleja (CEO, Conseil maltais des qualifications), Veronica Grech (Chef du bureau des inscriptions, Université de Malte), Jacques Sciberras (CEO, Commission nationale pour l'enseignement supérieur)

Norvège

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Pays-Bas

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.047
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribution de l'unité: Daphne de Wit; Denise Heiligers (Ministère de l'éducation, de la culture et de la science, département de l'enseignement supérieur)

Pologne

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
LLP Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Anna Smoczyńska en consultation avec les experts du ministère des sciences et de l'enseignement supérieur, et Dr Tomasz Saryusz-Wolski, membre du groupe de suivi de Bologne et expert polonais pour Bologne (Figure B2)

Portugal

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Guadalupe Magalhães;
expert: Manuela Paiva

République tchèque

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: Helena Pavlíková;
expert: Věra Šťastná

Roumanie

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Veronica - Gabriela Chirea; experts: Ion Ciuca, Victor Iliescu, Ovidiu Solonar (Ministère de l'éducation, de la recherche et de l'innovation)

Royaume-Uni

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: fonctionnaires chargés de la politique de l'enseignement supérieur au sein du gouvernement écossais

Slovaquie

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova en coopération avec l'expert externe Daniela Drobna

Slovénie

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: expert: Darinka Vrečko (Ministère de l'enseignement supérieur, des sciences et de la technologie)

Suède

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
103 33 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Turquie

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanliği (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kizilay
06100 Ankara

AUTRES PAYS

Albanie

Ministry of Education & Science
Rruga e Durresit, Nr 23, Tirana
Contribution: Aleksander Xhuvani

Ancienne République yougoslave de Macédoine

Ministry of Education and Science
9 Dimitrie Cuposki Street. 9, MK-1000 Skopje
Contribution: Snezana Bilic-Sotiroska

Andorre

Ministry of Higher Education and Research
C/Prada Casadet, s/n Baixos
Contribution: Enric Manel Garcia Lopez

Arménie

Ministry of Education and Science
0010, Main avenue, Government House 3, Yerevan
Contribution: Mher Melik-Bakhshyan

Azerbaïdjan

Ministry of Education of Azerbaijan Republic
prosp. Katai 49, Baku 370008
Contribution: Azad Akhundov

Bosnie-et-Herzégovine

Ministry of Civil Affairs of B&H, Education Sector
Vilsonovo setaliste 10, 71000 Sarajevo
Contribution: Aida Duric

Croatie

Ministry of Science, Education and Sports
Donje Svetice 38, HR-10000 Zagreb
Contribution: Luka Juros

Fédération de Russie

Ministry of Education of the Russian Federation
Mikluto-Maklaya St. 6 r.217
Moscow 117198
Contribution: Victor Chistokhvalov

Géorgie

Ministry of Education and Science in Georgia
52 Dimitri Uznadze Str, Tbilisi 0102
Contribution: Lela Maisuradze

Moldavie

Ministry of Education and Youth
1 Piata Marii Adunari Nationale
2033 Chisinau
Contribution: Ludmila Pavlov and Elena Petrov

Monténégro

Ministry of Education and Science of Montenegro
Rimski trg bb, 8100 Podgorica
Contribution: Biljana Misovic and Vanja Drljevic

Saint-Siège

Congregation for Catholic Education, University Office
Città del Vaticano,
I-00120 Roma
Contribution: Padre Friedrich Bechina

Serbie

Ministry of Education and Sports of the Republic of Serbia
Nemanjina 22-26, 11000 Belgrade
Contribution: Radivoje Mitrovic

Suisse

State Secretariat for Education and Research
Hallwylstrasse 4
CH-3003 Bern
Contribution: Silvia Studinger

Ukraine

Ministry of Education and Science
10, prosp. Peremogy
Kyiv 01135
Contribution: Ivan Babyn

AUTRES

Eurostat (Unité Éducation et Culture)
Bâtiment Joseph Bech,
L-2721 Luxembourg
Contribution: Lene Mejer, Fernando Reis

Commission européenne
Direction générale de l'éducation et de la culture
Avenue du Bourget 1 (MADO) B-1140 Brussels
Contribution: Barbara Nolan, Christian Tauch

Secrétariat de Bologne
H. Conscience Building
Koning Albert II-laan 15
B-1210 Brussels
Contribution: Marlies Leegwater, Marie-Anne Persoons, Cornelia Racké, Françoise Bourdon

EACEA; Eurydice

L'enseignement supérieur en Europe 2009: les avancées du processus de Bologne

Bruxelles: Eurydice

2009 – 72 p.

ISBN 978-92-9201-024-9

DOI 10.2797/14363

Descripteurs: enseignement supérieur, Processus de Bologne, licence, diplôme Master, transfert de crédits, supplément au diplôme, mobilité des étudiants, soutien financier, analyse comparative, Albanie, Andorre, Arménie, Azerbaïdjan, Bosnie-Herzégovine, Croatie, Fédération de Russie, ARYM, Géorgie, Monténégro, République de Moldavie, République de Serbie, Saint-Siège, Suisse, Turquie, Ukraine, AELE, Union européenne