

CDESR (2008) 4  
Or. angl.  
Strasbourg, 21 décembre 2007

**Comité Directeur de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
(CDESR)**

**7<sup>e</sup> séance plénière**

Strasbourg, 6 - 7 mars 2008

Salle 9 – 9 h 30

**L'ESPACE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT  
SUPÉRIEUR – ÉLABORATION DE CADRES DE  
QUALIFICATIONS**

Direction Générale IV: Education, Culture et Patrimoine, Jeunesse et Sport  
(Direction de l'Éducation scolaire, extrascolaire et de l'Enseignement supérieur/  
Division de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)

**POINT 5.2**

Diffusion : délégations et observateurs auprès du CDESR  
Document disponible à l'adresse suivante : <http://www.coe.int/t/dg4/education/restricted>

**ACTION**

Avis au Bureau et au Secrétariat sur le rôle du Conseil de l'Europe dans la coordination de l'échange d'expériences sur l'élaboration des cadres nationaux de qualifications durant la période 2007-2009.

## INTRODUCTION

En 2005, les ministres du Processus de Bologne ont adopté le cadre global des qualifications destiné à l'Espace européen de l'enseignement supérieur<sup>1</sup> et se sont engagés à élaborer des cadres nationaux compatibles avec ledit cadre d'ici 2010. Le Communiqué de Londres de 2007 a souligné l'importance des cadres de qualifications dans la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, et admis l'ampleur du travail qui restait à accomplir. Le Conseil de l'Europe s'est vu confier la responsabilité de coordonner l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux des qualifications :

*Les cadres de qualifications sont des instruments importants pour parvenir à la comparabilité et à la transparence des diplômes au sein de l'EEES, et pour faciliter la circulation des apprenants à l'intérieur des systèmes d'enseignement supérieur, et d'un système à l'autre. Ils devraient aussi aider les établissements d'enseignement supérieur à concevoir des modules et des formations fondés sur les acquis de l'apprentissage et les crédits, et améliorer la reconnaissance des qualifications ainsi que la validation des acquis, quels qu'ils soient.*

*Nous prenons note des développements initiés pour mettre en oeuvre des cadres nationaux des qualifications, mais des efforts beaucoup plus importants sont nécessaires. Nous nous engageons à mettre complètement en œuvre de tels cadres nationaux des qualifications, calés sur le cadre général des qualifications de l'EEES, et reconnus comme tels en 2010. Conscients que cette tâche constitue un défi, nous demandons au Conseil de l'Europe d'apporter son soutien pour l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux des qualifications. Nous soulignons la nécessité de concevoir les cadres des qualifications de façon à encourager une plus grande mobilité des étudiants et des enseignants et à améliorer l'insertion professionnelle.*

Le Conseil de l'Europe s'acquitte de la mission qui lui est dévolue :

- il préside le Groupe de coordination de Bologne sur les cadres de qualifications ;
- il organise et finance des événements européens ;
- il organise et finance des événements nationaux et régionaux.

## LE GROUPE DE COORDINATION

Le mandat du Groupe de coordination de Bologne sur les cadres de qualifications a été adopté par le Groupe de suivi de Bologne (BFUG) lors de la réunion de Lisbonne, les 2 et 3 octobre 2007 (annexe 1), et ses membres ont ensuite été nommés en concertation avec le président et le vice-

---

<sup>1</sup> [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520\\_Framework\\_qualifications.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/BASIC/050520_Framework_qualifications.pdf)

président du BFUG et le secrétariat de Bologne. Le groupe de coordination a tenu sa première réunion à Strasbourg le 26 novembre 2007, et à cette occasion :

- il a étudié les critères à appliquer pour évaluer les cadres de qualifications. A la fin de la réunion, les critères proposés ont été définitivement arrêtés par consultation électronique, et soumis à la présidence du groupe d'évaluation et au Secrétariat (annexe 2) ;
- il a conduit un premier débat sur la nature du rapport qu'il remettra au BFUG avant la fin de l'année 2008, et a demandé au Secrétariat du Conseil de l'Europe de présenter une première ébauche avant la prochaine réunion du groupe de coordination ;
- il a chargé deux de ses membres de regrouper dans un document unique les décisions prises concernant l'autocertification ;
- il a suggéré au BFUG de demander à chaque membre du Processus de Bologne de nommer un correspondant pour les cadres de qualifications, afin que l'information circule rapidement ;
- il a demandé au Secrétariat du Conseil de l'Europe d'élaborer la première ébauche d'un site web sur les cadres de qualifications.

## **ÉVÉNEMENTS EUROPÉENS**

La première Conférence de Bologne pour la période 2007-2009 s'est déroulée à Strasbourg, au siège du Conseil de l'Europe, les 11 et 12 octobre 2007 : le « Forum de l'enseignement supérieur du Conseil de l'Europe : les cadres des qualifications ». Elle a rassemblé plus de 100 participants de tous horizons, et a manifestement remporté un franc succès. Le rapport de la conférence incluant conclusions et recommandations figure dans l'annexe 2.

La deuxième Conférence de Bologne sur les cadres de qualifications se tiendra à Edimbourg les 21 et 22 février 2008, et portera essentiellement sur les acquis de l'apprentissage. Les organisateurs de la conférence enverront les invitations dès que possible.

La troisième Conférence de Bologne sur les cadres de qualifications se tiendra les 27 et 28 octobre 2008 en Géorgie et traitera probablement du suivi des cadres de qualifications (autocertification).

## **ÉVÉNEMENTS RÉGIONAUX ET NATIONAUX**

### **Evénements régionaux**

Une conférence régionale sur l'Europe du Sud-Est s'est déroulée à Belgrade les 1<sup>er</sup> et 2 novembre 2007, sous la présidence serbe du Conseil de l'Europe. Des renseignements complémentaires sont disponibles à l'adresse

[http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/Belgrade/default\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/Belgrade/default_EN.asp#TopOfPage)  
ou dans l'annexe 3 qui présente le rapport et les conclusions de cette conférence.

Le Conseil de l'Europe fera également appel à des experts internationaux pour qu'ils participent à des conférences nationales sur les cadres de qualifications. Un bon exemple en la matière est la conférence organisée par le Conseil turc de l'enseignement supérieur (YÖK) et l'université de Muğla fin septembre 2007. En présence des recteurs et vice-recteurs de la plupart des universités turques, des experts turcs et étrangers sont intervenus, suivis de riches débats avec l'ensemble des participants.

### **COMPATIBILITÉ AVEC LE CADRE EUROPÉEN DES CERTIFICATIONS (CEC) POUR L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE**

Le CEC a été adopté en octobre 2007 et sera officiellement signé en février 2008. Il existera donc deux cadres globaux de qualifications pour l'enseignement supérieur en Europe, à la fois comparables et distincts. Malgré leurs différences, il sera tout à fait possible d'élaborer des cadres nationaux compatibles avec les deux cadres européens.

Le CEC sera supervisé par le Comité consultatif qui se réunira pour la première fois au début du mois de mars 2008. En tant que président du Groupe de coordination de Bologne sur les cadres des qualifications, le Conseil de l'Europe sera invité à y participer, de même manière que la Commission européenne apporte sa contribution au groupe de coordination. Le Conseil de l'Europe a également été convié à la deuxième réunion du Groupe de mise en œuvre du CEC (un groupe *ad hoc* qui prépare la mise en œuvre du CEC, dont l'établissement du Comité consultatif pour le CEC) le 9 novembre 2007. Dans ce domaine, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne entretiennent de bonnes relations de travail.

## ANNEXE 1

## MANDAT DU GROUPE DE COORDINATION DE BOLOGNE SUR LES CADRES DE QUALIFICATIONS

## Mandats des groupes de travail du BFUG

<p><b>Nom du groupe de travail</b></p> <p>Groupe de coordination de Bologne sur les cadres de qualifications</p>
<p><b>Personne à contacter (président)</b>  Sjur Bergan, Conseil de l'Europe  Mél : <a href="mailto:sjur.bergan@coe.int">sjur.bergan@coe.int</a>  Téléphone : (33) 3 88 41 26 43</p>
<p><b>Composition</b> (Il est nécessaire d'équilibrer la représentation selon les zones géographiques, la taille des régions, leur « ancienneté » au sein de l'Europe, les pays par rapport aux organisations, etc.)</p> <p>La République tchèque, l'Allemagne, la Géorgie, l'Irlande, le Portugal, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », la Turquie, le Royaume-Uni/l'Ecosse, la Commission européenne, l'ESU, l'EURASHE, l'EUA, le président du Réseau ENIC, le coordinateur ECTS, le secrétariat de Bologne</p>
<p><b>Objectif et/ou résultats</b></p> <p>Le Groupe de coordination de Bologne sur les cadres de qualifications aidera le Conseil de l'Europe à remplir le mandat que les ministres lui ont confié au paragraphe 2.8 du Communiqué de Londres.</p>
<p><b>Référence au Communiqué de Londres</b></p> <p>Paragraphe 2.8 :</p> <p><i>Nous prenons note des premiers progrès de mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications, mais des efforts beaucoup plus importants s'imposent. Nous nous engageons à mettre complètement en œuvre de tels cadres nationaux de qualifications, calés sur le cadre général des qualifications de l'EEES, et reconnus comme tels d'ici à 2010. Conscients que cette tâche constitue un défi, nous demandons au Conseil de l'Europe de promouvoir l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux de qualifications. Nous soulignons la nécessité de concevoir les cadres de qualifications afin d'encourager la mobilité des étudiants et des enseignants et d'améliorer l'insertion professionnelle.</i></p>
<p><b>Tâches spécifiques</b></p> <p>Le groupe de coordination organisera un forum de discussion sur les cadres de qualifications et jouera un rôle de conseil dans les activités suivantes :</p>

- promouvoir l'échange d'expériences sur l'élaboration des cadres nationaux ou régionaux de qualifications au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur;
- répondre selon les besoins aux questions spécifiques sur l'élaboration de cadres nationaux de qualifications, leurs objectifs, leurs rapports avec les crédits, les qualifications, les acquis et la réforme des programmes, et aux questions de contenu, de méthodologie et de modalités ;
- rechercher des experts de profils et de parcours variés, capables d'aider les pays demandeurs à élaborer leur cadre national ;
- définir la méthodologie et les modalités d'autocertification des cadres nationaux créés, et faire appel à cette fin à des experts internationaux compétents si les pays le demandent ;
- publier les rapports d'autocertification ;
- coopérer avec la Commission européenne pour vérifier que les cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global de l'EEES se conforment également au cadre européen de certifications ;
- informer l'opinion pour promouvoir l'élaboration de cadres nationaux de qualifications ;
- concevoir les actions et les outils requis pour assurer la compatibilité entre le cadre global de l'EEES et le CEC ;
- cerner le lien entre l'élaboration de cadres de qualifications et d'autres questions politiques clés du Processus de Bologne, notamment la reconnaissance des qualifications.

Le groupe de coordination aidera également le secrétariat de Bologne et le groupe de suivi à obtenir une vue d'ensemble de l'élaboration des cadres nationaux de qualifications avant l'état des lieux de 2009.

### **Elaboration des rapports**

Des comptes rendus des réunions des groupes de travail seront mis à la disposition du BFUG dans l'espace protégé du site web (par le secrétariat de Bologne).

Le BFUG recevra également des rapports et des mises à jour régulièrement.

Pour faciliter la communication avec le BFUG dans son ensemble et permettre les consultations nécessaires, les rapports d'avancement doivent être présentés au moins quinze jours avant chaque réunion du BFUG. Dans l'intervalle qui sépare les réunions du BFUG, le secrétariat de Bologne peut transmettre les mises à jour par courrier électronique.

Date limite de remise du rapport final (version préliminaire) : 15 janvier 2009

Date limite de remise de la version finale : 1<sup>er</sup> mars 2009

### **Calendrier des réunions**

La première réunion se tiendra les 26 et 27 novembre 2007. La date et les horaires exacts restent à fixer. Nous pourrions prévoir une réunion par semestre.

**Lien avec les autres lignes d'action**

Par l'intermédiaire du secrétariat et du président et vice-président du BFUG. Selon le groupe de coordination, les groupes chargés du suivi, de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'emploi ont une fonction pertinente, mais il n'est pas réaliste d'envisager une représentation croisée (qui impliquerait non seulement des pays mais aussi des personnes) de tous les autres groupes concernés.

**Remarque supplémentaire**

Une conférence européenne sur les acquis de l'apprentissage devrait être organisée par le Royaume-Uni (Ecosse) en février 2008, et une autre en Géorgie à l'automne 2008.

## ANNEXE 2

**Forum du Conseil de l'Europe : les cadres de qualifications****Strasbourg, 11 et 12 octobre 2007****Rapport du Rapporteur général  
Gerard Madill**

1. La conférence
2. Contexte
3. Thèmes et questions issus de la conférence
  - 3.1 Le cadre des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur
  - 3.2 Cadres nationaux de qualifications
  - 3.3 Relation entre le cadre de l'EEES et les cadres nationaux
  - 3.4 Différents moteurs, objectifs et finalités
  - 3.5 Absence de modèle unique
  - 3.6 Cadre national de qualifications pour l'enseignement supérieur ou cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie ?
  - 3.7 Importance des acquis de l'apprentissage
  - 3.8 Importance des liens avec l'ECTS
  - 3.9 Interdépendance des réformes de Bologne
  - 3.10 Problèmes de calendrier
  - 3.11 Types de difficultés
4. Conclusions
5. Recommandations

Annexe

Rapport de référence

**1. La conférence**

Cette conférence est la première organisée par le Conseil de l'Europe depuis mai 2007, date à laquelle les ministres réunis à Bologne ont chargé l'Organisation de coordonner l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. La conférence visait à engager ce processus d'échange. Trente-neuf pays signataires de Bologne participaient, et l'Australie et la Nouvelle-Zélande étaient représentées.

Les participants disposaient de nombreux documents de travail : un rapport de référence rédigé par le professeur Stephen Adam ; des renseignements sur le cadre global des qualifications pour

l'Espace européen de l'enseignement supérieur ; l'adresse web du rapport du groupe de travail sur les cadres de qualifications destiné à la réunion ministérielle de Bergen (2005) ; le rapport du groupe de travail sur les cadres de qualifications destiné à la réunion de Londres (2007) ; les rapports d'autocertification des cadres de qualifications irlandais et écossais ; et l'ouvrage *Qualifications: Introduction to a Concept*, de Sjur Bergan (série Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe).

La conférence comptait également de nombreux exposés qui ont pu servir de base aux discussions de groupe. Les délégués ont assisté à des interventions sur le cadre global des qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur, sur les questions clés soulevées par l'analyse des rapports destinés à la réunion ministérielle de Londres, sur le concept de qualification, et sur les interactions entre les acquis, les crédits et les cadres de qualifications. En outre, les pays qui avaient élaboré des cadres nationaux de qualifications ont fait état d'expériences très diverses.

La conférence a pris la forme d'exposés donnant lieu à des discussions, suivis de multiples ateliers destinés à approfondir la réflexion et l'échange d'expériences, et à renforcer la participation individuelle. Elle s'est achevée sur des conclusions d'ordre général et des recommandations plus précises.

Ce rapport tente de synthétiser les principaux thèmes et questions abordés lors des discussions. Il porte principalement sur les caractéristiques des cadres nationaux de qualifications et/ou sur leurs liens avec les autres cadres, lignes d'action ou parties de l'« architecture du processus de Bologne ». Outre la nature complexe et profonde du sujet, les participants avaient des profils très variés et décrivaient des situations très différentes d'un pays à l'autre. Malgré cela, les exposés ont traité de nombreux thèmes communs, largement débattus lors des ateliers et des réunions plénières.

## 2. Contexte

En mai 2007, la réunion ministérielle de Londres a reconnu l'ampleur de la tâche dévolue aux pays signataires de la Convention de Bologne : élaborer et mettre en œuvre un cadre national de qualifications pour l'enseignement supérieur. Elle a également indiqué qu'en dépit de certaines avancées depuis 2005, « des efforts beaucoup plus importants s'imposaient ». Forts de ce constat, les ministres ont invité le Conseil de l'Europe à faciliter l'échange d'expériences sur l'élaboration des CNQ.

Le rapport de référence préparé pour la conférence par le professeur Stephen Adam constituait un excellent support de discussion. Les ministres avaient déjà débattu des progrès accomplis (ou restant à faire) par les pays signataires de Bologne, mais pour la première fois, ce rapport analysait les rapports fournis pour le sommet de Londres, afin de donner une description complète de la compatibilité des CNQ conçus avec l'EEES. Il faisait ressortir les tendances, les problèmes, les conclusions et les thèmes à examiner plus avant. Ce rapport s'appuyait sur les documents suivants : le rapport de l'Association européenne des universités, *Trends V Report – Universities Shaping the European Higher Education Area* ; le rapport de l'Union des étudiants d'Europe (ESU, anciennement ESIB), *Bologna With Student Eyes* ; le rapport d'Eurydice DG EAC, *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/2007 – National Trends in the*

*Bologna Process* ; et le rapport du groupe de suivi du BFUG, *National Qualifications Frameworks – Development and Certification*.

D'une manière générale, les pays signataires de Bologne s'engagent pleinement à élaborer et mettre en œuvre des CNQ pour l'enseignement supérieur, mais ils peinent à progresser et à constituer une base commune d'expériences et de compétences, notamment sur des thèmes tels que l'utilisation des acquis de l'apprentissage. Or la date butoir approche, puisqu'en 2010, tous les pays signataires de la Convention de Bologne devront avoir mis en place un CNQ pour l'enseignement supérieur.

### **3. Thèmes et questions issus de la conférence**

Comme indiqué précédemment, les exposés, les ateliers et le rapport de référence ont traité un large éventail de thèmes récurrents que le présent rapport approfondit et tente de regrouper dans une perspective logique et cohérente. L'objectif n'est pas de rendre compte dans le détail des discussions ou des exposés, mais d'analyser la situation et de proposer des pistes d'orientation pour l'avenir. Le rapport inclut également les conclusions et les recommandations émises à l'issue de la conférence. Pour obtenir des renseignements supplémentaires —notamment le rapport de référence et les diaporamas PowerPoint, rendez-vous sur le site web du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/QF/>.

#### **3.1 Le cadre des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur**

Il importe de distinguer nettement la nature, les objectifs et le rôle des cadres nationaux de qualifications de ceux des cadres européens. La conférence s'est ouverte sur un exposé de Mogens Berg, qui a présidé le Groupe de suivi de Bologne sur les cadres de qualifications de 2003 à 2007. Il a décrit la singularité du cadre de qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Le rapport complet du groupe de suivi constitue un guide précieux pour les pays qui entendent élaborer leur cadre national de qualifications : [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf).

Le cadre global de l'EEES comprend trois cycles, tous associés à des descripteurs génériques fondés sur les acquis et les fourchettes de crédits ECTS. (Ces fourchettes sont uniquement indiquées pour les premier et second cycles.) Dans ses grandes lignes, le cadre de l'EEES améliore au plan international la transparence, la reconnaissance des qualifications, et la mobilité des apprenants et des diplômés. Il se définit comme une passerelle qui permet de transposer ou de comparer les cadres nationaux de qualifications. Egalement nommés « descripteurs de Dublin », les descripteurs de cycle du cadre de l'EEES sont génériques et concernent les connaissances et la compréhension, l'utilisation des connaissances et de la compréhension, la faculté d'appréciation, les compétences en communication, et les capacités d'apprentissage. Ils ne se rapportent pas à un thème donné, puisqu'ils doivent s'appliquer à toutes les matières, à tous les pays signataires de la Convention de Bologne, et à tous les types d'établissements d'enseignement supérieur, quels que soient leur profil ou leur mission.

Le rapport du BFUG sur les cadres de qualifications explique également comment aligner les cadres nationaux de qualifications sur le cadre global de l'EEES. Cet alignement repose sur

quatre principes : une confiance qui prévaut sur les contrôles externes ; des critères minimaux pour vérifier la compatibilité du CNQ avec le cadre de l'EEES ; des procédures d'autocertification de la compatibilité ; et l'assurance qualité. Les critères minimaux de vérification incluent schématiquement : des responsabilités clairement définies des organismes chargés d'élaborer le cadre national ; la nécessité de nouer des liens tangibles entre les qualifications du cadre national et les descripteurs de cycle du cadre de l'EEES ; le CNQ doit s'appuyer sur les acquis de l'apprentissage et les qualifications doivent être associées à des crédits ECTS ; la transparence des procédures d'inclusion des qualifications dans le cadre ; les systèmes d'assurance qualité doivent se référer au cadre national ; et les suppléments aux diplômes doivent se référer au cadre national. Le chapitre 4 du rapport du BFUG détaille plus avant ces critères et les procédures d'autocertification.

Le rapport du BFUG décrit également dix étapes de création d'un CNQ compatible avec le cadre de l'EEES : décision d'engager le processus ; établissement d'un calendrier : objectif du CNQ ; élaboration du cadre ; consultation des acteurs concernés ; approbation du cadre ; organisation administrative ; mise en œuvre au niveau des établissements et des programmes ; inclusion des qualifications dans le CNQ ; et autocertification de la compatibilité avec le cadre de l'EEES.

D'une manière générale, le cadre de l'EEES et le rapport du BFUG constituent un point de référence externe pour les pays qui s'emploient à créer et à mettre en œuvre un cadre national de qualifications. Ils offrent également des critères applicables pour évaluer et valider la conformité des cadres nationaux au cadre de l'EEES. Ce dernier propose une ossature globale et générique, ainsi que des paramètres que les cadres nationaux peuvent utiliser, et joue un rôle d'interface entre les pays afin qu'ils comprennent et comparent plus facilement leurs qualifications respectives. Ceci n'est en rien un carcan susceptible de restreindre les systèmes nationaux, mais plutôt une façon de concevoir la diversité.

### **3.2 Cadres nationaux de qualifications**

Il est clair que les cadres nationaux de qualifications doivent être conçus au plan national, et non européen. Le rapport du BFUD précise clairement ce point et s'appuie sur l'expérience des pays qui ont récemment élaboré des cadres nationaux. Le Conseil de l'Europe prend note de son rôle de coordonnateur, mais l'élaboration des cadres nationaux de qualifications n'entre pas dans ses attributions. Le Conseil s'acquittera de sa tâche de quatre façons : en organisant un certain nombre d'événements paneuropéens ; en organisant ou en contribuant à organiser des événements régionaux et/ou thématiques ; en contribuant à organiser des événements nationaux ou régionaux ; et en présidant le Groupe de coordination de Bologne que le BFUG a mis en place pour l'aider dans l'accomplissement de son mandat. Il est clair que l'élaboration des qualifications nationales incombe aux seules « autorités nationales compétentes », qui varient selon le pays. En Irlande, c'est l'Agence nationale des qualifications ; en Ecosse, le Comité consultatif écossais sur les crédits et l'accès, qui est sous la tutelle conjointe de l'Agence d'évaluation de la qualité (*Quality Assurance Agency Scotland*) et des recteurs des universités (*Universities Scotland*). Dans de nombreux pays présents à Bologne, l'autorité nationale compétente sera le ministère.

Pour ce qui est de la mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications, le Rapport d'évaluation 2007 indique que sept pays ont mis en place un cadre national conforme au cadre de

l'EEES ; six ont présenté une proposition de cadre national et un calendrier a été fixé en vue de sa mise en œuvre ; onze autres pays ont préparé une proposition de cadre national conforme au cadre global de l'EEES ; vingt-trois ont entamé un processus d'élaboration ; et un pays n'a pour l'heure engagé aucun processus.

Il a également été souligné que les pays devaient inclure des phases de test dans le processus de création du CNQ. L'intervention hongroise a décrit l'élaboration d'un cadre national de qualifications dans le contexte de Bologne comme « l'occasion unique de revoir, et éventuellement remodeler les qualifications et le système qualifiant dans son ensemble ». Elle a également insisté sur la nécessité d'ouvrir un débat critique à l'échelle de la nation durant l'élaboration du cadre, et d'instaurer une étroite coopération entre les institutions et l'agence d'assurance qualité pour déterminer de nouveaux critères d'évaluation. D'autres intervenants ont également mis l'accent sur l'importance de nouer un lien essentiel entre le CNQ et l'assurance qualité ou les systèmes d'accréditation.

### **3.3 Relation entre le cadre de l'EEES et les cadres nationaux**

Bien que le rapport du BFUG soit on ne peut plus clair sur la question, des inquiétudes subsistent en certains lieux quant à la relation entre le cadre de l'EEES et les cadres nationaux. Il semble même que des doutes aient été émis (pas dans le cadre de cette conférence) sur le besoin d'élaborer des cadres nationaux de qualifications, étant donné que le cadre de l'EEES était créé. Dans son rapport de référence, le professeur Adam met en garde contre le risque que certains pays adoptent les descripteurs génériques de l'EEES ou « de Dublin » comme des descripteurs nationaux adaptés à leur cadre national. Le principal argument contre de telles pratiques réside dans la nature et la mission *différentes* d'un cadre européen par rapport aux cadres nationaux.

Le cadre européen se décline par cycles, et les cadres nationaux par niveaux. La plupart du temps, le CNQ pour l'enseignement supérieur inclut plus de trois niveaux. Les cadres nationaux intègrent des descripteurs de qualifications qui sont plus détaillés que les descripteurs de cycle, et dont les définitions précises s'accordent plus spécifiquement aux qualifications du pays. L'expérience des pays qui ont créé des CNQ a confirmé ce constat. Les CNQ de l'Irlande, de l'Ecosse et de la Hongrie incluent tous des descripteurs plus détaillés que les descripteurs génériques destinés à l'EEES, parce qu'ils doivent être utiles et pertinents dans leur contexte national. Il n'en demeure pas moins essentiel que les descripteurs des cadres nationaux soient compatibles avec les descripteurs de cycle de l'EEES. La vérification de cette compatibilité a constitué la clef de voûte du processus d'autocertification des cadres écossais et irlandais. A ce sujet, le BFUG a félicité l'Irlande et l'Ecosse pour la rigueur du travail accompli, travail qui a également pris une place majeure dans l'élaboration du cadre national de la Hongrie. Ces pays n'auraient pas consacré autant de temps et d'efforts à élaborer et à analyser leurs descripteurs nationaux, s'ils n'avaient pas placé les exigences nationales en termes de qualité et d'applicabilité au premier rang des priorités, devant les descripteurs de l'EEES. Les pays pourraient effectivement remanier les descripteurs de Dublin pour les intégrer bon an mal an dans leur cadre national, mais le rapport du professeur Adam déconseille fortement cette méthode.

Tandis que le cadre européen offre un large éventail de crédits pour les qualifications de fin de cycle, les cadres nationaux soumettent souvent leur emploi à des règles publiques plus détaillées, qui subordonnent notamment la délivrance des titres à un nombre minimal de crédits, surtout

pour les qualifications échelonnées sur plusieurs niveaux. Ceci est le cas des cadres écossais et irlandais.

Les ministres ont décidé à Bergen de ne pas inclure les qualifications de cycle court comme une composante à part entière du cadre de l'EEES ; ils répondaient ainsi aux pays qui n'offraient pas de qualifications de cycle court ou intermédiaires, et craignaient de devoir les mettre en place dans leur système éducatif. Toutefois, les cadres nationaux de qualifications peuvent et incluent souvent des descripteurs pour les qualifications de cycle court. Il en est ainsi des cadres irlandais et écossais ; en revanche, « officiellement », le cycle court ne fait pas encore partie du cadre hongrois.

### **3.4 Différents moteurs, objectifs et finalités**

Comme indiqué entre autres dans le présent rapport, l'élaboration d'un cadre national de qualifications compatible avec le cadre de l'EEES relève de la gageure. Tous ceux qui participent à concevoir le cadre se doivent d'engager des discussions, des réflexions et des efforts très importants, et le processus de mise en œuvre est encore plus lourd au sein des établissements d'enseignement supérieur. Par conséquent, il importe de poser des bases claires avant de se lancer dans le processus. Tous les participants dont le pays a élaboré un CNQ ont appuyé sur ce point.

Une fois la décision prise d'élaborer un cadre national de qualifications, l'étape suivante, probablement la plus importante, consiste à débattre et à convenir de ses objectifs et de ses finalités. Tous les participants dont le pays a élaboré un cadre national ont souligné l'importance d'un dialogue national, impliquant tous les acteurs concernés, pour définir les objectifs et les finalités du cadre. Cette étape est cruciale, car différents moteurs peuvent intervenir, et il y aura nécessairement des contextes politiques et des structures décisionnelles différents selon les pays.

Au plan international, les moteurs ou les pressions en faveur de l'élaboration d'un cadre national varient considérablement. En Afrique du Sud, les moteurs d'élaboration du cadre allaient tous dans le même sens, mais ils incluaient aussi des objectifs de société plus larges, comme celui de corriger les injustices de l'ancien apartheid. Ces objectifs comprennent : faciliter l'accès à l'éducation et à la formation ; favoriser la mobilité et l'avancement dans les voies de l'éducation, de la formation et de la carrière ; renforcer la qualité de l'enseignement et de la formation ; accélérer le processus de redressement des discriminations passées dans les domaines de l'éducation, de la formation et de l'emploi ; et contribuer au plein développement personnel des apprenants et au développement social et économique de la nation tout entière (Loi de 1995 sur la SAQA). Les défavorisés bénéficieraient des nouvelles possibilités de formation, qui permettraient aux apprenants de progresser au fil des différents niveaux de qualifications et d'avoir des parcours professionnels cohérents (ministères de l'Education et de l'Emploi 2002).

En Nouvelle-Zélande, le Registre national des qualifications de qualité certifiée recense l'ensemble des dites qualifications, y compris celles offertes par les universités. Ce registre vise à : décrire les liens entre les qualifications ; renforcer la capacité des candidats à choisir des programmes et à transférer des crédits ; identifier clairement toutes les qualifications de qualité certifiée ; et améliorer la reconnaissance internationale des qualifications proposées en Nouvelle-Zélande.

En Irlande, un consensus a vu le jour entre 1992 et 1999 sur le besoin d'élaborer un cadre national de qualifications. Il a été convenu qu'une politique nationale s'imposait par rapport aux qualifications et que celles-ci devaient promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie. L'une des principales finalités du cadre consiste à renforcer et à faciliter l'accès à l'éducation et à la formation, et la progression d'une qualification à une autre. Le cadre vise à placer l'apprenant au cœur de l'éducation et de la formation en Irlande, et de permettre aux étudiants et aux employeurs de comparer et de différencier plus facilement les différentes qualifications.

En Hongrie, le CNQ pour l'enseignement supérieur a pour finalité de renseigner les utilisateurs finals (employeurs, parents, institutions, étudiants potentiels) sur les conditions d'obtention d'un titre et sur le contenu des qualifications ; d'aider l'étudiant à s'orienter, en lui indiquant les différentes progressions possibles tout au long de sa vie d'apprenant ; d'aider les établissements d'enseignement supérieur à définir leurs propres normes d'enseignement ; et d'aider les organismes externes d'évaluation à établir un référentiel.

En Ecosse, l'idée d'établir un CNQ est venue suite à une enquête nationale sur l'enseignement supérieur, qui faisait partie d'une enquête globale au Royaume-Uni, et a donné lieu à un rapport en 1997. Un consensus émergeait clairement quant à la nécessité d'un cadre global des qualifications et des crédits pour un apprentissage tout au long de la vie. Ce cadre pourrait s'appuyer sur les structures de qualifications existantes, et sur le système de crédits reconnu et utilisé dans l'enseignement supérieur. Les finalités de ce cadre mettraient l'accent sur l'apprenant, sur l'amélioration de la mobilité d'un secteur de l'éducation ou de la formation à l'autre. Il a également été entendu que ce cadre aurait une fonction plus descriptive que réglementaire, mais que tous ses modules d'enseignement seraient soumis à un contrôle qualité.

Comme on le voit, bien que les moteurs ou les pressions ayant mené à l'élaboration des ces CNQ diffèrent, tout comme leurs finalités, ces cadres présentent de nombreux points communs. Ils visent en grande partie à améliorer la transparence pour les apprenants et les autres parties concernées, à apporter des précisions sur les qualifications, et à faciliter la comparaison des différentes qualifications et l'exploration des parcours d'apprentissage tout au long de la vie. D'après les exposés et les discussions de la conférence, il apparaît également clairement que chaque pays a créé son cadre à sa façon, et adopté des méthodes adaptées aux structures et au contexte politique qui lui sont propres. Dans de nombreux cas, cette élaboration et même la « pré-élaboration » du cadre ont été un long parcours semé d'embûches. L'un des mérites de la conférence a été que les intervenants n'ont pas minimisé les difficultés et les contretemps subis, mais qu'ils ont partagé les leçons de leur expérience. Les délégués ont été enjoins de ne pas élaborer de cadre pour répondre à la demande de la Commission, des gouvernements ou des ministères, mais pour soutenir les apprenants.

Les cadres cités varient en termes de taille, de modalités administratives, de procédures d'assurance qualité, mais le cadre national de chaque pays mentionné plus haut semble bien correspondre aux paramètres du cadre de l'EEES. Naturellement, dans le cadre du Processus de Bologne, de nombreux moteurs engendrent la demande de création des CNQ, dont la prise de conscience croissante de leur importance dans la réalisation des objectifs de Bologne. Le Communiqué de Londres souligne à nouveau le besoin de CNQ compatibles avec le cadre de l'EEES, et notamment la nécessité de les « concevoir de façon à encourager une plus grande mobilité des étudiants et des enseignants, et améliorer l'insertion professionnelle ».

### **3.5 Absence de modèle unique**

Le concept de CNQ est relativement nouveau et les cadres aujourd'hui établis (par exemple, ceux de l'Irlande, de la Nouvelle-Zélande et de l'Ecosse) ont tous pâti dans une certaine mesure de leur position d'avant-garde. Ces pays se sont tous employés à réviser et à actualiser leur cadre. Leurs délégués ont indiqué clairement qu'ils se réjouissaient de partager l'expérience et les informations liées à leur propre CNQ, mais que chaque pays devrait de toute façon élaborer son propre cadre, en fonction de son contexte national.

L'expérience hongroise a confirmé cette affirmation ; les responsables avaient étudié l'expérience et la diversité d'autres CNQ au plan international, mais les méthodologies existantes dans les autres pays étaient difficilement applicables au contexte hongrois. Malgré les leçons tirées de l'expérience des autres, ils ont été contraints de concevoir un cadre unique qui tenait compte de la situation de leur pays.

Les CNQ existants diffèrent souvent en ce qui concerne les niveaux. Certains pays choisissent d'organiser plusieurs niveaux et, comme l'Ecosse et l'Irlande, subdivisent le premier cycle en niveaux. D'autres peuvent choisir d'inclure trois niveaux, ce qui correspondrait aux trois cycles du cadre de l'EEES. Le cadre hongrois ne comprend actuellement que ces trois cycles ; or il semble que cette configuration ne reflète pas suffisamment la complexité du système d'enseignement supérieur du pays. Il est clair que les décisions relatives aux descripteurs et au nombre de niveaux incombent à chaque pays, pris dans son individualité.

Le rapport du BFUG sur les cadres de qualifications reconnaît également qu'il n'existe pas un modèle unique à suivre, une seule méthode « correcte » pour élaborer un cadre national de qualifications. Pour cette raison, il présente des principes directeurs et des critères génériques et n'impose pas de solutions étroitement définies. Naturellement, ceci ne signifie pas que les pays ont toute latitude : ils doivent élaborer leur CNQ en tenant compte des paramètres inclus dans le cadre de l'EEES. Dans cette optique, le processus d'autocertification comprend des critères et des principes clairement définis, et les CNQ doivent être soumis à une évaluation stricte, conduite en partie par des experts internationaux.

### **3.6 Cadre national de qualifications pour l'enseignement supérieur ou cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie ?**

Le rapport de référence rédigé pour la conférence fait état d'une certaine confusion et de préoccupations par rapport aux relations entre le cadre de l'EEES et le CEC de la Commission pour l'apprentissage tout au long de la vie. Certains pays semblent penser que l'élaboration d'un cadre national unique pour l'apprentissage tout au long de la vie les dispense de préparer un cadre pour l'enseignement supérieur. D'autres acteurs suggèrent fortement que tous les pays conçoivent un cadre unique pour l'apprentissage tout au long de la vie, dans une perspective globale. Or le Communiqué de Londres indique clairement que « les ministres expriment leur satisfaction de voir que les cadres nationaux de qualifications, compatibles avec le cadre général des qualifications de l'EEES, seront également compatibles avec le cadre européen des certifications pour l'apprentissage tout au long de la vie proposé par la Commission européenne ». (Le groupe de suivi BFUG sur les cadres de qualifications partage ce point de vue.) Les ministres se sont

également engagés à « mettre complètement en œuvre de tels cadres nationaux de qualifications, calés sur le cadre général des qualifications de l'EEES, et reconnus comme tels, d'ici à 2010 ».

Chaque pays n'en demeure pas moins libre de prendre des décisions quant à son cadre national de qualifications, et notamment d'opter pour un cadre unique qui englobe l'apprentissage tout au long de la vie, pour un cadre réservé à l'enseignement supérieur, ou pour différents modèles proposant plusieurs degrés d'intégration ou d'interaction entre les cadres. Une nouvelle fois, l'exigence première réside dans l'applicabilité immédiate des cadres, qui doivent partant concilier un contexte national singulier, et les modalités prévues pour le cadre global européen.

Il est intéressant de constater que les CNQ des deux seuls pays qui ont pour l'heure réussi à franchir le processus d'autocertification, l'Ecosse et l'Irlande, intègrent les cadres d'apprentissage tout au long de la vie. Etant donné que le Cadre écossais des modules capitalisables et des qualifications (SCQF, Scottish Credit and Qualifications Framework) n'a pas en soi une fonction réglementaire, le cadre des qualifications de l'enseignement supérieur en Ecosse inclut ses propres dispositions réglementaires ; c'est donc la partie concernant l'enseignement supérieur du cadre écossais d'apprentissage tout au long de la vie qui est certifiée compatible avec le cadre de l'EEES. La Hongrie dispose d'un cadre pour l'enseignement supérieur, mais le gouvernement a décidé d'élaborer et de mettre en œuvre un cadre national de qualifications pour l'apprentissage tout au long de la vie. Un groupe de travail sur le cadre des qualifications pour l'enseignement supérieur s'emploie à élaborer un CNQ, sous l'égide du Comité national de Bologne. Le groupe responsable de l'enseignement supérieur coopère également avec un comité plus important, chargé d'élaborer un cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie en Hongrie. Un large éventail de modèles sont déjà en cours d'élaboration dans le cadre de l'EEES, qui vont de l'approche intégrée du cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie, réglementé par une autorité unique (par exemple, le cadre national irlandais des qualifications), aux cadres exclusivement élaborés pour l'enseignement supérieur, comme le cadre danois.

Sur la base d'une argumentation structurée, les intervenants néo-zélandais ont clairement souligné que si le cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie se fondait sur une approche intégrée, il devait garantir une reconnaissance correcte des diplômes. Lors de l'élaboration du CNQ néo-zélandais, cette condition s'est avérée difficile à remplir et a imposé la mise en place d'un registre des qualifications ; l'inclusion des diplômes a également posé des difficultés en Afrique du Sud. Un problème particulier surgit lorsqu'une approche trop atomiste est proposée, qui laisserait entendre qu'un diplôme n'est que l'addition de petites unités, sans que l'université ait besoin d'en vérifier la cohérence globale.

Selon la Commission européenne, bien que certaines parties continuent de douter du bien-fondé d'élaborer deux cadres parallèles, le cadre de l'EEES et le CEC de la Commission pour l'apprentissage tout au long de la vie sont tous deux « promis à un avenir durable », et ils présentent de nombreux points communs.

### **3.7 Importance des acquis de l'apprentissage**

La place cruciale et novatrice des acquis de l'apprentissage pour les CNQ a constitué un sujet de discussion récurrent lors de la conférence. Ceci n'est pas surprenant, puisque le Communiqué de Londres a maintes fois souligné leur importance. Les acquis ont été décrits comme le socle

fondamental des réformes de Bologne. Les intervenants des pays munis de CNQ basés sur les acquis ont insisté sur le fait que l'application de ce critère était difficile et exigeait du temps et des efforts. Il ne faut pas sous-estimer l'importance des acquis de l'apprentissage, et les CNQ établis qui les ont mis à contribution ont prouvé combien leurs répercussions étaient positives sur tous les aspects de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation, et sur les liens qui relient ces trois facettes du processus de l'enseignement supérieur.

Apparemment, certains pays considèrent qu'il suffit de remodeler les descripteurs de cycle pour produire un cadre national de qualifications pour l'enseignement supérieur ; soucieux de ce constat, les participants à la conférence ont dispensé des conseils opportuns à l'adresse des pays qui ébauchent leur CNQ. Les acquis de l'apprentissage doivent être décrits à tous les niveaux du système d'enseignement — au niveau de la nation, des établissements, des programmes et même des modules, qu'il s'agisse d'une conférence, d'un cours, d'un travail dirigé ou d'un atelier pratique. De toute évidence, l'introduction des acquis de l'apprentissage constitue une véritable révolution. Néanmoins, il ne sert à rien de décrire un CNQ et même des qualifications individuelles sous l'angle des acquis de façon minimaliste, dans l'unique intention de satisfaire des intérêts extrinsèques. Employés de cette façon, les acquis n'auront aucun effet positif sur les liens unissant l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, ou sur la mobilité étudiante.

Les pays qui mettent en œuvre des cadres axés sur les acquis se sont heurtés à une certaine réticence chez les universitaires quand ceux-ci ont dû, pour la première fois, décrire les programmes, les modules et les cours individuels à l'aune des acquis. La conférence a fait ressortir que lorsque les acquis de l'apprentissage étaient adoptés dans une perspective positive et consignés correctement, ils créaient un environnement stimulant et gratifiant pour les acteurs de l'enseignement supérieur. Tous les représentants de pays dotés de cadres axés sur les acquis de l'apprentissage ont affirmé que ce changement culturel, bien que largement admis, n'avait pas encore franchi toutes les portes de l'université, et que l'efficacité et la qualité des acquis consignés par les enseignants demeuraient inégales d'un individu à l'autre.

### **3.8 Importance des liens avec l'ECTS**

Un débat très intéressant s'est ouvert lors de la conférence sur la relation entre les acquis, les crédits, et les cadres de qualifications. Le Communiqué de Londres, reprenant les observations des différents rapports rédigés pour la réunion ministérielle de Londres, a souligné la nécessité pour les établissements d'enseignement supérieur d'élaborer des modules et des filières axés sur les acquis de l'apprentissage et les crédits. Le rapport *Trends V* de l'Association européenne des universités et celui de l'Union des étudiants d'Europe, *Bologna With Student Eyes*, expriment de graves préoccupations quant à l'emploi de l'ECTS et posent des questions pertinentes sur la mesure ou l'estimation de la charge de travail, et sur l'absence de lien adéquat entre les crédits ECTS et les acquis de l'apprentissage dans la plupart des pays. Dans son rapport, l'Union des étudiants d'Europe désigne uniquement trois pays qui évalueraient correctement la charge de travail des étudiants, et qui en tiendraient compte de façon adéquate dans l'affectation des crédits. Les préoccupations exprimées ne concernaient pas l'ECTS proprement dit, mais sa mise en œuvre.

Selon l'étude des rapports (et documents connexes) destinés à la Réunion ministérielle de Londres, une vingtaine de pays a un système ou des règles nationales de cumul des crédits qui

sont compatibles avec —ou basés sur— les paramètres de l'ECTS. Ils auraient donc tout intérêt à partager leurs expériences. Les CNQ comportent souvent différents niveaux qui peuvent déterminer l'obtention des crédits, ce qui établit un lien direct entre les crédits et les acquis de l'apprentissage. La clé d'une mise en œuvre réussie de l'ECTS réside peut-être dans des cadres nationaux de qualifications conçus pour associer les acquis aux crédits de l'ECTS. Des questions se sont posées quant aux propositions incluses dans le document *ECTS – Caractéristiques essentielles* par rapport aux charges de travail. Des participants ont jugé excessive la charge de travail de 25 à 30 heures par crédit et de 1500 à 1800 heures par année universitaire. Le fait de présenter l'ECTS comme une sorte de « métasystème » de cumul des crédits a soulevé quelques objections, mais tous se sont accordés sur l'importance d'admettre une certaine flexibilité et d'associer les acquis et les crédits.

### **3.9 Interdépendance des réformes de Bologne**

Les différents rapports rédigés pour la réunion ministérielle de Londres ont montré que les pays qui avaient élaboré des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre de l'EEES présentaient d'excellents résultats selon les critères d'évaluation du Processus de Bologne. Le Rapport d'évaluation 2007 confirme ce constat (p. 17). L'interdépendance des réformes de Bologne a également constitué l'un des thèmes récurrents de cette conférence. La conférence a fait apparaître certains éléments charnières dans l'élaboration des CNQ : l'assurance qualité, l'ECTS, l'apprentissage tout au long de la vie, les acquis de l'apprentissage, et la reconnaissance des diplômes.

### **3.10 Problèmes de calendrier**

Les pays qui ont élaboré et/ou mis en œuvre des cadres nationaux de qualifications ont tous dressé le même constat : cette tâche relève de la gageure et demande énormément de temps et d'efforts. Ceux qui disposent de cadres « pré-Bologne » ont mis entre huit et quinze ans à concevoir et à mettre en place leur CNQ. Le plus souvent, ce sont des cadres de qualifications pour l'apprentissage tout au long de la vie, fondés sur une perspective globale ; pour des raisons décrites ailleurs dans ce rapport, leur élaboration peut prendre énormément de temps, du fait de la difficulté de parvenir à un consensus. Les pays pourraient sans doute accélérer le processus s'il concernait le seul enseignement supérieur. De plus, ceux qui élaborent et mettent actuellement en œuvre leur cadre national s'appuient sûrement sur les conseils et les lignes directrices décrits dans le cadre de l'EEES et le rapport du BFUG sur les cadres de qualifications. Malgré les efforts déployés par le BFUG et plus récemment par le Conseil de l'Europe pour accompagner les pays dans leurs démarches, le rapport d'évaluation et ceux préparés pour le Sommet de Londres montrent la lenteur des progrès accomplis. Il est également clair que les pays doivent établir leur propre cadre, en fonction du contexte national ; le cadre d'un autre pays ou le cadre de l'EEES ne sauraient en aucun cas se substituer à un cadre national.

Les pays doivent concilier deux facteurs de temps divergents. D'une part, ils ont pour mission d'élaborer le cadre pour 2010 et d'autre part, ce cadre doit offrir un stade de maturité suffisant pour remplir ses objectifs et être facilement applicable par les parties agissantes. Dans son rapport de référence, le professeur Adam explique que la mise en œuvre trop hâtive d'un cadre national peut entraîner l'échec du processus d'autocertification. Selon lui, il est difficile d'exiger que tous les pays mettent en place un cadre national de qualifications compatible avec le cadre de l'EEES

d'ici 2010. L'échéance est trop proche. La section 5 du rapport de référence examine d'autres points à prendre en compte et fournit une liste de questions que les pays doivent se poser à chaque étape du processus.

### 3.11 Types de difficultés

Devant des délais de mise en œuvre trop serrés, les pays pourraient « expédier » la conception de leur CNQ, ce qui imposerait par la suite un train de réformes correctives.

Il importe de décrire précisément de quoi se composent les descripteurs nationaux de qualifications. A la lecture des rapports nationaux d'évaluation, on ne peut qu'être frappé par les différences de longueur et de clarté des commentaires consacrés aux descripteurs de qualifications dans les CNQ.

De la même façon, certaines méprises apparaissent quant à ce que signifie « niveau » dans le contexte des cadres de qualifications axés sur les acquis. Ainsi, certains délégués ont souligné la nécessité d'ajouter des sous-niveaux pour distinguer l'enseignement universitaire et la formation professionnelle, et d'autres ont indiqué que dans leur pays, les niveaux se définissaient en termes de durée.

Les problèmes de langue et de traduction aggravent peut-être ce type de malentendus. La situation est encore plus complexe dans les pays où les changements exigent une législation.

Il est difficile de concevoir comment des modèles ou des méthodes tels que ceux élaborés en Irlande et au Royaume-Uni, sur la base informelle d'un consensus plutôt que sur une base légale, pourraient être appliqués dans d'autres contextes, notamment dans les pays où le changement repose sur une législation. Les « points de référence » détaillés n'entrent pas dans un cadre légal, et même s'ils n'étaient pas inclus dans la législation, ils risqueraient d'être considérés comme tels dans certains pays.

Pour qu'un cadre national de qualifications fonctionne, il faut que les établissements d'enseignement supérieur, mais également les apprenants, en maîtrisent pleinement les rouages. Ce point a été mis en évidence dans le rapport du BFUG sur les cadres de qualifications et par les pays qui ont élaboré leur CNQ. Dans le même sens, une maîtrise insuffisante du dispositif a été citée comme une entrave indiscutable à l'élaboration et au bon fonctionnement des CNQ et a posé un problème particulier dans le cas des cadres généraux pour l'apprentissage tout au long de la vie.

Bien que la concertation soit reconnue comme essentielle, de nombreux délégués ont indiqué que leur ministère ne les consultait pas assez ou que dans leur pays, le processus suivait un schéma hiérarchique descendant. A l'inverse, d'autres ont expliqué que les universités de leur pays croulaient déjà sous le travail et n'avaient pas la capacité d'élaborer un CNQ.

Questions relatives au statut des CNQ et aux différents niveaux. Par exemple, dans certains pays, le niveau d'instruction donne des droits tels que l'avancement et l'accès à l'emploi ou à certains niveaux de salaire. Les CNQ, et plus particulièrement les niveaux, pourraient donc être employés

par certains acteurs, notamment les syndicats et les gouvernements, à des fins autres que ce pourquoi ils ont été conçus.

#### 4. Conclusions de la conférence

- Les CNQ axés sur les acquis marquent un changement de paradigme, une réorientation, de l'enseignant vers l'apprenant ; ils ne constituent pas un changement de pure forme.
- Les CNQ offrent une nouvelle description des qualifications et des systèmes, et permettent de mieux les comparer et les associer.
- La mise en œuvre exige énormément de temps et d'efforts, et elle constitue un processus progressif, dont l'avancement et les effets doivent être suivis de près.
- Pour qu'un CNQ atteigne ses objectifs, il doit être totalement maîtrisé par les établissements d'enseignement supérieur et par les apprenants.
- La mise en place d'un CNQ exige des relations harmonieuses entre les établissements d'enseignement supérieur et les autorités nationales, et une claire répartition des rôles.
- Il est essentiel de clarifier et de renforcer les rôles de l'ECTS et des CNQ, et les relations entre eux.
- Le concept de « charge de travail » demeure imprécis, mais il faut tout de même le concevoir de façon réaliste et en assurer le suivi et l'examen.
- Il faut établir clairement comment les systèmes évaluent et utilisent la charge de travail au plan local pour planifier les programmes.
- L'assurance qualité de l'attribution et de l'évaluation des crédits est essentielle.
- Il faut veiller à ce que les systèmes ECTS et ECVET s'agencent clairement.
- Il importe d'adopter une approche modulable pour élaborer les CNQ ; le cadre de l'EEES ne doit pas être un carcan.
- Les pays qui ont élaboré et mis en œuvre un CNQ peuvent informer et aider ceux qui sont en phase de conception, mais ils n'ont pas toutes les réponses et ne peuvent pas fournir un modèle transposable dans tous les contextes nationaux.
- Les pays qui ont déjà mis en place un CNQ peuvent tirer parti des enseignements de ceux qui créent un CNQ avec la connaissance du cadre de l'EEES.
- L'expérience donne à penser que les CNQ incluront des niveaux dans les cycles, notamment le premier cycle ; ceci renforcera leur adaptabilité et bénéficiera aux apprenants et aux enseignants.
- Les CNQ doivent employer un vocabulaire commun clair, simple et accessible à tous.
- Le CNQ doit être suffisamment générique pour représenter la diversité du système d'enseignement supérieur, et couvrir des institutions de profils différents.
- Les liens entre les cadres de qualifications pour l'enseignement supérieur et ceux pour l'apprentissage tout au long de la vie et la formation professionnelle vont revêtir une importance croissante.

## 5. **Recommandations de la conférence**

Les participants au forum ont formulé les recommandations suivantes :

### **aux autorités publiques nationales**

les participants recommandent que les autorités publiques compétentes des membres du Processus de Bologne :

- s’efforcent d’élaborer des cadres nationaux des qualifications qui soient compatibles avec le cadre général de l’Espace européen de l’enseignement supérieur (EEES) mais aussi, en tant que de besoin, avec le Cadre européen des qualifications (CEQ) pour l’apprentissage tout au long de la vie ;
- explicitent les rôles et responsabilités des divers acteurs dans l’élaboration des cadres nationaux des qualifications ;
- prennent dûment en compte les évolutions connexes dans des domaines tels que les systèmes de crédits et la mise en place d’une assurance qualité ;
- notamment, prennent compte de l’interface entre les cadres nationaux des qualifications et toutes les lignes d’action de Bologne ;
- associent activement les institutions, étudiants, personnel et autres acteurs de l’enseignement supérieur à l’élaboration de leur cadre national des qualifications ;
- fassent en sorte que les informations sur l’élaboration de leur cadre national de qualifications soient facilement accessibles en ligne par le biais de sites Internet dédiés ;
- communiquent au Conseil de l’Europe et au Secrétariat du Processus de Bologne les informations relatives aux sites Internet et aux mises à jour importantes afin que les informations pertinentes puissent être facilement partagées avec d’autres membres du Processus ;
- expriment clairement la portée du cadre national des qualifications et ses relations avec le cadre général des qualifications de l’EEES ainsi qu’avec le cadre européen des qualifications pour l’apprentissage tout au long de la vie ;
- désignent un “correspondant pour les cadres des qualifications” (voir recommandation ci-dessous au Conseil de l’Europe) et veillent à ce que les informations pertinentes concernant l’élaboration des cadres des qualifications dans d’autres pays ainsi que l’évolution de la situation au niveau européen soient diffusées dans chaque pays ;

### **aux institutions d’enseignement supérieur, aux conférences de Recteurs, à l’Association des universités européennes**

les participants recommandent que les institutions d’enseignement supérieur et leurs organes respectifs:

- soient explicites quant à la manière dont ils estiment et utilisent la charge de travail pour la planification des programmes d'enseignement ;
- impliquent les étudiants dans la définition des charges de travail ;
- s'associent avec les autorités nationales et autres partenaires pour élaborer et mettre en œuvre les CNQ ;
- soutiennent la bonne utilisation de l'ECTS basé sur les résultats d'apprentissage et la charge de travail des étudiants, notamment en ce qui concerne la fonction cumulative ;
- développent et approfondissent l'utilisation des résultats d'apprentissage transversalement, dans tous les aspects de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation ;

#### **aux syndicats d'étudiants et à l'ESU (European Student Union)**

les participants recommandent que les syndicats d'étudiants et l'ESU

- s'associent à d'autres acteurs clés pour encourager et soutenir le bon usage des résultats d'apprentissage et la charge de travail pour ce qui concerne l'ECTS et les cadres des qualifications ;
- sensibilisent davantage les étudiants aux rôles et aux fonctions des cadres des qualifications et à l'importance des résultats d'apprentissage ;

#### **aux organismes chargés de la qualité et leurs parties prenantes**

les participants recommandent que les organismes chargés de la qualité et leurs parties prenantes:

- lorsqu'ils élaborent/passent en revue les systèmes nationaux de qualité, veillent à ce que ces derniers couvrent les dispositions nécessaires pour analyser l'utilisation des CQ, les résultats d'apprentissage et l'allocation d'un financement.

#### **au Conseil de l'Europe, dans le cadre de son mandat le chargeant de soutenir la mise en commun des expériences**

les participants recommandent que le Conseil de l'Europe :

- développe une section spécifique de son site Internet sur l'enseignement supérieur qui sera consacrée à la mise en commun des expériences en matière d'élaboration des cadres nationaux des qualifications et, par le biais de ce site Internet, qu'il mette à disposition du plus grand nombre les informations pertinentes dont il dispose ;
- dresse une liste des coordonnées des "correspondants pour les cadres des qualifications" couvrant tous les membres du Processus de Bologne dès que ces correspondants auront été nommés par les autorités publiques compétentes, et s'efforce de diffuser régulièrement les informations par le biais de cette liste ;

- compile une base d'experts susceptibles d'aider les membres du Processus de Bologne qui le souhaitent à élaborer leurs cadres de qualifications - ces experts devraient collectivement être représentatifs de la diversité des expériences nationales et institutionnelles ;

### **à la Commission européenne, dans son rôle de coordination du Cadre européen de Qualifications**

Les participants recommandent fortement que la Commission européenne, dans son soutien à l'élaboration de cadres nationaux compatibles avec le CEQ :

- veille à insister suffisamment sur la compatibilité avec le cadre général de l'EEES;
- agisse au niveau de l'élaboration de l'ECVET de telle sorte qu'il soit compatible avec l'ECTS ;
- veille à ce que le Groupe de coordination pour le cadre général des qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur soit représenté dans les structures de coordinations pour le CEQ pour l'apprentissage tout au long de la vie ;

### **aux Réseaux ENIC et NARIC**

les participants recommandent que les Réseaux ENIC et NARIC et les centres qui en sont membres :

- mettent pleinement à profit le potentiel des cadres des qualifications pour faciliter la reconnaissance des qualifications ;
- dans toute la mesure du possible, basent la reconnaissance sur une évaluation des résultats d'apprentissage.

## Bibliographie

Outre la documentation fournie pour la conférence elle-même, ce rapport s'appuie sur les publications suivantes :

Groupe de suivi BFUG sur les cadres de qualifications (2007) *National Qualifications Frameworks Development and Certification- final report*, ministère britannique de l'Education et de la Formation continue (DfES).

<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/WGQF-reportfinal2.pdf>

Processus de Bologne (2007 ) *Bologna Process Stocktaking Report*, Londres, DfES.

<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909BolognaProcessST.pdf>

Rapports nationaux d'évaluation (2007)

Processus de Bologne (2005) *A Framework of Qualifications of the European Higher Education Area*, ministère danois des Sciences et de l'Innovation.

[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)

Association européenne des universités (EUA), (2007) *Trends V- Universities Shaping the European higher Educations Area* , Publications de l'EUA.

[http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Final\\_Trends\\_Report\\_May\\_10.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Final_Trends_Report_May_10.pdf)

ESIB [aujourd'hui Union des étudiants d'Europe, ESU] (2007) *Bologna with Student Eyes*, Publications de l'ESU. <http://www.esib.org/>

Matseleng Allais, S (2003) *The National Qualifications Framework in South Africa: a democratic project trapped in a neo-liberal paradigm?*, Institut sud-africain pour l'enseignement à distance (South African Institute for Distance Education, SAIDE).

**ANNEXE 3**

**Conférence régionale du Conseil de l'Europe pour l'Europe du Sud-Est sur les cadres de qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur**

**Belgrade, 1<sup>er</sup> et 2 novembre 2007**

**Rapport du Rapporteur général**

**Gerard Madill**

**Sections**

**1. La conférence**

**2. Contexte**

**3. Principaux thèmes et questions issus des exposés des experts du Conseil de l'Europe**

**4. Exposés et discussions sur l'évolution des pays de l'Europe du Sud-Est et questions connexes**

**5. Discussion finale**

**6. Conclusions de la conférence**

**7. Bibliographie**

## 1. La conférence

La conférence a été organisée conjointement par le Conseil de l'Europe et le ministère serbe de l'Education, sous la présidence serbe du Conseil de l'Europe. Cette conférence régionale, qui traite de l'Europe du Sud-Est, a rassemblé des participants d'Albanie, de Bosnie-et-Herzégovine, de Bulgarie, de Croatie, du Monténégro, de Roumanie, de Serbie, de l'« ancienne République yougoslave de Macédoine » et de Turquie, ainsi que des représentants de la Commission européenne, de l'Agence européenne pour la reconstruction, de l'agence chargée de l'Initiative pour la réforme de l'éducation de l'Europe du Sud-Est (ERI-SEE) et de Tempus.

Signe de son importance politique, la conférence a été ouverte par le ministre serbe de l'Education, M. Zoran Lončar, et clôturée par la secrétaire d'Etat, Mme Vesna Ilić-Prelić. En outre, elle a rassemblé de hauts représentants des pays participants, notamment le ministre albanais de l'Education, M. Genc Pollo, et des universitaires renommés, dont de nombreux enseignants de la Serbie, en qualité de pays hôte.

D'une manière générale, l'objectif du séminaire était d'échanger les expériences et les bonnes pratiques d'élaboration des cadres nationaux de qualifications dans le contexte du Processus de Bologne et de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Il s'est déroulé en deux temps. En premier lieu, les experts du Conseil de l'Europe ont abordé un large éventail de questions relatives aux cadres des qualifications, notamment : l'interaction des niveaux européen, régional et national de réforme de l'enseignement supérieur ; le rôle des cadres de qualifications dans la réforme de l'enseignement supérieur au plan européen ; le rôle des acquis de l'apprentissage dans les cadres nationaux de qualifications ; le concept de qualification ; et l'expérience écossaise dans l'élaboration d'un cadre national de qualifications. En second lieu, chaque pays représentant de la région a exposé son propre travail d'élaboration d'un cadre national de qualifications (CNQ).

## 2. Contexte

L'élaboration de cadres de qualifications en tant que tels ne faisait pas partie des dix lignes d'action initiales de Bologne. En fait, les ministres des pays impliqués dans l'EEES ont pour la première fois décidé d'élaborer des cadres nationaux de qualifications lors de la réunion ministérielle de Bergen en 2005. Le Communiqué de Bergen déclarait :

« Nous adoptons le cadre global des qualifications pour l'EEES, constitué de trois cycles (incluant la possibilité, au plan national, de qualifications intermédiaires), de descripteurs génériques pour chaque cycle fondés sur les acquis et les compétences, et de fourchettes de crédits pour les premier et second cycles. Nous nous engageons à élaborer des cadres nationaux de qualifications compatibles avec le cadre global des qualifications de l'EEES d'ici à 2010, et à entreprendre cette tâche avant 2007. »

Malgré cela, les cadres de qualifications axés sur les acquis semblent de plus en plus jouer un rôle pivot dans la réalisation des objectifs et des lignes d'action de Bologne, et plus généralement dans

la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Le Communiqué de Londres va dans ce sens (p. 17) :

« L'élaboration de cadres nationaux de qualifications s'appuiera sur plusieurs composantes du processus de Bologne, toutes fondées sur les acquis de l'apprentissage : assurance qualité, systèmes de transfert et de cumul de crédits ; reconnaissance des acquis ; apprentissage tout au long de la vie ; formations flexibles et dimension sociale. »

Pour décrire les qualifications d'un système éducatif, les cadres axés sur les acquis se réfèrent à ce que l'apprenant a assimilé plus qu'au programme des cours : les résultats prévalent sur les moyens ou sur le processus d'enseignement. Les acquis de l'apprentissage se décrivent comme suit :

« énoncés de ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre et/ou accomplir au terme d'une période d'apprentissage. Ce sont des énoncés explicites sur les conséquences de l'apprentissage –les résultats de l'apprentissage. » (citation extraite de l'exposé du professeur Stephen Adam, lors de la conférence).

Du fait que les acquis se décrivent comme indépendants du processus d'apprentissage, le vocabulaire ou le langage employés peuvent convenir à un large éventail de formations. Ceci facilite énormément la compréhension et la reconnaissance des différents types de formations et de qualifications pour les établissements d'enseignement supérieur à vocations diverses, pour les différents acteurs de l'enseignement et de la formation, et pour les employeurs. Sur la base de ce langage commun, les cadres de qualifications fondés sur les acquis de l'apprentissage permettent d'appréhender les liens entre les qualifications d'un système d'enseignement, la façon dont elles s'agencent, leurs similitudes et leurs différences. Les cadres de qualifications contribuent à faciliter la mobilité des étudiants et des enseignants au sein de l'université, et celle des diplômés sur le marché de l'emploi.

Lors de la réunion de Londres en 2007, les ministres des pays participants de l'EEES, qui se sont déclarés déçus de la lenteur de la mise en œuvre des cadres nationaux, ont également reconnu le caractère épineux de la tâche et ont donc chargé le Conseil de l'Europe de promouvoir l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux de qualifications :

« 2.8 Nous prenons note des premiers progrès de mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications, mais des efforts beaucoup plus importants s'imposent. Nous nous engageons à mettre complètement en œuvre de tels cadres nationaux de qualifications, calés sur le cadre général des qualifications de l'EEES, et reconnus comme tels d'ici à 2010. Conscients que cette tâche constitue un défi, nous demandons au Conseil de l'Europe de promouvoir l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux des qualifications. Nous soulignons la nécessité de concevoir les cadres de qualifications afin d'encourager la mobilité des étudiants et des enseignants et d'améliorer l'insertion professionnelle. »

Le Conseil de l'Europe a déjà accompli en peu de temps un volume de travail considérable, en

lançant le premier événement paneuropéen sur les cadres de qualifications avec le Forum sur les cadres de qualifications tenu à Strasbourg les 11 et 12 octobre 2007 ; en conseillant les pays de l'Europe du Sud-Est sur la réforme de l'enseignement supérieur sur une base bilatérale ; et en organisant des conférences régionales. Cette conférence à Belgrade contribue énormément à exécuter la tâche du Conseil de l'Europe de coordonner l'échange d'expériences d'élaboration de CNQ.

Le présent rapport n'est pas un compte rendu exact des discussions tenues lors de la conférence, pas plus qu'il ne reproduit dans le détail les exposés présentés. Il tente plutôt de décrire les principaux thèmes ou questions qui ont été traités dans trois grandes sections : l'une consacrée aux exposés des experts du Conseil de l'Europe, l'autre aux interventions des pays de l'Europe du Sud-Est, et la dernière aux discussions sur lesquelles s'est achevée la conférence. Les conclusions de la conférence sont également incluses à la fin de ce rapport.

Vous pouvez consulter tous les diaporamas PowerPoint présentés lors de la conférence à l'adresse web suivante :

<http://www.coe.org.yu/eng/articles/coe-office-in-belgrade/coe-cooperation-projects-in-serbia/strengthening-higher-education/activities/qualifications-frameworks/>.

### **3. Principaux thèmes et questions issus des exposés des experts du Conseil de l'Europe**

#### **A contexte différent, objectif différent**

A des cadres différents correspondent des objectifs et des finalités différents. Ce principe s'applique sur le plan vertical, c'est-à-dire entre des cadres nationaux et des cadres transnationaux globaux, tels que le cadre de l'EEES pour l'enseignement supérieur ou le CNQ pour l'apprentissage tout au long de la vie, et sur le plan horizontal, entre les cadres nationaux qui coexistent à l'intérieur d'un cadre global.

Les cadres globaux et les cadres nationaux ont des objectifs et des fonctions différents mais complémentaires. Mogens Berg, qui a présidé le Groupe de suivi de Bologne sur les cadres de qualifications de 2003 à 2007, a présenté un exposé dans lequel il décrivait le rôle et la nature du cadre de qualifications pour l'Espace européen de l'enseignement supérieur. Le rapport complet du groupe de suivi constitue un guide précieux pour les pays qui s'emploient à élaborer leurs cadres nationaux de qualifications, et il est disponible à la page [http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf).

La principale fonction d'un cadre européen global consiste à fournir un canevas commun dont les cadres nationaux de qualifications peuvent s'inspirer. Véritable instrument de la transparence, il permet d'associer une convergence élevée au respect de la diversité. En parallèle avec d'autres outils qui déploient la transparence, il facilite la reconnaissance internationale des qualifications et favorise surtout la mobilité des apprenants et des diplômés.

Le cadre global de l'EEES comprend trois cycles, chacun associé à des descripteurs génériques fondés sur les acquis de l'apprentissage et les fourchettes de crédits ECTS. (Les fourchettes de

crédit sont uniquement indiquées pour les premier et deuxième cycles.) D'une manière générale, le cadre de l'EEES facilite la transparence au plan international, la reconnaissance internationale des qualifications, et la mobilité internationale des apprenants et des diplômés. Il se définit comme une passerelle qui permet de transposer ou de comparer des cadres nationaux de qualifications. Les descripteurs de cycle du cadre de l'EEES, également nommés « descripteurs de Dublin », sont génériques et concernent : les connaissances et la compréhension ; l'utilisation des connaissances et de la compréhension ; la faculté d'appréciation ; les compétences en communication ; et les capacités d'apprentissage. Ces descripteurs ne se rapportent pas à un thème donné, puisqu'ils doivent s'appliquer à toutes les matières, à tous les pays signataires de la Convention de Bologne, et à tous les types d'établissements d'enseignement supérieur, quels que soient leur profil ou leur mission. Le cadre de l'EEES se doit d'être générique, et donc inévitablement moins détaillé qu'un cadre national, car il doit pouvoir englober quarante-six cadres nationaux différents.

De leur côté, les cadres nationaux de qualifications s'inscrivent dans un contexte national. Le rapport du BFUD sur les cadres de qualifications précise clairement ce point et s'appuie sur l'expérience des pays qui ont récemment élaboré des cadres nationaux. Le cadre européen se décline par cycles, et les cadres nationaux par niveaux. Ceci ne signifie pas qu'un cadre national de qualifications pour l'enseignement supérieur doit avoir plus de trois niveaux ; certains cadres nationaux ont trois niveaux qui correspondent aux trois cycles. Certains pays en ont actuellement trois, mais n'excluent pas d'en ajouter d'autres. La plupart du temps, le CNQ pour l'enseignement supérieur inclut plus de trois niveaux. Les cadres nationaux contiennent des descripteurs de niveau et/ou de qualification qui sont plus détaillés que les descripteurs de cycle de l'EEES et dont les définitions précises correspondent mieux aux qualifications du pays, à sa culture et à son contexte. Les cadres nationaux ont un large éventail d'objectifs et de finalités, selon les priorités et le contexte d'un pays. Toutefois, dans le cadre du Processus de Bologne, ils visent en grande partie à améliorer la transparence pour les apprenants et les autres parties concernées, à clarifier les informations sur les qualifications, à renforcer l'insertion professionnelle des diplômés, à soutenir la mobilité des apprenants et des diplômés, à faciliter la comparaison des différentes qualifications, ainsi que l'exploration des parcours d'apprentissage tout au long de la vie.

Le rapport du BFUG sur les cadres de qualifications décrit comment aligner les cadres nationaux de qualifications sur le cadre global de l'EEES. Cet alignement repose sur quatre principes : une confiance qui prévaut sur les contrôles externes ; des critères minimaux destinés à vérifier la compatibilité du CNQ avec le cadre de l'EEES ; des procédures d'autocertification de la compatibilité ; et l'assurance qualité. Le processus d'autocertification doit prévoir la participation d'acteurs étrangers et de l'organisme national chargé de l'assurance qualité. Ces deux conditions fournissent une perspective critique et fructueuse, et renforcent en plus la crédibilité de l'autocertification au plan international.

D'une manière générale, le cadre de l'EEES et le rapport du BFUG constituent un point de référence externe pour les pays qui s'emploient à créer et à mettre en œuvre un cadre national de qualifications. Ils offrent également des critères applicables pour évaluer et valider la conformité des cadres nationaux à celui de l'EEES. Ce dernier propose une ossature globale et générique pour les cadres nationaux, et joue un rôle d'interface entre les pays afin qu'ils comprennent et comparent plus facilement leurs qualifications respectives. Ceci n'est en rien un carcan susceptible de restreindre les systèmes nationaux, mais plutôt une façon de concevoir la diversité.

Concrètement, les qualifications et les cadres de qualifications fonctionnent sur trois grands niveaux. Ils fonctionnent d'abord au niveau des qualifications individuelles. Une qualification doit être directement utilisable et facile à cerner pour les apprenants, les employeurs et les autres acteurs de l'enseignement et de la formation. Au deuxième niveau, les qualifications sont liées au cadre national de qualifications, ce qui non seulement aide ces différents publics à les comprendre, mais aussi à les comparer et à les différencier par rapport aux autres qualifications du CNQ. Au troisième niveau, le cadre national des qualifications est lié au cadre de l'EEES, ce qui permet aux établissements d'enseignement supérieur, aux employeurs et aux apprenants de saisir comment les qualifications nationales s'intègrent dans le cadre de Bologne, et favorise la mobilité, l'avancement et l'emploi dans les autres pays au sein de l'EEES. Une approche fondée sur les acquis de l'apprentissage participe à étayer les trois niveaux et à les relier entre eux.

### **Les acquis de l'apprentissage – un changement de paradigme**

Tous les intervenants ont décrit les cadres de qualifications axés sur les acquis comme un changement radical de perspective et d'orientation. Le professeur Adam a expliqué que les acquis de l'apprentissage constituaient la pierre angulaire de la réforme de l'enseignement de Bologne. Alors que traditionnellement, l'accent était mis sur les enseignants ou sur les ressources, les cadres axés sur les acquis braquent les projecteurs sur l'apprenant et sur les connaissances qu'il assimile. Les acquis peuvent contribuer à réformer les programmes et à ouvrir des filières flexibles d'apprentissage tout au long de la vie. Correctement mis en œuvre, ils peuvent être gratifiants et stimulants, car ils ont un impact positif sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Naturellement, une telle approche impose un regard différent sur chacune de ces trois facettes du processus éducatif.

Ce n'est pas un petit changement ; les participants au Forum de Strasbourg du Conseil de l'Europe sur les cadres de qualifications ont appris que même les pays dotés des cadres axés sur les acquis les mieux établis, tels que l'Ecosse, l'Irlande et la Nouvelle-Zélande, ne sont pas au bout de leur peine : ils continuent de focaliser l'attention sur les apprenants et sur les acquis. En effet, cette réorientation impose un changement radical de culture, de pratiques et de comportements, et elle nécessite des années de travail et un engagement constant. Cette nouvelle vision influe sur tous les aspects de l'enseignement supérieur, notamment sur les méthodes d'évaluation, puisqu'elle met l'accent sur l'acquis, et non sur les ressources ou sur le processus d'apprentissage. De la même façon, si les étudiants souhaitent obtenir des crédits, ils doivent démontrer qu'ils disposent des acquis associés. Par conséquent, comme les autres pays d'Europe, tous les pays de l'Europe du Sud-Est doivent affronter dans ce sens une véritable gageure. La conférence a toutefois montré que la plupart des pays participants avaient pris un bon départ pour résoudre les difficultés rencontrées et entamer l'élaboration de leurs cadres nationaux de qualifications.

### **Un ou deux cadres ?**

Les ministres des pays signataires de Bologne se sont engagés à Bergen et ont renouvelé leur engagement à Londres en faveur d'un cadre national de qualifications destiné à l'enseignement supérieur. Tandis que certains élaborent un cadre réservé à l'enseignement supérieur, d'autres préparent un cadre global pour l'apprentissage tout au long de la vie qui inclut l'enseignement supérieur. Il n'existe pas de modèle universel. Chaque pays doit s'employer à élaborer un ou des

cadres nationaux de qualifications adaptés à leurs besoins.

Il est intéressant de constater que les deux cadres actuellement certifiés conformes au cadre de l'EEES sont les cadres nationaux de l'Irlande et de l'Ecosse. Dans les deux cas, il s'agit d'un cadre global pour l'apprentissage tout au long de la vie et à quelques différences près, le processus d'autocertification de chaque pays a consisté à examiner et comparer —avec succès— les éléments de l'enseignement supérieur du cadre national avec le cadre de Bologne. Dans les deux cas, bien qu'ils aient été déclarés conformes, les descripteurs de niveau ou de qualification du cadre national étaient plus détaillés que les descripteurs de cycle génériques inclus dans l'EEES. Les rapports d'autocertification sont disponibles en cliquant sur les liens suivants :

[http://www.enic-naric.net/documents/QF-Scotland\\_en.pdf](http://www.enic-naric.net/documents/QF-Scotland_en.pdf)

[http://www.enic-naric.net/documents/QF-Ireland\\_en.pdf](http://www.enic-naric.net/documents/QF-Ireland_en.pdf)

### **Objectifs et finalités**

Une fois la décision prise d'élaborer un cadre national de qualifications, l'étape suivante, probablement la plus importante, consiste à débattre et à convenir de ses objectifs et de ses finalités. Les pays qui ont déjà élaboré un cadre national de qualifications ont souligné l'importance d'un dialogue national, impliquant tous les acteurs concernés, pour définir les objectifs et les finalités. Ils ont également insisté sur la nécessité d'accorder tout le temps nécessaire à la concertation avec les acteurs et les partenaires sociaux, afin de créer un cadre adéquat, susceptible de recueillir une large adhésion. Le dialogue doit être renforcé durant la mise en œuvre, lorsque les enseignants et les apprenants s'apprentent à opérer des changements décisifs.

### **Construction du cadre**

Les objectifs et les finalités du CNQ qui ont été adoptés soulèveront de nombreuses questions quant à ce que le cadre couvrira : quelles qualifications inclura-t-il ? Englobera-t-il tous les types d'établissements d'enseignement supérieur ? Visera-t-il les formations universitaires/théoriques et appliquées/professionnelles ? Combien de niveaux comptera-t-il ? Utilisera-t-il des descripteurs de niveaux, des descripteurs de qualifications, ou les deux ? S'appliquera-t-il aux qualifications de cycle court ou intermédiaires ?

Comme exposé précédemment, le cadre de l'EEES contient des descripteurs de cycle suffisamment génériques pour couvrir l'ensemble des pays signataires de Bologne, des systèmes d'enseignement supérieur, des établissements d'enseignement supérieur et de leurs qualifications. Ils ne sauraient être utiles ou applicables en l'état à un cadre national inscrit dans un contexte national donné. Contrairement aux cadres transnationaux, les cadres nationaux doivent correspondre et s'adapter au contexte national et normalement, ils entrent davantage dans le détail que les cadres globaux ou génériques.

Dans un cadre national de qualifications, les descripteurs de niveau doivent présenter clairement les types de qualifications de nature et de finalités différentes. L'un des avantages des descripteurs de niveau sur les descripteurs de qualification est qu'ils peuvent décrire le degré de

difficulté de l'apprentissage, ou les attentes que l'apprenant doit satisfaire, mais indépendamment des qualifications individuelles qui se placent parfois au même niveau dans un cadre de qualifications. Ceci est particulièrement vrai dans le cas de cadres conçus pour l'apprentissage tout au long de la vie, qui mettent souvent des qualifications ou des types de qualifications différents sur le même plan. Mais ceci peut également s'appliquer aux cadres de qualifications pour l'enseignement supérieur, notamment dans un système binaire incluant des qualifications à vocation professionnelle et des qualifications à vocation théorique.

Les cadres nationaux de qualifications ne peuvent pas s'appuyer sur un modèle unique. Les pays qui ont élaboré leur cadre propre en s'inspirant du cadre de l'EEES et des cadres nationaux existants confirment ce constat. Certes, ils ont tiré parti des expériences des autres pays et utilisé le cadre de l'EEES comme point de référence, mais ces ressources n'étaient pas directement transposables dans leur contexte national. Pour répondre à ses objectifs et à ses finalités, un cadre national doit avoir un niveau de détail et une pertinence parfaitement adaptés au contexte d'un pays.

Tous ces arguments confirment qu'il est nécessaire de prendre des décisions en tenant compte du contexte national, afin de satisfaire les besoins des apprenants, des institutions, des employeurs, et de la société qui composent une entité nationale. Ceci étant dit, le cadre national doit être conçu en tenant compte du cadre de l'EEES. S'il n'applique pas ses paramètres, le processus d'autocertification n'aboutira pas.

### **Assurance qualité**

Tous les experts du Conseil de l'Europe ont mentionné que le Processus de Bologne et l'élaboration des cadres exigeaient des dispositifs d'assurance qualité. Outre l'utilisation des acquis de l'apprentissage, des cadres de qualifications et des crédits comme instruments de la transparence, l'assurance qualité du cadre national et surtout des qualifications et de leur délivrance au sein de ce cadre constitue l'un des pivots de l'« architecture » de Bologne. En bout de chaîne, les établissements d'enseignement supérieur devront concrètement prendre des décisions quant à la reconnaissance de tel ou tel diplôme. Si la Convention de Lisbonne sur la reconnaissance engage les pays à reconnaître leurs qualifications respectives —sauf en cas de différences sensibles, ceux-ci ne peuvent déterminer les équivalences sur la base de connaissances solides qu'en s'appuyant sur les CNQ et le cadre de l'EEES, instruments clés de Bologne au service de la transparence. Associés aux initiatives de Bologne, telles que les normes et lignes directrices européennes pour l'assurance qualité et le registre des agences européennes d'assurance qualité, les dispositifs d'assurance qualité des cadres nationaux renforcent la confiance entre les pays de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, une condition *sine qua non* pour généraliser la reconnaissance des qualifications.

## **4. Exposés et discussions sur l'évolution des pays de l'Europe du Sud-Est et questions connexes**

### **Les évolutions nationales**

Les neuf pays de la région de l'Europe du Sud-Est qui participaient à la conférence ont présenté un exposé sur l'état des lieux dans leur pays. Chacun d'entre eux a manifesté son engagement en

faveur de l'éducation et d'une réforme des systèmes d'enseignement supérieur, ainsi qu'une forte mobilisation pour le Processus de Bologne. Cette section du rapport présente une synthèse des progrès accomplis, réalisée à partir des exposés et des discussions tenus lors de la conférence, et à partir du Rapport d'évaluation 2007. Cette synthèse s'appuie également sur le rapport de référence rédigé par le professeur Stephen Adam pour le Forum du Conseil de l'Europe sur les cadres de qualifications, qui s'est tenu à Strasbourg les 11 et 12 octobre 2007. Plus que l'image détaillée de la situation de chaque pays, elle propose une vue d'ensemble. Comme indiqué plus haut, les diaporamas PowerPoint présentés lors de la conférence, qui contiennent des informations plus précises sur l'évolution de chaque pays, sont disponibles sur le site web du Conseil de l'Europe.

Comme mentionné ailleurs dans le présent rapport, l'une des premières étapes dans l'élaboration d'un cadre national de qualifications consiste à étudier son objectif et ses finalités majeures. Les experts du Conseil de l'Europe ont exprimé ce message pertinent lors de leurs interventions. Chaque pays aura ses propres priorités et son propre contexte politique, structurel et culturel, qui se refléteront dans le cadre national des qualifications. Les intervenants ont également affirmé qu'il était impératif de dialoguer dès les premières phases avec toutes les parties prenantes sur la nature, l'objectif et les finalités du cadre national de qualifications.

Les cadres de qualifications ont été lancés par le biais du Processus de Bologne lors de la réunion ministérielle de Bergen en 2005, et chacun s'accorde à dire que leur mise en œuvre dans chaque pays d'ici 2010 constitue un objectif extrêmement ambitieux. La majorité des pays de l'Europe du Sud-Est qui participaient à la conférence ne se sont ralliés au Processus de Bologne qu'en 2003. Etant donné que le Communiqué de Londres a reconnu l'interdépendance entre les cadres nationaux de qualifications et de nombreux autres aspects de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, et que la majorité des pays signataires de Bologne ont pu consacrer plusieurs années supplémentaires à appliquer les réformes de Bologne, on aurait pu s'attendre à ce que les pays présents lors de cette conférence régionale soient à la traîne dans la mise en œuvre des cadres nationaux. Or si l'on observe les résultats obtenus dans le Rapport d'évaluation 2007, et si l'on prend l'indicateur moyen concernant l'élaboration des cadres nationaux de qualifications par les pays signataires de Bologne comme étant de 2,9 (merci au professeur Oktik pour cette statistique extraite de son exposé !), il n'en est rien.

La question de savoir s'il faut concevoir un cadre distinct pour l'enseignement supérieur, un cadre global pour l'apprentissage tout au long de la vie, ou deux cadres différents mais étroitement liés, est de deux ordres : elle peut concerner la nature même du cadre et son objectif, tout comme elle peut avoir un sens pratique et traiter en l'occurrence des exigences calendaires. D'après l'analyse des exposés présentés lors de cette conférence régionale, les pays de l'Europe du Sud-Est ont des points de vue très variés. Quelques pays élaborent un cadre pour l'enseignement supérieur, et une légère majorité élabore un cadre pour l'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, même parmi ces derniers, il semble que certains définissent les trois niveaux d'enseignement supérieur et les relient aux descripteurs de cycle de Bologne.

En termes de nombre de niveaux, il existe également plusieurs options. Bien que tous les pays n'aient pas encore pris leur décision —ou que leur exposé n'ait pas dénombré clairement les niveaux prévus, la plupart de ceux qui ont tranché optent pour quatre à sept niveaux d'enseignement supérieur (dont ce que certains nomment des sous-niveaux).

Trois pays ont élaboré des descripteurs basés sur les acquis pour leur cadre national, deux autres sont en phase d'élaboration, mais trois semblent adopter simplement les descripteurs de cycle de l'EEES.

La quasi-totalité des pays a mis sur pied un groupe de travail pour superviser l'élaboration du cadre national et implique toutes les parties prenantes dans le processus, quoi que le nombre d'acteurs mobilisés semble variable.

Selon le rapport du professeur Adam, préparé en vue du Forum sur les cadres de qualifications de Strasbourg, plus de trois-quarts des pays de l'Europe du Sud-Est présents lors de la conférence ont fixé un calendrier en vue de la mise en œuvre du cadre.

## **5. Discussion finale**

Les participants ont mis en avant l'importance que les gouvernements attachent à l'enseignement supérieur et l'ampleur des progrès accomplis. L'enseignement supérieur constitue une priorité en soi, dont il faut suivre l'évolution mais pas uniquement dans la perspective du prochain rapport d'évaluation. Certains des recteurs présents ont exprimé leur ferme soutien en faveur du Processus de Bologne et ont indiqué que les universités mesurent de plus en plus son importance.

Les étudiants ont posé la question de la chronologie. Ne vaudrait-il pas mieux définir les compétences et les acquis avant d'élaborer des qualifications qui s'y conforment, comme l'ont fait certains pays ? La question a fait débat ; en conclusion, il apparaît que la chronologie importe peu dès lors que le résultat est atteint : avant toute chose garantir une cohérence entre les qualifications individuelles et les CNQ, et à cette fin, maintenir un certain degré de flexibilité, effectuer un suivi régulier de la compatibilité et le cas échéant, remanier les qualifications non adaptées. Toutefois, il demeure essentiel de ne pas enfermer les qualifications dans un carcan.

Les étudiants ont posé la question des « anciennes » qualifications (c'est-à-dire celles précédant le Processus de Bologne). Ils ont exprimé leur crainte que les diplômes actuels et futurs mais « pré-Bologne » ne soient discrédités. Plusieurs participants ont reconnu qu'il ne fallait pas éluder la question.

Par ailleurs, les délégués ont mis en exergue le rôle primordial de l'assurance qualité. Ils se sont interrogés sur l'applicabilité des méthodes traditionnelles par rapport aux qualifications axées sur les acquis et aux cadres de qualifications. La question de savoir comment évaluer les acquis d'un apprentissage a été mise sur le tapis. Il est apparu essentiel d'impliquer dans l'élaboration des CNQ et de leurs descripteurs les agences de contrôle de l'assurance qualité, au même titre que la communauté universitaire. En effet, même si cette dernière, en tant que principale « utilisatrice » du cadre, se doit de concevoir les descripteurs et des modes d'évaluation adéquats, l'agence de qualité a pour sa part pour mission de vérifier que les acquis sont correctement appliqués et évalués. Les universitaires doivent déployer autant de créativité pour élaborer les acquis que pour élaborer les différentes formes d'évaluation. Une large documentation existe sur ce sujet et une collaboration interuniversitaire porterait ses fruits.

La reconnaissance des diplômes a également été mise en cause. En effet, certains problèmes subsistent, malgré une étroite collaboration des universités des pays participants et des autres

signataires de Bologne. Il a été fait état par exemple d'un cas où une université bulgare et une université d'un autre pays signataire de Bologne délivraient des diplômes conjoints. Malgré les accords conclus, un étudiant qui avait entrepris un travail dans l'université bulgare avait dû passer des évaluations pour que son travail soit reconnu par l'autre université. Au vu des constats, de nombreux obstacles entravent encore en pratique la reconnaissance, en dépit de la Convention de Lisbonne.

Les participants ont discuté du bien-fondé de deux cadres européens distincts, et de la possibilité d'opter pour un cadre européen unique, dédié à l'enseignement supérieur. Dans la réalité, la question ne se pose pas : le cadre de l'EEES est déjà en place, avec l'accord des ministres, et le Parlement européen vient d'adopter le CEC de la Commission pour l'apprentissage tout au long de la vie. A l'origine, ce dernier pouvait sembler trop axé sur l'enseignement et la formation professionnels et difficilement compatible avec le cadre de l'EEES ; des progrès ont été réalisés dans ce sens dans sa dernière version, notamment au niveau des descripteurs. Dans le contexte international, il est important de souligner que le cadre de l'EEES concerne spécifiquement l'enseignement supérieur ; il vise à promouvoir les universités et les établissements d'enseignement supérieur européens, ainsi que leurs qualifications, tandis que le cadre de la Commission est un cadre générique qui embrasse tous les types de formations. Il convient de noter que la Commission est représentée au sein du groupe de coordination du Conseil de l'Europe sur les cadres de qualifications pour l'enseignement supérieur, et qu'elle a elle-même convié le Conseil de l'Europe à prendre part aux travaux du Groupe directeur sur le CEC.

La coopération a constitué le fil directeur de la conférence, et ses intervenants ont cité de nombreux exemples de collaboration entre les pays de l'Europe du Sud-Est et avec d'autres pays. La création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur prévoit un degré de convergence élevé, c'est-à-dire un cadre de qualifications incluant des descripteurs génériques au niveau des cycles, des dispositifs d'assurance qualité qui fonctionnent par le biais de normes, de lignes directrices, etc., tout en respectant la diversité nationale. La diversité offre ceci de précieux qu'elle permet de découvrir un large éventail de pratiques employées au gré des pays et des systèmes. L'intérêt de la collaboration pour découvrir et échanger de bonnes pratiques, notamment en ce qui concerne les dernières avancées, telles que la consignation et l'évaluation des acquis, a été souligné.

En clôturant la conférence, la secrétaire d'Etat a remercié tous les délégués et les participants pour leurs contributions, et le Conseil de l'Europe pour son soutien dans l'organisation de l'événement. Elle a formé l'espoir que ce n'était que le début d'une longue coopération et que les pays de la région continueraient de collaborer et d'échanger leurs connaissances, à mesure qu'ils travailleraient à bâtir l'Espace européen de l'enseignement supérieur.



## CONCLUSIONS

### Conférence régionale sur les cadres de qualifications de l'Espace européen de l'enseignement supérieur

Belgrade, 1<sup>er</sup> et 2 novembre 2007

Organisée sous la présidence serbe du Conseil de l'Europe

Des représentants des ministères de l'Education et des universités des pays de l'Europe du Sud-Est<sup>2</sup> se sont réunis à Belgrade les 1<sup>er</sup> et 2 novembre 2007 pour réfléchir à la mise en œuvre des cadres de qualifications, instruments essentiels de la réforme de l'enseignement supérieur, et étape clé dans la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur d'ici à 2010.

La conférence a constitué une étape décisive dans l'exécution des engagements pris par les ministres de l'Education lors de la Réunion ministérielle sur le Processus de Bologne qui s'est tenue à Londres le 17 et le 18 mai 2007, et dans l'accomplissement de la mission confiée au Conseil de l'Europe :

*Nous prenons note des premiers progrès de mise en œuvre des cadres nationaux de qualifications, mais des efforts beaucoup plus importants s'imposent. Nous nous engageons à mettre complètement en œuvre de tels cadres nationaux de qualifications, calés sur le cadre général des qualifications de l'EEES, et reconnus comme tels d'ici à 2010. Conscients que cette tâche constitue un défi, nous demandons au Conseil de l'Europe de promouvoir l'échange d'expériences sur l'élaboration de cadres nationaux de qualifications. Nous soulignons la nécessité de concevoir les cadres de qualifications afin d'encourager la mobilité des étudiants et des enseignants et d'améliorer l'insertion professionnelle.*

Dans ce contexte, les délégations ont recommandé aux pouvoirs publics de prendre certaines mesures lors de l'élaboration des cadres nationaux de qualifications :

1. identifier tous les acteurs susceptibles de contribuer au processus d'élaboration des cadres nationaux de qualifications, et définir clairement les rôles et la responsabilité de chacun ;
2. établir une étroite concertation avec les établissements d'enseignement supérieur, les étudiants, le personnel et toutes les parties prenantes, et un dialogue entre les

<sup>2</sup> Les pays suivants étaient représentés à la conférence : l'Albanie, la Bosnie-Herzégovine, la Bulgarie, la Croatie, le Monténégro, la Roumanie, la Serbie, « l'ancienne République yougoslave de Macédoine » et la Turquie.

- différents secteurs éducatifs, au cours de l'élaboration du cadre national de qualifications ;
3. fournir des informations sur les avancées de cette élaboration par le biais de sites web consacrés au sujet ;
  4. nommer un « correspondant pour les cadres de qualifications » chargé de faire circuler les informations pertinentes via la liste de diffusion du Conseil de l'Europe ;
  5. mettre sur pied un réseau régional pour concevoir et gérer leur cadre national de qualifications.

Les délégations reconnaissent l'importance d'une coopération régionale au sein du cadre global du Processus de Bologne. Ils soulignent la nécessité de renforcer l'échange d'expériences dans l'élaboration des cadres nationaux de qualifications, éventuellement dans le cadre d'un forum régional sur le sujet.

Les délégations insistent également sur la nécessité de renforcer leurs connaissances en matière d'acquis d'apprentissage et d'assurance qualité, avec l'aide d'experts internationaux, si nécessaire. Les régions entendent déployer leurs efforts avec le soutien du Conseil de l'Europe.

## 7. Bibliographie

Adam, S. (2007) *Background Report for Council of Europe Forum on Qualifications Frameworks*, Strasbourg, Conseil de l'Europe  
[http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/QF/DGIVEDUHE\\_2007\\_37\\_EN.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/QF/DGIVEDUHE_2007_37_EN.pdf)

Processus de Bologne (2007) *Bologna Process Stocktaking Report*, Londres, DfES.  
<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/6909BolognaProcessST.pdf>

Processus de Bologne (2005) *A Framework of Qualifications of the European Higher Education Area*, ministère danois des Sciences et de l'Innovation.  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)