



Le processus de Bologne et ses répercussions pour les universités canadiennes

Rapport du symposium de 2009 de l'AUCC

Remerciements

L'AUCC remercie la Direction générale de la politique sur l'apprentissage de Ressources humaines et Développement des compétences Canada, les Affaires étrangères et Commerce international Canada et la Délégation de la Commission européenne au Canada de leur appui financier pour ce symposium et la publication de ce document.



© 2009 AUCC
ISBN 978-0-88876-279-8

Dépot légal – Bibliothèque nationale du Canada
Imprimée au Canada

Établie en 1911, l'Association des universités et collèges du Canada représente 94 universités et collèges universitaires publics et privés à but non lucratif. Son mandat est de favoriser et de promouvoir les intérêts de l'enseignement supérieur au Canada et à l'étranger.

Table des matières

1. Contexte	2
2. Raison d'être et objectifs du symposium.....	3
3. Points de vue européens sur le processus de Bologne, sa dimension mondiale et son évolution au-delà de 2010 : quelles seront les répercussions pour les partenariats universitaires canado-européens?.....	3
4. Regards sur le processus de Bologne à travers le monde : réactions du milieu de l'enseignement supérieur dans les principaux pays extérieurs au processus de Bologne	5
5. Groupes de travail thématiques sur les mécanismes de transparence du processus de Bologne et les initiatives et programmes européens connexes.....	7
Le système européen de transfert de crédits (ECTS).....	7
Orientations des universités canadiennes relativement à l'admission aux cycles supérieurs des candidats étrangers titulaires d'un baccalauréat de trois ans.....	8
Les répercussions pour les universités canadiennes de la ratification de la Convention de reconnaissance de Lisbonne par le Canada.....	9
Nouvelles initiatives visant l'élaboration d'un supplément au diplôme dans les pays extérieurs au processus de Bologne.....	10
6. Internationalisation des programmes grâce à de nouvelles formes de collaboration : occasions offertes par le programme Erasmus Mundus et initiatives visant l'élaboration de programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs	11
7. Des stratégies pour aller de l'avant : faire progresser les partenariats universitaires canado-européens	13
8. Conclusions	15
Annexe 1: Ordre du jour	17
Annexe 2: Études de cas	21
Annexe 3: Lecture connexe	27

1. Contexte

La croissance qu'a connue l'enseignement supérieur dans le monde entier après 1950 a suscité des préoccupations quant à la juste reconnaissance des compétences favorisant l'accès aux études, la mobilité internationale des universitaires de même que l'affirmation et la protection du principe de l'autonomie institutionnelle. Depuis les années 1970, le développement et la propagation de technologies de l'information et des communications toujours plus puissantes ont accéléré et complexifié les échanges et la collaboration entre établissements, qui se prolongent par la mobilité des professeurs et des étudiants. Ces rapports ont contribué à nourrir une compréhension personnelle des normes en vigueur au sein des établissements d'outremer, de même qu'une confiance dans la qualité des services offerts par les établissements et les professeurs étrangers.

L'Europe s'est penchée sur ces questions depuis plus longtemps et de façon plus systématique que tout autre groupe de pays. La démarche européenne est décrite comme reposant sur « [...] un but commun clairement défini : créer un espace européen de l'enseignement supérieur afin d'accroître l'employabilité et la mobilité des citoyens de même que la compétitivité du secteur de l'enseignement supérieur européen sur la scène internationale »¹.

En 1999, les ministères de l'Éducation de 29 pays d'Europe ont signé la Déclaration de Bologne. Dans ce document, les gouvernements s'engagent à « consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur [...] dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités² ». L'initiative qui en a résulté, connue sous le nom de processus de Bologne, compte maintenant 10 « axes », dont l'adoption d'un système paneuropéen fondé sur trois cycles (baccalauréat de trois ans, maîtrise de deux ans et doctorat de trois ans), la mise en place d'un système de crédits (connu sous le nom de système européen de transfert de crédits – ECTS), ainsi que l'amélioration de la mobilité, de la coopération européenne en matière d'assurance

de la qualité et de la dimension européenne de l'enseignement supérieur.

Le processus de Bologne, dont 46 pays sont membres à ce jour, constitue donc une initiative intergouvernementale à participation volontaire qui vise à créer, d'ici 2010, un espace européen de l'enseignement supérieur où les systèmes d'éducation seraient compatibles, les diplômes comparables, et où rien n'entraverait la mobilité des étudiants et des universitaires.

L'initiative européenne se distingue par ses objectifs. La reconnaissance des compétences est conçue non seulement comme une façon de favoriser la mobilité et l'accès tant au milieu universitaire qu'au marché du travail européens, mais également comme un important moyen de cultiver une conscience et une communauté proprement européennes.

Par ailleurs, le Sommet de Lisbonne du Conseil européen, qui s'est tenu en mars 2000, a permis d'établir une nouvelle stratégie de modernisation de l'Europe, maintenant appelée la « stratégie de Lisbonne ». Cette dernière ne fait pas partie du processus de Bologne, mais elle a notamment pour objectifs une profonde modernisation des systèmes d'éducation et de formation européens et la création de l'Espace européen de la recherche.

L'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) suit depuis un certain temps l'évolution des changements en cours en Europe. En juin 2008, l'AUCC a publié le document intitulé *Déclaration de l'AUCC : Les universités canadiennes et le processus de Bologne*, dans lequel l'Association s'engage à se pencher sur les possibilités et les défis que représente le nouvel espace européen de l'enseignement supérieur. La déclaration énonce quatre engagements : surveiller attentivement la mise en œuvre des réformes et les orientations politiques en Europe; suivre de près l'action des pays extérieurs au processus de Bologne; poursuivre la sensibilisation de ses établissements membres aux grands enjeux liés au processus de Bologne; maintenir un dialogue politique avec des partenaires européens afin de renforcer la collaboration canado européenne.

¹ Voir The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation, Confederation of EU Rectors' Conferences et Association of European Universities, accessible à <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>.

² www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

C'est dans ce contexte et dans le but d'examiner les répercussions du processus de Bologne pour les universités canadiennes que l'AUCC a organisé un symposium en janvier 2009.

2. Raison d'être et objectifs du symposium

Grâce au soutien financier de la Direction générale de l'apprentissage de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC), du ministère des Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) et de la délégation de la Commission européenne au Canada, le symposium a réuni des leaders universitaires canadiens de premier plan et des experts européens, australiens, mexicains et américains afin de discuter des politiques, des programmes et des mécanismes que prévoit le processus de Bologne, d'en examiner les répercussions pour les universités canadiennes et de cerner les défis et les possibilités qui en résultent.

Le symposium a également permis aux participants de cerner et d'examiner les principaux défis et les grandes répercussions du processus pour les politiques publiques canadiennes concernant la collaboration internationale universitaire et certains dossiers connexes comme l'assurance de la qualité, les résultats d'apprentissage, la reconnaissance des compétences, le transfert de crédits, la mobilité des étudiants et des professeurs et la coopération internationale.

Le présent rapport se veut un compte rendu des principaux thèmes et enjeux soulevés dans le cadre des exposés et des discussions lors des trois séances plénières et des quatre groupes de travail thématiques. Les exposés, de même que certains documents d'information sur les sujets et les thèmes abordés, sont accessibles sur le site Web de l'AUCC. Le programme de l'événement, des études de cas illustrant la situation au sein de certains établissements ainsi qu'une liste de ressources utiles sont fournis en annexe.

3. Points de vue européens sur le processus de Bologne, sa dimension mondiale et son évolution au-delà de 2010 : quelles seront les répercussions pour les partenariats universitaires canado-européens?

Au cours de la première séance plénière, animée par Craig Klafter, de la University of British Columbia, Odile Quintin, directrice générale, Éducation et culture, Commission européenne, a exposé l'état actuel des réformes du processus de Bologne, les orientations futures au-delà de 2010 et les principaux facteurs et répercussions du processus en matière de collaboration avec le Canada et les universités canadiennes. Michael Gaebel a réagi à cet exposé en présentant le point de vue de l'Association Européenne de l'Université (AUE) et des établissements d'enseignement supérieur européens, tandis que Chris Lorenz, professeur de philosophie à l'Université libre d'Amsterdam, a présenté un point de vue à titre de professeur.

Selon M^{me} Quintin, de la Commission européenne, le processus de Bologne constitue la réaction européenne aux défis que sont la mondialisation, l'innovation, la nécessité d'exceller la collaboration et la concurrence afin d'assurer le bien-être de chacun. Le système d'enseignement supérieur doit s'adapter, ce qui requiert des investissements soutenus dans l'éducation et dans la formation, y compris dans le domaine de l'apprentissage continu. Les réformes du processus de Bologne visent à garantir la qualité de l'éducation et de la formation de façon à fournir au marché du travail les employés hautement qualifiés dont il a besoin. Les réformes visent également à rendre le secteur européen de l'enseignement supérieur accessible et attrayant. Selon M^{me} Quintin, la modernisation du système d'enseignement supérieur ne sera complète que lorsqu'on aura trouvé le bon équilibre entre transparence, autonomie, rendement et utilisation efficiente des ressources.

L'Europe a réellement réussi à favoriser la mobilité à court terme grâce au programme Erasmus, mais la mobilité à court et à long terme peut encore faire l'objet d'améliorations. En 2009, la Commission publiera *A green book on the mobility of young Europeans* afin de favoriser l'élargissement et la

diversification des formes de mobilité dans les domaines de l'éducation, de l'emploi et de la culture, y compris en stimulant la mobilité et la collaboration entre l'Union Européenne (UE) et le Canada.

L'UE espère poursuivre ses discussions avec le Canada au sujet du financement et du fonctionnement des établissements, de la création de possibilités de formation continue, de la dimension mondiale du Cadre européen de qualification et de la création de programmes d'études conjoints.

L'Association des universités européennes (AUE), qui représente et appuie des établissements d'enseignement supérieur de 46 pays, a collaboré étroitement au processus de Bologne depuis sa conception, garantissant une pleine participation des universités à chaque étape. Par exemple, son rapport *Trends in Higher Education in Europe* fournit des analyses et des renseignements essentiels sur les questions de mise en œuvre et de politiques en vue de chaque rencontre ministérielle européenne bisannuelle. Y sont présentées les grandes priorités et les principales positions des établissements d'enseignement supérieur, des éléments sur lesquels se fondent les communiqués ministériels qui définissent le mode de mise en œuvre des réformes du processus de Bologne en Europe.

Puisque le processus de Bologne est à participation volontaire et qu'il n'existe aucun mécanisme d'application obligatoire des réformes, sa mise en œuvre repose de plus en plus sur les intervenants. Les gouvernements, les établissements, les membres du corps professoral et les étudiants (l'Union nationale des étudiants d'Europe – ESIB, tout comme l'AUE, est un membre consultatif du Groupe de suivi de Bologne) se partagent les diverses responsabilités.

La reconnaissance des diplômes dits conformes au processus de Bologne présente un défi de taille pour les établissements européens. Jusqu'en 2005 environ, il s'agissait d'un sujet de préoccupation interne. Depuis, cette question a revêtu une dimension internationale. Les universités et les pays n'en sont pas tous au même stade d'élaboration des mesures de reconnaissance des nouveaux diplômes hors des

États membres. Un débat portant sur les avantages et les inconvénients de l'agrément par rapport à l'évaluation des établissements et des programmes a mené à l'adoption d'une méthode pragmatique axée sur « ce qui fonctionne bien » et à l'élaboration de normes et de lignes directrices conjointes à l'échelle européenne. Le forum annuel européen sur la qualité examine ces questions, alors que les pressions exercées par les établissements, les étudiants et l'European Network of Quality Assurance Agencies (ENQAA) pour que le débat sur l'assurance de la qualité soit centré sur la réalité européenne ont mené à la création d'un registre européen d'agences chargées de l'assurance de la qualité. Le registre énumérera la liste des organismes d'assurance de la qualité qui mènent leurs activités en Europe et dont la crédibilité et la fiabilité ont été confirmées en fonction des *Références et lignes directrices pour le management de la qualité*³.

Comme nous l'avons mentionné, le rapport *Trends V* de l'AUE⁴ rend compte du progrès réalisé par les universités européennes dans la mise en œuvre des réformes du processus de Bologne et donne un aperçu des principaux défis qui se dessinent. Il s'agit entre autres de donner une cohérence à la quantité innombrable de programmes de maîtrise en élaborant des mesures transparentes et des mécanismes de coordination clairs dans le Cadre européen de qualification et en examinant les retombées de l'ECTS sur la mobilité. Le rapport souligne trois grands défis à venir : accroître et élargir l'accès à la formation continue au sein du système d'enseignement supérieur⁵; consolider le lien entre enseignement et recherche; et redéfinir la responsabilité publique des universités pour parvenir à un juste équilibre entre l'autonomie des établissements et l'obligation de rendre des comptes. L'année 2010 ne constitue donc pas une date butoir, d'après l'AUE, mais marque plutôt le début d'une nouvelle étape dans la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe. Par ailleurs, le processus de Bologne s'adapte maintenant à la culture mondiale hors des frontières européennes, ouvrant l'Europe à la collaboration avec des pays autres que ses États membres de façon à améliorer son secteur de l'enseignement supérieur.

³ www.eqar.eu/index.php?id=32

⁴ www.AUE.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/AUE_Trends_V_for_web.pdf

⁵ Voir la Charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie de l'AUE)

M. Lorenz a signalé que les intervenants des universités européennes ne partagent pas tous le même optimisme à l'égard du processus de Bologne. Citant les principes de la *Magna Charta*⁶, il a fait valoir que certains professeurs s'inquiètent au sujet de la liberté universitaire, et en particulier de la possibilité pour le corps professoral de continuer d'établir ses propres normes et de s'auto-évaluer comme c'était traditionnellement le cas.

Il n'est donc pas certain que la modernisation des universités et l'adaptation des programmes d'études exigées par le processus de Bologne rendront l'économie européenne plus concurrentielle sur la scène internationale. Par exemple, on voit mal en quoi le fait d'écourter de nombreux programmes contribuera à accroître les compétences des diplômés. Par ailleurs, la création d'un espace d'enseignement unique présentant une structure d'enseignement uniforme, qu'il s'agisse de cours modulaires ou de programmes diplômants, pourrait compromettre, voire détruire, la liberté universitaire, selon M. Lorenz.

L'accroissement de la mobilité étudiante, favorisée par les réformes du processus de Bologne, entraîne l'utilisation généralisée de l'anglais et une réduction de l'apprentissage d'autres langues et de l'utilisation d'autres langues pour étudier. L'ECTS a apporté une transparence superficielle des diplômes qui masque le contenu réel des cours. Selon M. Lorenz, la création de mesures d'évaluation de la qualité et d'évaluation quantitative des extraits par des tierces parties peut miner le processus d'évaluation par les pairs, facteur de qualité reconnu. Il a donné l'exemple du processus Tuning⁷ qui, à son avis, a réduit l'importance des disciplines au profit des compétences, compromettant ainsi le caractère professionnel du milieu universitaire.

4. Regards sur le processus de Bologne à travers le monde : réactions du milieu de l'enseignement supérieur dans les principaux pays extérieurs au processus de Bologne

Cette séance visait à donner un aperçu des réactions au processus de Bologne des principaux pays qui n'en sont pas membres. Les intervenants étaient Debra Stewart, présidente du Council of Graduate Studies – CGS – des États Unis, Kerri Lee Harris, maître de conférence au Centre for the Study of Higher Education, Université de Melbourne, Australie, Britta Baron, vice provost et vice rectrice adjointe aux affaires internationales, University of Alberta et Jocelyne Gacel Avila, directrice de la coopération internationale, Université de Guadalajara, Mexique. Sheila Embleton, vice rectrice à l'enseignement, Université York a animé les discussions afin de faire ressortir les réactions des gouvernements et des établissements, les grands enjeux stratégiques, les tendances émergentes et certaines recommandations relatives aux points dont le Canada et les établissements canadiens devraient tenir compte.

L'Australie a réagi de façon très proactive au processus de Bologne. Le gouvernement a adopté une réglementation nationale en matière de financement, d'assurance de la qualité et d'agrément afin de contribuer à faire de l'enseignement supérieur un des principaux secteurs d'exportation du pays. Puisque le cadre national de qualification (qui fait actuellement l'objet d'un examen en raison du processus de Bologne) prévoit une structure de cycles d'études 3+2+3, le système australien peut être considéré comme compatible avec le processus de Bologne.

⁶ En 1988, les recteurs des universités européennes réunis à Bologne ont proclamé la *Magna Charta Universitatum* (maintenant appelée Charte de Bologne) « pour célébrer les valeurs profondes des traditions universitaires et favoriser l'établissement de liens solides entre universités européennes ». Ils ont ainsi précédé l'intégration politique de l'Europe et souligné le rôle que les universités seraient appelées à jouer. Les principes de la *Magna Charta* énoncent que : la recherche et l'enseignement universitaires doivent être indépendants de tout pouvoir politique et économique sur les plans moral et intellectuel; dans les universités, l'activité didactique doit être indissociable de l'activité de recherche; la liberté de recherche, d'enseignement et de formation est le principe fondamental de la vie des universités; toute université est dépositaire de la tradition de l'humanisme européen. Le texte intégral est accessible à www.magna_charta.org/magna.html.

⁷ Tuning – Le projet Convergence des structures éducatives en Europe a été entrepris en 2000 afin de mettre en lien les objectifs politiques du processus de Bologne, puis de la stratégie de Lisbonne avec le secteur de l'enseignement supérieur. Au fil du temps, le projet Tuning est devenu un processus visant à (re)concevoir, élaborer, mettre en œuvre et évaluer les programmes d'études au premier, au deuxième et au troisième cycles, et à en améliorer la qualité. www.tuning.unideusto.org/tuningeu/

L'Australie participe également à des discussions en Asie du Sud Est sur la mobilité et la collaboration universitaires et passe en revue les normes et les outils d'évaluation et de déclaration des résultats des étudiants. L'Australie collabore activement aux activités de l'Asia Pacific Education Forum sur la mobilité internationale des étudiants aux cycles supérieurs et la collaboration de recherche pour donner suite au Communiqué de Brisbane⁸. Certains pays d'Asie du Sud-Est travaillent à établir un espace commun d'éducation fondé sur la comparaison et la compréhension des cadres nationaux de qualification.

En outre, puisque l'Australie ne dispose d'aucun système clair de reconnaissance des titres de compétences entre établissements, le processus de Bologne a suscité une réflexion sur cette question et sur l'information et les documents qui devraient être remis aux diplômés. Par ailleurs, ayant ratifié la Reconnaissance de la Convention de Lisbonne en 2002, l'Australie favorise maintenant l'utilisation généralisée d'un supplément au diplôme ou d'un document analogue de portée nationale. On a donc proposé de créer un Australian Higher Education Graduation Statement (AHEGS) (relevé d'études supérieures australien), document qui sera mis à l'essai en 2009-2010.

Selon, M^{me} Gacel-Avila, les pays d'Amérique latine s'intéressent eux aussi vivement au processus de Bologne. Son modèle d'intégration de différents systèmes d'éducation pourrait s'appliquer dans la région puisqu'il présente des affinités culturelles avec la démarche européenne. L'internationalisation de l'éducation suscite un intérêt considérable, y compris les réformes des programmes d'études, l'amélioration de l'apprentissage, la création de réseaux de recherche et la promotion de la mobilité universitaire. Plus précisément, le processus de Bologne a amené de nombreux pays et établissements à repenser leur modèle universitaire afin d'instaurer un système axé sur l'étudiant, lequel promet d'être plus novateur et mieux en mesure de répondre aux besoins du marché que le système actuel, axé sur le corps professoral. L'approbation par l'UE du projet ALFA Tuning Latin America a aidé de nombreux établissements mexicains et chiliens à mieux collaborer avec des établissements européens et entre établissements d'enseignement,

de même qu'à gagner en excellence, en efficacité et en transparence. Étant donné que les programmes de nombreux établissements latino-américains sont très traditionnels, le projet permettra de cerner des résultats et des compétences. Par contre, la notion d'autonomie institutionnelle, enracinée dans la tradition, complique les activités de coordination. Au Mexique, des fonds ont été réservés à des projets spéciaux, mais ils ne représentent qu'une mince part du budget de l'État.

Aux États-Unis, le détail des mesures prises en fonction du processus de Bologne est moins révélateur que la volonté politique de prendre en main, dans une période relativement courte de 10 ans, les questions fondamentales que sont l'accès à l'enseignement supérieur et la qualité de ce dernier dans l'ensemble des États membres. Aux États-Unis, une telle initiative multi gouvernementale concertée n'est envisagée que dans le but de permettre aux particuliers de tirer profit de l'éducation.

Les principaux enjeux stratégiques en matière d'enseignement supérieur sont, pour les universités américaines, la qualité et l'accès, la reddition de comptes, les taux d'attrition et d'obtention de diplômes et l'amélioration de la préparation des étudiants au marché de l'emploi. Les priorités du gouvernement fédéral et du secteur de l'enseignement supérieur convergent quant à la nécessité d'assurer un financement stable et à l'importance de la collaboration internationale en matière de recherche. Le CGS élabore un modèle de pratiques exemplaires relatif à la collaboration et aux programmes d'études conjoints à l'échelle internationale. Bien que les États Unis enregistrent à nouveau des effectifs d'étudiants étrangers comparables à ceux d'avant les événements du 11 septembre 2001, les dispositions du processus de Bologne visant à attirer un nombre accru d'étudiants de l'extérieur de la région ont intensifié la concurrence en matière de recrutement d'étudiants étrangers.

Le CGS a un important rôle à jouer dans les systèmes d'enseignement supérieur très décentralisés des États Unis en vue de créer une plateforme de dialogue à l'échelle tant nationale que transnationale. En 2007, il a rassemblé l'AUE, l'Association canadienne pour les études

⁸ Voir le site Web de l'Initiative de Brisbane, au www.brisbanecommunique.deewr.gov.au/

supérieures, des doyens et des directeurs des études supérieures d'Australie ainsi que l'Association of Chinese Graduate Schools à Banff pour discuter des programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs. Le document *Banff Principles on Graduate Education*⁹ montre l'importance de cultiver un profond respect à l'égard des autres systèmes et de bien les comprendre. Ce document montre également que tout dialogue fructueux repose sur une collaboration sérieuse tant dans le domaine de la recherche que dans l'élaboration des programmes d'études.

Dans une perspective canadienne, M^{me} Baron a souligné que, bien que la réaction au Canada ait parfois consisté à évaluer s'il y avait lieu de s'inquiéter du processus de Bologne, le défi intellectuel que représente ce dernier a plutôt frappé l'imaginaire. Le processus de Bologne a réuni des intervenants de l'Europe, à l'échelle nationale et internationale, dans le cadre d'un débat sur l'amélioration de l'accès aux établissements et sur la qualité de l'enseignement. Le système d'enseignement supérieur canadien est un modèle avant-gardiste en matière d'accessibilité et de qualité, mais il doit toutefois demeurer vigilant.

M^{me} Baron a signalé que le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche à l'échelle internationale devient plus nivelé, alors que le processus de Bologne ne constitue qu'une pièce d'un puzzle plus large. Par exemple, l'Europe et l'Amérique du Nord multiplient les programmes conjoints et l'intérêt à cet égard grandit. Il faudrait donc tirer profit des enseignements retenus et consigner les pratiques exemplaires. Il est important que le Canada continue à participer au dialogue international sur les pratiques exemplaires en matière d'assurance de la qualité et d'accès, à se livrer à une réflexion approfondie sur la reconnaissance des titres de compétences et à veiller à ce que l'information et les documents remis aux diplômés favorisent leur mobilité à l'échelle internationale. Pour que le Canada puisse prendre part aux échanges concernant les initiatives et les réseaux liés au processus de Bologne, participer à la mise en commun des expériences et évaluer les apprentissages et les avantages qu'il est possible d'en tirer, il faudra mettre en place des politiques publiques et un soutien financier en ce sens.

⁹ www.cgsnet.org/portals/0/pdf/mtg_BanffPrinciples.pdf

5. Groupes de travail thématiques sur les mécanismes de transparence du processus de Bologne et les initiatives et programmes européens connexes

Les groupes de travail thématiques ont permis aux participants de prendre connaissance de l'utilisation qui a été faite de certains mécanismes de transparence du processus de Bologne dans d'autres pays et de faire connaître leurs propres expériences à ce chapitre. Les discussions visaient à déterminer les avantages que ces mécanismes pourraient représenter pour les établissements canadiens.

Le système européen de transfert de crédits (ECTS)

Antoinette Charon Wauters, de l'Université de Lausanne, a décrit la mise en œuvre de l'ECTS en Suisse. Pour sa part, Pierre L'Heureux a expliqué les retombées du système sur l'École de technologie supérieure (ÉTS) de Montréal en ce qui a trait à la collaboration internationale. Les deux séances de ce groupe de travail portaient sur les avantages d'utiliser l'ECTS dans le cadre des services d'échange et d'admission, sur les défis que pose l'utilisation de ce système et sur les moyens à prendre pour en élargir l'utilisation.

L'ECTS a été conçu au départ pour faciliter la mobilité étudiante dans le cadre du programme Erasmus. Selon ce système, l'attribution des crédits se fonde sur la charge de travail de l'étudiant, soit le nombre d'heures « généralement » requis pour qu'un étudiant termine les activités d'apprentissage. Des travaux de recherche ont révélé que, comme la charge de travail peut varier, sa définition est souple. La charge de travail d'une année universitaire varie de 1 500 à 2 000 heures et correspond à 60 crédits selon l'ECTS.

À l'heure actuelle, la charge de travail reconnue par l'ECTS a été définie pour les programmes de premier et deuxième cycles. L'ECTS ne fournit aucune information sur le contenu des cours. Bien que la vaste majorité des établissements européens l'aient adopté, tous ne l'appliquent pas dans la même mesure ni de la même façon; on observe des variations selon les programmes, les établissements et les pays. Les prochaines étapes de l'évolution

du système (outre les ajustements que chaque établissement apportera) consisteront à définir les charges de travail au doctorat et à les inscrire dans les cadres nationaux de qualification, puis dans le Cadre européen de qualification. L'ECTS est en voie de devenir, pour les établissements d'enseignement supérieur, ce que l'euro est à l'Europe : une monnaie commune.

Certaines grandes caractéristiques de l'ECTS, comme la définition de la charge de travail des étudiants par rapport au nombre d'heures passées en classe, permettent une importante marge d'interprétation et d'application. Il peut donc s'agir d'un précieux mécanisme de transparence, mais il faut un certain temps pour le comprendre et l'utiliser, ou pour en modifier ou en adapter les éléments. Nombre de représentants d'universités canadiennes ont indiqué utiliser l'ECTS dans le cadre d'échanges avec des partenaires européens, en partant du principe que, de façon générale, deux crédits reconnus par l'ECTS équivalent à un crédit universitaire canadien. Certaines universités, dont la University of British Columbia, vont plus loin encore et précisent le nombre de crédits que représentent leurs cours, à la fois dans le système européen (ECTS) et dans leur propre système.

Étant donné que l'ECTS ne précise pas le contenu des cours, les professeurs doivent communiquer avec leurs partenaires européens pour comprendre leurs programmes et la façon dont ils appliquent l'ECTS. Lorsqu'aucun contact n'a encore été établi, ce processus peut s'étaler sur plusieurs années. Le fait de discuter peut aider les professeurs à collaborer dans l'amélioration et le perfectionnement des comparaisons de programmes d'études, ce qui peut toutefois nécessiter beaucoup de travail. M. L'Heureux a précisé que l'utilité de l'ECTS est limitée dans le cas des programmes dont les diplômés doivent obtenir la reconnaissance de leur titre de compétences par une tierce partie (c'est par exemple le cas de nombreux programmes professionnels, comme en soins infirmiers et en architecture).

À titre de mécanisme favorisant la mobilité, l'ECTS peut inspirer la création ou la modification des outils dont dispose le Canada. Les expériences décrites par les deux intervenants illustrent comment les discussions portant sur l'ECTS et sa mise en œuvre ont contribué à l'élaboration d'un cadre favorisant le dialogue au sein des établissements et entre eux, puisque les membres du

corps professoral rattachés à différents départements, facultés et établissements ont eu des discussions approfondies au sujet des programmes d'études.

Orientations des universités canadiennes relativement à l'admission aux cycles supérieurs des candidats étrangers titulaires d'un baccalauréat de trois ans

Sheila Embleton, de l'Université York, et Laurens Verkade, de l'Université McGill, ont expliqué les orientations de leurs établissements respectifs en ce qui a trait à l'admission aux cycles supérieurs des candidats titulaires d'un baccalauréat de trois ans obtenu dans un établissement étranger. Par suite d'un examen des critères d'admission à la maîtrise, la politique de l'Université York énonce que les baccalauréats de trois ans décernés par un établissement qui respecte les critères établis dans la Déclaration de Bologne peuvent être considérés comme équivalents à un diplôme de baccalauréat spécialisé. L'Université McGill traite les diplômes de trois ans conformes aux exigences du processus de Bologne comme équivalents à un diplôme de premier cycle nécessaire pour l'admission à la maîtrise en Amérique du Nord. On trouvera à l'annexe B des précisions sur les orientations de ces établissements de même que sur celles de la University of British Columbia et de l'ÉTS.

Les discussions entre participants ont mis en lumière une diversité d'orientations et d'exemples. Celles-ci ont permis de peser les avantages et les inconvénients du fait de disposer d'une politique officielle ou d'appliquer une démarche non officielle quant à l'admission de ces candidats, et d'explorer la possibilité et l'opportunité d'adopter une démarche collective (à l'échelle régionale, provinciale ou nationale).

Les universités canadiennes semblent préférer les processus d'admission non officiels, plutôt qu'officiels. Le plus souvent, la décision définitive est prise au cas par cas par le professeur qui évalue la capacité de l'étudiant à effectuer le travail requis aux cycles supérieurs. La décision ne repose pas uniquement sur l'application de critères fixes concernant les réalisations universitaires antérieures, si bien étayées soient-elles. La « rigueur exercée avec souplesse » semble bien décrire la démarche qui combine la reconnaissance de l'importance de la qualité et l'exercice d'un jugement éclairé. Tous les établissements n'appliquent pas les critères officiels

dans la même mesure, mais la cohérence, la clarté et l'équité exigent un certain respect de règles officielles.

Il n'existe aucune orientation ou politique collective uniforme à l'échelle canadienne, et, puisque les intervenants sont à l'aise avec les procédures actuelles et tiennent à l'autonomie institutionnelle, il est peu probable qu'une telle démarche commune soit créée ou fasse l'objet d'un consensus. Par exemple, certaines universités canadiennes admettent aux cycles supérieurs des étudiants européens titulaires d'un diplôme de trois ans conforme au processus de Bologne, tandis que d'autres le font sous certaines conditions, et d'autres encore précisent qu'elles exigent quatre ans d'études antérieures.

La ratification en cours de la Convention de reconnaissance de Lisbonne par le Canada pourrait encourager la tenue de communications claires et transparentes sur les politiques et les décisions en matière d'admission, par exemple, par l'entremise de documents de marketing d'ordre général et de documents de recrutement et dans les conseils fournis individuellement aux candidats. Plusieurs des participants pensent qu'il faut entreprendre un changement culturel de façon à accueillir les étudiants en fonction du contenu de leur programme plutôt qu'en appliquant des critères restrictifs fondés sur le nombre d'années d'études. L'existence de politiques et de pratiques d'admission diverses pourrait porter préjudice à l'image du Canada sur la scène internationale, à moins qu'un message clair soit envoyé indiquant que nous sommes ouverts à la collaboration selon l'esprit et les modalités de la Convention de Lisbonne.

Les participants ont débattu du bien-fondé d'élaborer des « principes communs » aux universités canadiennes sur l'admission des titulaires d'un baccalauréat de trois ans dans le but de faire connaître cette vision d'ouverture à des fins de marketing. Ils ont convenu, au minimum, de l'importance d'afficher de l'information facilement accessible et transparente sur l'admission par l'entremise des sites Web des universités.

Les répercussions pour les universités canadiennes de la ratification de la Convention de reconnaissance de Lisbonne par le Canada

La Convention de reconnaissance de Lisbonne est le seul document juridique mentionné dans le cadre du processus de Bologne. Dans le contexte

canadien, la convention servira en définitive à communiquer clairement et de bonne foi les principes et les pratiques des systèmes d'admission des universités canadiennes. Le groupe de travail a relevé les points susceptibles de préoccuper les établissements canadiens quant aux conséquences potentielles de la ratification prochaine de la Convention de Lisbonne par le Canada. Le groupe a examiné ses répercussions sur le travail des registraires et des doyens aux études supérieures des universités canadiennes et a évalué la mesure dans laquelle ces dernières appliquent déjà des processus d'admission conformes à l'esprit de la Convention. Yves Beaudin, coordonnateur national du Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux – CICDI – et ancien président du réseau international des centres d'information nationaux a décrit les principales obligations des établissements en vertu de la Convention. Robert White, analyste principal des politiques, Direction des relations internationales à l'AUCC a précisé que l'Association participera aux consultations du MAECI sur la ratification à venir de la Convention par le Canada.

En tant que pays signataire de la Convention, le Canada devrait essentiellement être assujéti à trois obligations de base une fois qu'il l'aura ratifiée :

- 1) diffuser le texte de la Convention;
- 2) recueillir et diffuser des données officielles sur l'enseignement supérieur au Canada;
- 3) mettre sur pied un centre d'information chargé de mener à bien les missions précitées et de contribuer au respect des principes de la Convention.

Le CICDI, mis sur pied en 1991 à la suite de la signature par le Canada de la première convention de reconnaissance, est en mesure de s'acquitter de ces obligations. Ses structures actuelles répondent d'ailleurs aux exigences de la Convention.

Il importe par ailleurs de souligner que la Convention reconnaît le principe de l'autonomie des collèges et des universités. Le principe de l'autonomie des établissements est également enchâssé dans la déclaration de ratification approuvée par l'ensemble des gouvernements provinciaux et territoriaux. Cette déclaration, qui sera incluse dans l'instrument de ratification déposé à l'UNESCO, précise entre autres ce qui suit :

« La Constitution canadienne établit un système fédéral en vertu duquel le pouvoir législatif est réparti entre le Parlement fédéral et les assemblées législatives provinciales.

Compte tenu du pouvoir législatif exclusif en matière d'éducation que la Constitution canadienne confère aux provinces ainsi que des responsabilités similaires déléguées aux territoires par le gouvernement fédéral, la mise en œuvre de la Convention doit être assurée par les provinces et les territoires. Conformément à l'article IX.2 de la Convention, les gouvernements provinciaux et territoriaux ont décidé conjointement que le Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux (CICDI) ferait office de centre d'information national.

Chaque établissement postsecondaire du Canada décide des titres de compétences qu'il entend reconnaître aux fins de l'admission aux divers niveaux d'études. La loi accorde également une certaine autonomie aux organes directeurs professionnels en ce qui a trait au contenu de la réglementation relative à la reconnaissance des titres de compétences et des formations. Les professions jouissent donc, aux fins de l'inscription ou de l'autorisation de leur exercice au Canada, d'une grande autonomie en ce qui concerne la reconnaissance des titres de compétences, qu'ils soient obtenus au Canada ou à l'étranger.

La présente déclaration est sans réserve. »

Les établissements d'enseignement postsecondaire sont donc soumis à aucune obligation juridique. Ils doivent simplement, en toute bonne foi, procéder de façon équitable et non discriminatoire et faire clairement état de leurs exigences en matière d'évaluation; adopter des procédures et des critères d'évaluation transparents, cohérents et fiables; reconnaître les titres de compétences décernés par les autres établissements à moins de pouvoir apporter la preuve de *différences importantes* liées aux exigences à respecter; et justifier tout refus de reconnaissance de ces titres.

Les membres de l'Alliance canadienne des services d'évaluation de diplômes (ACSED) de même que le rapport conjoint publié en décembre 2008

par l'ACSED, le CICDI et le CMEC, *Normes pancanadiennes de qualité pour l'évaluation des diplômes internationaux*¹⁰, fournissent conseils et outils sur l'évaluation de la qualification et des titres de compétences étrangers. Le site Web du CICDI fournit de l'information complète sur la question de même qu'une liste exhaustive de liens vers des organismes canadiens et étrangers concernés par ces enjeux¹¹.

Nouvelles initiatives visant l'élaboration d'un supplément au diplôme dans les pays extérieurs au processus de Bologne

Le supplément au diplôme, lié à l'origine à la Convention de reconnaissance de Lisbonne, est un document largement utilisé en Europe. Ce document est conçu pour aider les établissements à fournir de l'information sur leurs diplômes de façon à améliorer la transparence à l'échelle internationale et à faciliter la reconnaissance des titres de compétences (diplômes, grades, certificats, etc.). Le supplément au diplôme décrit la nature, le niveau, le contexte, le contenu et le statut des études terminées par la personne dont le nom figure sur le titre de compétences original. Les établissements d'attache produisent ce document au moyen d'un modèle. Kerri Lee Harris, maître de conférence au Centre for the Study of Higher Education, Université de Melbourne, Australie, a décrit la mise à l'essai actuelle dans son pays de l'utilisation d'un document analogue. Le groupe de travail a discuté du supplément au diplôme et du document australien dans le but d'évaluer s'il serait souhaitable d'utiliser un modèle analogue dans le contexte des établissements canadiens, et à quelles fins.

La création de l'AHEGS (relevé d'études supérieures australien) est révélatrice. Les établissements d'enseignement supérieur australiens sont autonomes; ils relèvent des gouvernements d'État, mais sont financés par le gouvernement central. Quand ce dernier a ratifié la Convention de Lisbonne en 2002, il a jugé utile de créer un type de supplément au diplôme afin de s'acquitter de ses obligations en fournissant de l'information aux étudiants afin que ces derniers puissent les transmettre à des employeurs ou à des établissements étrangers. Une équipe formée

¹⁰ Accessible au www.cicic.ca/docs/2009_rapport_standards_evaluations.fr.pdf

de registraires et de directeurs de programmes d'études de 14 établissements ont créé un modèle de relevé d'études supérieures¹² caractérisé par des particularités et des normes australiennes, l'AHEGS. Ce document ne se contente pas d'imiter la démarche européenne et diffère à plusieurs égards de la feuille de route électronique (répertoire en ligne des réalisations de l'étudiant) et du relevé de notes.

Une fois établi, l'AHEGS ne contient que l'information démontrable sur les réalisations de l'étudiant en lien avec un diplôme donné, et comprend une catégorie « échecs ». Le document comprend des sections précisant l'identité du diplômé, le diplôme émis, l'établissement l'ayant décerné, et une description des réalisations du diplômé sur le plan universitaire de même que du système d'enseignement supérieur australien. Il comprend aussi un ensemble de principes directeurs, et des éléments facultatifs peuvent y être ajoutés. Les établissements peuvent choisir d'adopter ou non le texte et le style du relevé. Le gouvernement australien a annoncé des subventions de 100 000 dollars australiens aux universités pour la mise en œuvre de l'AHEGS en 2009-2010.

Les participants au groupe de travail ont débattu les avantages d'utiliser un outil de cette nature dans le contexte canadien. Selon certains, un document du type supplément au diplôme ou AHEGS aiderait les étudiants étrangers à expliquer la nature des diplômes obtenus au Canada. Il pourrait également intéresser les universités de petite taille en leur permettant d'expliquer clairement ce qui distingue leurs diplômes. Quelques participants ont noté que le contenu de ce document risque toutefois d'être déterminé uniquement en fonction des besoins des employeurs ou d'être édulcoré en raison de la tentation de l'utiliser comme outil de marketing.

On a émis l'opinion que le supplément au diplôme est peu utile pour l'admission aux programmes d'études canadiens puisqu'il est décerné après l'obtention du diplôme, donc bien après la réception et le traitement de la

plupart des demandes d'admission aux cycles supérieurs par les établissements canadiens. Ce point souligne toutefois la nécessité d'élaborer des normes communes en matière de données afin d'améliorer le processus de suivi et l'explication des résultats d'apprentissage de façon à répondre aux besoins des écoles d'études supérieures et des employeurs en insistant sur les apprentissages plutôt que sur les activités (ce qui a été fait). Les documents comme le supplément au diplôme, l'AHEGS ou le relevé des activités parascolaires¹³, qui fournissent de l'information cohérente et qui démontrent et reconnaissent les compétences et l'expérience dont un relevé de notes ne rend pas compte, expliquent de façon plus complète les notes obtenues et les cours suivis à l'intention des établissements situés hors de la province d'études et même des établissements situés dans la même province. Cependant, dans l'ensemble, les participants ne jugeaient toutefois pas nécessaire de créer un nouveau document destiné à expliquer les titres de compétences canadiens à l'intention des intervenants étrangers, puisque ces titres de compétences sont déjà bien reconnus et que les outils existants, comme les calendriers universitaires et les relevés de notes, fournissent déjà des renseignements clairs.

6. Internationalisation des programmes grâce à de nouvelles formes de collaboration : occasions offertes par le programme Erasmus Mundus et initiatives visant l'élaboration de programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs¹⁴

Lors de cette séance, trois conférenciers ont présenté un exposé. Bodo Richter, coordonnateur des organisations internationales, gestionnaire des programmes, coopération avec les pays industrialisés [le Canada, l'Australie et la Nouvelle-

¹² Le rapport de l'équipe est accessible sur le site Web du ministère australien de l'Éducation, de l'Emploi et des Relations de travail, sur la page consacrée à l'enseignement supérieur (www.dest.gov.au/sectors/higher_education) ainsi que sur le site Web du Centre for Higher Education Management and Policy consacré aux projets de l'organisme (www.une.edu.au/chemp/projects/dipsup).

¹³ Plusieurs établissements canadiens ont créé un relevé des activités parascolaires qui fournit de l'information au sujet des prix décernés et des activités de bénévolat ou d'apprentissage par le service effectuées, comme les activités de nature internationale du diplômé.

¹⁴ Un diplôme conjoint est un document unique portant deux sceaux ou deux logos, enregistré et reconnu par deux établissements; un diplôme double est constitué de deux titres de compétences distincts émis par deux établissements. Cette séance a ciblé

Zélande] Direction générale, Éducation et Culture, Commission européenne a donné un aperçu des principaux programmes de partenariats universitaires européens et des tendances qui se dessinent dans l'appui aux programmes conjoints de maîtrise et de doctorat. Gilles Breton, vice recteur adjoint aux études [internationalisation] et directeur du Bureau international, Université d'Ottawa, Canada et Martha Crago, vice rectrice à la recherche, Dalhousie University, Canada ont parlé des possibilités, des avantages et des impératifs liés à la création de diplômes conjoints aux cycles supérieurs (maîtrises et doctorats en cotutelle) entre partenaires universitaires canadiens et européens et des facteurs nécessaires pour les rendre possibles. La présidente de séance, Barbara Evans, doyenne aux études supérieures, University of British Columbia, Canada a présenté le point de vue de son établissement sur ces dossiers avant d'ouvrir la période de questions et d'inviter les participants à poursuivre la discussion.

En vertu de la première entente conclue entre l'UE et le Canada sur l'enseignement supérieur et la formation, en 1995, la Commission européenne et RHDCC collaboraient déjà dans la conception et le financement de projets de consortiums bilatéraux. Il s'agissait dans une large mesure d'échanges structurés d'étudiants et de membres du corps professoral. Les activités concernaient principalement le perfectionnement des programmes d'études et l'innovation. Une formation linguistique était fournie, et au moins un trimestre d'études à l'étranger était reconnu. Depuis 1995, environ 550 établissements européens et canadiens ont collaboré dans le cadre de 89 projets conjoints financés par l'UE et RHDCC ayant mobilisé quelque 4 000 étudiants. Depuis 2006, le programme de partenariats pour des échanges transatlantiques (Transatlantic Exchange Partnerships – TEP) de l'UE et du Canada¹⁵ a pris de l'ampleur et permet d'inclure des activités de formation et des activités liées à la jeunesse, l'échange de l'expérience et des pratiques

exemplaires, la mise en commun de ressources et de matériel électronique et la mobilité des professionnels.

Le programme cherche maintenant à aller au delà des échanges pour appuyer les programmes d'études conjoints. Voilà qui témoigne d'une tendance au chapitre de l'internationalisation : l'ancienne formule, selon laquelle les études et la recherche effectuées à l'étranger menaient à un diplôme décerné par l'établissement d'attache, est délaissée au profit de la création de nouveaux diplômes rendue possible grâce à la prise de conscience des avantages que ces derniers peuvent représenter sur le plan de la collaboration internationale en matière de recherche, tant pour les professeurs que pour les étudiants. La concurrence en recherche fait place à de véritables partenariats fondés sur des réseaux de recherche internationaux, qui à leur tour permettent de cultiver les prises de conscience nécessaires pour reconnaître pleinement les travaux universitaires antérieurs des étudiants.

Le programme phare Erasmus Mundus est un bon exemple de modèle favorisant la mobilité des étudiants aux cycles supérieurs et les programmes d'études conjoints en Europe. La première phase (de 2004 à 2008) visait à promouvoir l'UE à titre de centre d'excellence en enseignement supérieur. Le programme a appuyé la création de 103 programmes de maîtrise conjoints ou doubles, de 47 partenariats avec des établissements ne faisant pas partie de l'UE, dans le cadre desquels près de 10 000 bourses ont été attribuées à des étudiants et à des universitaires d'un pays tiers. Un certain appui a été accordé à des étudiants de l'UE pour qu'ils étudient dans un pays tiers. Depuis 2004, 122 étudiants, 65 universitaires et 12 établissements canadiens ont pris part au programme Erasmus Mundus. La phase subséquente du programme, lancée en février 2009, élargira son appui aux programmes de doctorats conjoints¹⁶.

En général, l'UE s'est montrée très intéressée à ce qu'un nombre accru d'établissements canadiens

¹⁵ Pour une description complète du programme de coopération entre l'UE et le Canada en matière d'enseignement supérieur, de formation et de jeunesse, veuillez consulter http://ec.europa.eu/education/programmes/eu-canada/index_en.html

¹⁶ Pour obtenir de plus amples renseignements sur le programme Erasmus Mundus II, veuillez consulter le http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc72_fr.htm. Les universités canadiennes ont accès à d'autres programmes et activités de l'UE, entre autres le programme Jean Monnet, le programme Jeunesse en action, l'International Youth Programme, les centres d'excellence sur l'UE, le programme d'études canadiennes, le voyage d'études UE-Canada, l'UE Visitors Programme et l'étude conjointe sur le rapprochement des relations économiques. Tous sont décrits en profondeur dans l'exposé de Bodo Richter, accessible sur le site Web de l'AUCC.

participe à ses programmes. M. Breton a dit espérer que la dimension collaborative du programme Erasmus Mundus II favorisera de véritables partenariats avec des établissements non européens, puisqu'il a observé que la première phase a favorisé les établissements européens qui utilisaient les bourses offertes par le programme pour attirer des étudiants non européens sans qu'il y ait forcément de réciprocité.

Il existe bel et bien des obstacles à la création de programmes de doctorats conjoints canado-européens. M^{me} Evans a souligné que les programmes nord-américains au troisième cycle comprennent deux ans de cours, suivis d'examens de synthèse ainsi que de la rédaction et de la soutenance d'une thèse. Compte tenu du modèle de doctorat de trois ans du processus de Bologne, il pourrait être difficile de créer des programmes de doctorats conjoints avec des universités européennes. Des établissements peuvent toutefois concevoir et superviser conjointement des programmes de doctorats dans le cadre de leurs activités de collaboration en matière de recherche. Les établissements d'Universitas 21 ont rédigé un protocole d'entente relatif aux programmes de doctorats conjoints, et la University of British Columbia et le ministère chinois de l'Éducation ont récemment établi des principes relatifs aux diplômes conjoints et à la double supervision au troisième cycle.

M^{me} Crago a également fait observer qu'il existe depuis de nombreuses années des diplômes conjoints entre universités canadiennes et que ces collaborations ne compromettent pas l'autonomie des établissements. Elles permettent plutôt de renforcer les programmes en créant des liens interuniversitaires durables. Les universités francophones du Canada en ont beaucoup à apprendre à leurs homologues anglophones en ce qui a trait aux doctorats en cotutelle. L'Université de Montréal, par exemple, pratique depuis 12 ans la cotutelle au doctorat en collaboration avec des établissements français, et d'autres universités francophones du Québec ont une expérience analogue. Outre les avantages que représentent les programmes conjoints sur le plan de la recherche, ils exposent les étudiants à des structures, à des façons de faire et à des mécanismes de financement de systèmes de recherche autres que le leur. Bien que la confiance établie par l'entremise de réseaux internationaux de recherche constitue la meilleure

assise pour créer des programmes conjoints, on a constaté dans l'UE que la volonté politique et l'appui financier à ces programmes doivent provenir des hautes sphères.

7. Des stratégies pour aller de l'avant : faire progresser les partenariats universitaires canado-européens

Karen McBride, vice-présidente, Affaires internationales, AUCC a ouvert cette dernière table ronde en résumant certaines questions clés du point de vue de l'AUCC. Les panélistes représentant les gouvernements fédéral et provinciaux, ainsi que des représentants d'établissements canadiens et européens, ont ensuite discuté des trois points les plus importants qu'ils ont retirés du symposium, des principales répercussions du processus de Bologne sur le plan des politiques publiques et pour les établissements au Canada de même que des stratégies d'interventions.

Participaient à cette table ronde Mark Hopkins, directeur général, RHDCC, Chris Greenshields, directeur, Direction de l'éducation internationale et de la jeunesse, MAECI, Darcy Rollins, directeur, Direction de l'éducation internationale, Manitoba, Morton Mendelson, doyen associé aux affaires universitaires et étudiantes, Université McGill, tous du Canada et Volker Gehmlich, professeur d'économie et de sciences sociales, Université des sciences appliquées, Osnabrueck, Allemagne.

M. Rollins a fait observer que les exposés et les discussions du symposium ont révélé la complexité du processus de Bologne et donc la nécessité de le comprendre et de l'expliquer consciencieusement. Les activités de promotion et de marketing de l'enseignement supérieur que mène l'UE devraient inciter les responsables canadiens de l'enseignement à examiner avec autant de soin l'image qu'ils projettent des systèmes canadiens.

Le professeur Gehmlich a souligné que le processus de Bologne insiste fortement sur la reconnaissance des titres de compétences, ce qui requiert de la confiance. Le processus peut être vu comme un exercice de renforcement de la confiance rendu possible par une transparence accrue des procédures et des systèmes d'enseignement supérieur et par le fait d'assumer la responsabilité de donner aux

étudiants les moyens d'acquérir les connaissances, les compétences et les aptitudes nécessaires pour se débrouiller sur le marché du travail et pour participer à la vie de leur société.

M. Mendelson a rappelé aux participants le manque d'homogénéité qui existe au sein des établissements et des pays d'Europe, et entre eux, au-delà des différences dans la mise en œuvre des structures du processus de Bologne liées aux diplômes. L'ECTS, par exemple, est un outil commun ayant une structure propre, mais il ne rend pas compte ni ne donne de description du contenu commun. Établir un lien de confiance avec l'autre est un défi à la collaboration. La volonté des Européens d'engager un dialogue avec le Canada constitue une possibilité pour les établissements canadiens d'enrichir leurs collaborations, mais il importe d'entretenir des attentes réalistes.

Les établissements canadiens doivent par ailleurs savoir que le processus de Bologne n'est pas la seule initiative d'internationalisation de l'enseignement supérieur en Europe. Le professeur Gehmlich a expliqué que les relations bilatérales peuvent être très fructueuses, chaque pays disposant de stratégies propres en matière d'enseignement supérieur et de recherche. Outre les programmes financés par l'UE qui ont fait augmenter le nombre de cours et de programmes d'études offerts en anglais, il existe des programmes bilatéraux mettant en jeu de multiples autres langues, comme c'est le cas d'excellents programmes Québec-France. M. Greenshields a également affirmé la nécessité de réfléchir et de dialoguer au sujet de l'enseignement supérieur en Amérique du Nord, surtout compte tenu des politiques étrangères actuelles du gouvernement, axées sur les États-Unis et les Amériques.

Les panélistes ont soulevé un certain nombre de points importants concernant les principales répercussions sur les politiques publiques et les établissements. M. Hopkins a fait observer que la massification de l'enseignement supérieur présente un risque pour le rôle et la pertinence de l'enseignement supérieur et de la recherche. Dans ce contexte, le Canada pourra-t-il maintenir sa réussite relative pour ce qui est d'élargir l'accès aux études supérieures tout en améliorant la qualité de l'enseignement sans participer à un processus comme celui de Bologne? L'image d'un espace d'enseignement commun utilisée en Europe ne s'applique peut-être pas au Canada, où l'« interopérabilité » constituerait peut-être une

description plus appropriée. Les gouvernements doivent se pencher sur l'internationalisation comme moteur du secteur de l'enseignement supérieur. Le Canada doit également mettre en place des systèmes de données plus complets sur l'enseignement supérieur et au sein des systèmes d'enseignement supérieur.

M. Mendelson a fait observer que le processus de Bologne n'est pas une panacée, mais qu'il représente un changement profond dans la façon de concevoir, entre autres, l'accès aux études, l'équité, la mobilité. Il montre la nécessité que des hauts placés au sein des établissements initient un changement, surtout pour ce qui est de cerner les avantages à long terme que peut représenter la réforme de processus et de systèmes, un travail considérable à court terme, et pour maintenir le cap sur ces avantages. L'abandon du mode d'enseignement traditionnel au profit d'une démarche mettant l'accent sur les résultats d'apprentissage constitue un changement fondamental dans la façon dont les établissements considèrent leurs étudiants. M. Mendelson a souligné que ce passage d'un mode d'enseignement traditionnel (« enseignement magistral ») à un apprentissage centré sur l'étudiant (« professeur comme guide-accompagnateur ») nécessite des membres du corps professoral qu'ils acquièrent de nouvelles techniques. Les services d'enseignement et d'apprentissage sur les campus sont là pour les y aider.

Volker Gehmlich a indiqué qu'en réaction à ce changement culturel en Allemagne, les universités ont créé de nouvelles tribunes pour communiquer et échanger, inspirées des secteurs de l'industrie automobile, des banques et de l'aviation, d'où ils ont tiré l'idée des centres d'excellence et des plaques tournantes qui ont facilité l'établissement de points de repère pour la conception de nouveaux programmes d'études et d'outils d'évaluation.

M. Rollins a fait observer qu'un élément clé de la démarche du processus de Bologne en matière de qualité consiste à mettre en œuvre des initiatives modestes et à en élargir la portée uniquement à mesure que les intervenants adhèrent au processus. Le fait de présenter l'assurance de la qualité comme un moyen de réduire les inégalités dans l'évaluation et la reconnaissance des titres de compétences, et non d'aplanir les différences entre les systèmes, les établissements et les programmes a favorisé la participation d'une vaste gamme d'intervenants.

Il est important que les établissements canadiens travaillent à définir ce qu'est la qualité et à établir des façons de prouver qu'ils offrent une expérience de grande qualité dans le nouveau contexte international.

M. Rollins et M. Greenshields ont insisté sur le fait que, pour que le Canada participe au marché international de l'enseignement supérieur, nous devons comprendre le processus de Bologne et nous l'approprier; ce dernier représente une chance et un défi que l'on ne peut passer sous silence. D'une part, les établissements européens souhaitent vivement collaborer avec leurs collègues canadiens et établir avec eux des partenariats. D'autre part, la stratégie du processus de Bologne visant à rendre le secteur de l'enseignement supérieur européen attrayant pour les étudiants étrangers fait concurrence aux activités de marketing de l'enseignement supérieur du Canada. À l'heure où les étudiants et leurs parents se renseignent de plus en plus sur la réputation et les possibilités qu'offrent les établissements, le Canada doit rehausser l'image de marque de son secteur de l'enseignement supérieur.

8. Conclusions

En tant qu'activité continue, le processus de Bologne n'est pas la seule et unique réponse à tous les défis auxquels fait face l'enseignement supérieur et il n'est pas sans créer une certaine polémique. Il a donné lieu à des débats animés partout dans le monde par rapport à ses liens avec le travail des universités. Néanmoins, l'importance grandissante qu'accorde l'Europe, dans le cadre du processus de Bologne, à apprendre des résultats et à l'apprentissage centré sur l'étudiant représente un défi pour les systèmes et les établissements d'enseignement supérieur canadiens et les poussent à un examen minutieux de leurs politiques et procédures en matière d'admissions, de conception des programmes et d'évaluation des réalisations des étudiants.

Le processus de Bologne montre que la réussite de tout processus de réforme continu nécessite à la fois la volonté politique et les ressources des leaders des gouvernements et des établissements et la participation des étudiants, des professeurs et du personnel. Il suscite inévitablement la nécessité d'arriver à un compromis entre la démarche officielle consistant à appliquer des politiques conçues aux échelons supérieurs et le processus non

officiel consistant à faire avancer les discussions et les réflexions au sein des programmes et des établissements. Bien que la mise en œuvre d'une stratégie de réforme nécessite un cadre général et certains mécanismes, la réussite du processus tient en définitive au dialogue et au jugement exercé au sein des établissements.

La décision de rendre l'espace européen de l'enseignement supérieur plus attirant au delà de l'Europe souligne le volet marketing du processus de Bologne. L'ECTS et le supplément au diplôme sont des éléments essentiels de cette stratégie puisqu'ils ciblent clairement les résultats d'apprentissage et garantissent la reconnaissance transnationale des compétences. La création de cadres nationaux et du cadre européen de qualification ainsi que d'organismes nationaux d'assurance de la qualité constituent des balises supplémentaires et offrent une garantie semblable à celle de tout service commercialisé.

Le processus de Bologne lance aux autres systèmes d'enseignement supérieur, dont le système canadien, le défi de « mettre de l'ordre chez eux », mais constitue tout à la fois une porte ouverte à l'établissement de partenariats internationaux et à la collaboration dans les domaines de l'apprentissage et de la recherche.

Néanmoins, les participants au symposium s'entendaient sur le fait que le secteur canadien de l'enseignement supérieur est bien placé pour relever le défi et saisir l'occasion qui se présente. Bien que les établissements canadiens pourraient certes améliorer leurs mécanismes de transfert de crédits et de mobilité étudiante au pays, la nature et les résultats de leurs politiques et procédures d'admission se comparent avantageusement aux mécanismes du processus de Bologne. La souplesse et la transparence de nos programmes d'études font l'envie des établissements européens. La qualité de nos diplômes est également reconnue partout dans le monde. Les établissements canadiens collaborent depuis longtemps avec des établissements et des pays de tous niveaux de développement économique, social et universitaire. Le processus de Bologne s'inscrit dans des tendances mondiales qui incitent les établissements à pousser plus loin la réflexion.

En ce qui a trait aux prochaines étapes, les participants croient nécessaire de consolider la volonté politique en ce sens et d'y consacrer des

ressources additionnelles. De plus, des initiatives nouvelles pourraient être considérées telles que la création d'un mécanisme en matière de « crédit international » qui pourrait s'inspirer du supplément au diplôme, de l'ECTS, de l'AHEGS australien et du relevé des activités parascolaires canadien, et qui améliorerait les possibilités de mobilité étudiante. La création d'un répertoire de bonnes pratiques relatives à des programmes d'études conjoints fructueux et à de bons programmes menant à l'obtention de deux diplômes, qui contribuerait à l'instauration de tels développements dans un nombre accru de provinces, fut un autre exemple de nouveau mécanisme à considérer.

Dans l'ensemble, les participants ont convenu que les établissements d'enseignement supérieur du Canada auraient avantage à assurer un suivi et une analyse continus afin d'acquérir une connaissance

approfondie des éléments fondamentaux du processus de Bologne et du cadre que constitue la Convention de Lisbonne pour ce qui est d'évaluer les compétences obtenues à l'étranger et de décrire les diplômes canadiens. Les enseignements tirés en matière de transparence et d'équité jumelés à la souplesse et à la capacité de réaction des programmes et des établissements canadiens permettront à nos établissements à tirer pleinement profit des possibilités offertes par des programmes tels que Erasmus Mundus II et à consolider les collaborations bilatérales.

Le processus de Bologne représente à la fois un défi et une occasion pour le milieu de l'enseignement supérieur canadien pour élaborer et accroître l'expérience d'apprentissage des étudiants et des réalisations de recherche des professeurs.

Annexe 1: Ordre du jour

LE PROCESSUS DE BOLOGNE ET SES RÉPERCUSSIONS POUR LES UNIVERSITÉS CANADIENNES : LA NOUVELLE FAÇON D'ÉTABLIR DES PARTENARIATS UNIVERSITAIRES ENTRE LE CANADA ET L'EUROPE

Les 26 et 27 janvier 2009

**Grand Salon, Étage des congrès
Crowne Plaza Ottawa, 101, rue Lyon, Ottawa (Ontario)**

Ce symposium est financé en partie par les Ressources humaines et Développement des compétences Canada (Direction générale de la politique sur l'apprentissage), les Affaires étrangères et Commerce international Canada et la Délégation de la Commission européenne au Canada.

En juin 2008, après avoir effectué un examen approfondi du processus de Bologne et de ses répercussions pour les universités canadiennes, l'Association des universités et collèges du Canada (AUCC) a publié une déclaration officielle reflétant l'engagement de l'Association à collaborer à l'avènement du nouvel Espace européen de l'enseignement supérieur en saisissant les possibilités qu'il offre et en relevant les défis qu'il pose. (Veuillez consulter la déclaration sur le site Web de l'AUCC à www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_06_20_f.pdf.)

Objectif global du symposium

Un des principaux objectifs contenus dans la déclaration de l'AUCC est celui de poursuivre le dialogue avec les partenaires européens afin de renforcer la collaboration canado-européenne. À cet égard, le symposium destiné aux hauts dirigeants universitaires canadiens et à leurs homologues européens exposera les répercussions des politiques, des programmes et des outils du processus de Bologne pour les universités canadiennes et permettra aux universités participantes de cerner les meilleures stratégies pour relever les défis et saisir toutes les occasions. Le soutien financier pour cet événement a été accordé par les Ressources humaines et Développement des compétences Canada, les Affaires étrangères et du Commerce international (MAECI) et la Délégation de la Commission européenne au Canada.

- Dans le cadre de séances plénières avec des experts du Canada et de l'étranger, ainsi que de groupes de travail thématiques, les participants :
 - o acquerront une compréhension approfondie des principaux enjeux et des développements actuels et à venir en ce qui concerne la mise sur pied des réformes des systèmes d'enseignement supérieur en Europe dans le cadre du processus de Bologne et des initiatives de programmes connexes;
 - o échangeront avec leurs pairs sur les bonnes pratiques afin d'accroître leur capacité à mettre en place les principaux mécanismes proposés dans le processus de Bologne et à avoir accès aux principaux programmes;
 - o engageront le dialogue avec les établissements partenaires européens afin d'indiquer que les universités canadiennes jouent un rôle clé dans l'amélioration et le renforcement des partenariats universitaires canado-européens.
- Un tel dialogue sur les initiatives du processus de Bologne et sur la manière dont celles-ci stimulent les partenariats universitaires canado-européens servira également de forum pour examiner les principaux enjeux, défis et répercussions pour les politiques publiques du Canada qui touchent la coopération universitaire internationale ainsi que l'assurance de la qualité, le transfert de crédits et la mobilité des étudiants dans le contexte canadien.

Un rapport final sera produit et la University of Alberta accueillera, en mars 2009, une conférence sur le processus de Bologne destinée aux représentants universitaires canadiens, afin de faire le suivi des discussions tenues au symposium de l'AUCC.

ORDRE DU JOUR

LE PROCESSUS DE BOLOGNE ET SES RÉPERCUSSIONS POUR LES UNIVERSITÉS CANADIENNES : LA NOUVELLE FAÇON D'ÉTABLIR DES PARTENARIATS UNIVERSITAIRES ENTRE LE CANADA ET L'EUROPE

Les 26 et 27 janvier 2009

Grand Salon, Étage des congrès
Crowne Plaza Ottawa, 101, rue Lyon, Ottawa (Ontario)

Ce symposium est financé en partie par les Ressources humaines et Développement des compétences Canada (Direction générale de la politique sur l'apprentissage), les Affaires étrangères et Commerce international Canada et la Délégation de la Commission européenne au Canada.

Le lundi 26 janvier 2009

8 h Inscription et Petit-déjeuner

8 h 30

Observations d'ouverture et présentation de la conférencière principale

Claire Morris, présidente-directrice générale, Association des universités et collèges du Canada

8 h 45

Perspectives européennes sur le processus de Bologne, sa dimension externe et son évolution après 2010 : Quelles sont les répercussions pour les partenariats universitaires canado-européens ?

- Exposé : **Odile Quintin**, directrice générale, Direction générale de l'éducation et de la culture, Commission européenne
- Participants interrogés : **Michael Gaebel**, gestionnaire principal de programme, Association européenne de l'université, Belgique, et **Chris Lorenz**, professeur de philosophie, Université libre d'Amsterdam/Leiden, Pays-Bas
- Animateur : **Craig Evan Klafter**, vice-recteur adjoint aux affaires internationales, University of British Columbia, Canada

10 h 15 Pause-santé

10 h 45

Perspectives mondiales sur le processus de Bologne : les réactions du milieu de l'enseignement supérieur dans les principaux pays extérieurs au processus

Exposé sous forme d'entrevue avec des experts du Canada et de l'étranger au sujet d'un éventail de questions clés à la lumière des derniers développements liés au processus de Bologne en Europe.

Animatrice : **Sheila Embleton**, vice-rectrice à l'enseignement, Université York, Canada

- **Debra Stewart**, présidente, Conseil des études supérieures, Washington D.C., États-Unis
- **Kerri-Lee Harris**, maître de conférence sur l'enseignement supérieur, Centre d'étude de l'enseignement supérieur, Université de Melbourne, Australie
- **Britta Baron**, vice-provost et vice-rectrice adjointe responsable des questions d'internationalisation, University of Alberta, Canada
- **Jocelyne Gacel-Avila**, directrice de la coopération internationale, Université de Guadalajara, Mexique

12 h 15 Déjeuner

Salle Pinnacle – Niveau Penthouse

13 h 30

Groupes de travail thématiques sur les « mécanismes de transparence du processus de Bologne » et les programmes ou initiatives connexes en Europe

Les séances seront offertes deux fois afin que chacun puisse participer à deux des quatre groupes de travail. Les séances ont pour but de fournir de l'information à jour sur la nature des mécanismes, des programmes et des initiatives ainsi que d'échanger sur les expériences et les pratiques exemplaires afin d'améliorer les politiques et les procédures des établissements canadiens et, ainsi, de faciliter le transfert de crédits, la mobilité étudiante et l'admission aux cycles supérieurs. Les groupes de travail seront animés par des personnes-ressources expertes, et des questions et des documents d'information seront fournis au préalable afin de faciliter la discussion.

- Le système européen de transfert de crédits : occasions offertes aux universités canadiennes, **Antoinette Charon Wauters**, directrice des relations internationales et des affaires étudiantes, Université de Lausanne, Suisse, et **Pierre L'Heureux**, Directeur, Bureau des relations internationales et du recrutement étudiant, École de technologie supérieure, Canada (Grand Salon)
- Nouvelles initiatives visant la création d'un supplément au diplôme dans les pays extérieurs au processus de Bologne, **Kerri-Lee Harris**, maître de conférence sur l'enseignement supérieur, Centre d'étude de l'enseignement supérieur, Université de Melbourne, Australie (Salle Bytowne)
- Approches des universités canadiennes relativement à l'admission aux cycles supérieurs des étudiants ayant terminé un programme de baccalauréat de trois ans à l'étranger, **Sheila Embleton**, vice-rectrice à l'enseignement, Université York, et **Laurens Verkade**, directeur des admissions aux cycles supérieurs, Bureau des études supérieures et postdoctorales, Université McGill, Canada (Salle Capitale)
- La Convention de Lisbonne : Répercussions de la ratification pour les universités canadiennes, **Yves Beaudin**, coordinateur national, Centre d'information canadien sur les diplômes internationaux, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada, et **Robert White**, analyste principal des politiques, division des relations internationales, AUCC (Salle de bal)

15 h Pause-santé

15 h 15

Reprise des groupes de travail thématiques

16 h 30

Séance plénière au cours de laquelle chaque groupe de travail présente une synthèse

Le mardi 27 janvier 2009

8 h Petit-déjeuner continental

8 h 30

Observations d'ouverture et résumé des faits saillants de la première journée

- **Karen McBride**, vice-présidente, Direction des affaires internationales, Association des universités et collèges du Canada

8 h 45

Internationalisation des programmes d'études grâce à de nouvelles formes de collaboration : occasions offertes par le programme Erasmus Mundus et initiatives visant l'élaboration de programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs

Présidente : **Barbara Evans**, doyenne des études supérieures, University of British Columbia, Canada

- Exposé présenté par **Bodo Richter**, coordonnateur des organisations internationales, gestionnaire de programmes - coopération avec des pays industrialisés (le Canada, l'Australie et la Nouvelle Zélande), Commission européenne - Direction Générale Éducation et Culture
- **Gilles Breton**, vice-recteur associé aux études (international) et directeur du Bureau international, Université d'Ottawa, Canada
- **Martha Crago**, vice-rectrice à la recherche, Dalhousie University, Canada

10 h Pause-santé

10 h 30

Stratégies pour aller de l'avant : Faire progresser les partenariats universitaires canado-européens

Dialogue de clôture sous forme de table ronde réunissant des participants issus du milieu universitaire ou du gouvernement ayant pour objectifs : 1) de souligner les principales conclusions du symposium; 2) d'en préciser les répercussions sur les politiques publiques et institutionnelles au Canada; 3) de déterminer des stratégies et des mesures pour aller de l'avant. Tous seront invités à faire part de leurs réflexions.

Animatrice : **Karen McBride**, vice-présidente, Direction des affaires internationales, Association des universités et collèges du Canada

- **Mark Hopkins**, directeur général, Ressources humaines et Développement des compétences Canada
- **Chris Greenshields**, directeur, Direction de l'éducation internationale et de la jeunesse, Affaires étrangères et le Commerce international Canada
- **Darcy Rollins**, directrice, Direction de l'éducation internationale du Manitoba
- **Morton Mendelson**, doyen associé aux affaires universitaires et étudiantes, Université McGill, Canada
- **Volker Gehmlich**, Université de sciences appliquées, Osnabrueck, Allemagne

Annexe 2: Études de cas

Le Processus de Bologne et le Canada

Quelques exemples de réactions des universités canadiennes au processus de Bologne

Au cours de son analyse, l'AUCC a constaté des niveaux d'engagement très variés de la part des universités canadiennes à l'égard du processus de Bologne. Certaines y accordent peu d'attention et le considèrent surtout comme une « affaire européenne » à observer de temps à autre seulement, alors que d'autres ont activement entrepris de démystifier l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) et de rendre compte de leurs progrès dans leur planification interne et leurs stratégies internationales.

Afin d'avoir une idée de ces entreprises et à titre de documentation pour le symposium de janvier sur le processus de Bologne, l'AUCC a élaboré quatre brefs profils d'établissements qui montrent différentes démarches adoptées par les universités

canadiennes pour aborder les répercussions du processus de Bologne.

L'AUCC espère recueillir, au cours du symposium, des exemples d'autres établissements membres qu'elle pourra inclure dans ses travaux de recherche sur le processus de Bologne et ses répercussions au Canada.

Les profils suivants constituent des résumés d'entrevues réalisées avec les représentants de quatre universités canadiennes ainsi que de l'analyse des principaux documents de référence présentant la réaction de chaque établissement au processus de Bologne. Bien que chaque établissement possède une structure et un processus qui lui sont propres pour analyser des éléments particuliers du processus de Bologne, ils ont tous les quatre mené leur analyse et tiré des conclusions en suivant le cadre de travail établi pour traiter les questions internationales plutôt qu'en mettant en place des mécanismes propres au processus de Bologne.

Étude de cas n° 1

University of British Columbia

Démarche générale

L'internationalisation est exprimée dans la mission et les valeurs fondamentales de l'Université ainsi que dans ses responsabilités envers un monde dans lequel les collectivités sont de plus en plus interdépendantes. Les étudiants de la University of British Columbia (UBC) reçoivent tous une éducation internationale, même ceux qui passent leurs quatre années d'études sur le campus. L'Université accueille en effet chaque année plus de 5 300 étudiants étrangers provenant de plus de 135 pays, en plus de la grande diversité d'étudiants canadiens. Les étudiants désireux d'étudier à l'étranger bénéficient de programmes d'échanges et de mobilité avec 150 établissements partenaires répartis dans 35 pays, où ils peuvent étudier pendant jusqu'à deux trimestres consécutifs tout en demeurant inscrits à la UBC.

Il n'existe aucune stratégie propre au processus de Bologne. Ce dernier est inclus dans la stratégie générale relative à la collaboration et aux échanges internationaux. Il n'a donc pas été particulièrement difficile pour la UBC de s'adapter au processus de Bologne.

Politiques ou pratiques particulières

- Système européen de transfert de crédits (ECTS) : La UBC envisage de dresser la liste des cours qui utilisent à la fois le système nord-américain et celui de l'ECTS.
- Supplément au diplôme : Le supplément au diplôme facilite l'évaluation des crédits européens, puisque les étudiants se voient remettre un diplôme plutôt qu'un relevé de notes. Bien que la UBC ne souhaite pas adopter la même pratique, les exigences du supplément ont mené à une recherche sur la façon dont les relevés de notes de l'Université pourraient être modifiés.

- Erasmus Mundus et programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs : Selon la politique établie à la UBC, les étudiants ayant suivi un programme d'études conjoint reçoivent un diplôme comportant deux sceaux. Plusieurs programmes de maîtrise ont été approuvés par le Sénat jusqu'à maintenant. La UBC sollicite actuellement l'approbation d'une politique touchant les programmes de doctorat.

Politiques ou pratiques d'admission

- Les titulaires d'un baccalauréat de trois ans provenant du Royaume-Uni sont admis aux cycles supérieurs, mais les dossiers des titulaires d'un tel baccalauréat provenant d'un autre pays d'Europe sont étudiés, au cas par cas.

Politiques ou pratiques de collaboration avec des établissements partenaires en Europe

- La UBC se concentre sur les programmes professionnels conjoints qui permettent aux diplômés d'exercer leur métier dans différents pays et sur les programmes universitaires conjoints qui ajoutent à la formation des étudiants une valeur qui surpasse ce que la UBC peut offrir.

Autres commentaires

- Les échanges étudiants présentent des difficultés aux établissements qui ont adopté une structure de type « 3 + 2 + 3 », mais qui ont conservé une structure d'évaluation traditionnelle, comme c'est le cas de certains établissements allemands. La situation restreint les possibilités relatives aux trimestres pendant lesquels les étudiants européens peuvent effectuer un échange étudiant.

Étude de cas n° 2

École de technologie supérieure

Approche générale :

L'ÉTS (membre du réseau de l'Université du Québec) a une vocation de partenariat industriel et de recherche qui a mené à une stratégie de renforcer les liens avec les Groupes et laboratoires de recherche, au sein de réseau et de consortium de collaborations en recherche à l'échelle internationale.

Formation de jeunes chercheurs basés sur les accords bilatéraux avec des établissements dont l'approche industrielle est très marquée. L'ÉTS maintient un équilibre des échanges d'étudiants car les excédents de parité en provenance de l'étranger ne sont pas financés au Québec.

Politiques ou pratiques particulières :

- **ECTS :**
 - L'ECTS est très intéressant pour une institution comme l'ÉTS mais n'est pas suffisant, car ce système n'indique pas les compétences acquises ou les capacités de l'ingénieur, seulement les connaissances apprises. L'ÉTS a au sein de ses départements et direction de programmes des professionnels qui examinent les contenus de cours offerts par les partenaires bilatéraux et mettent les professeurs de l'ÉTS à contribution dans l'évaluation des parcours que les élèves sortants et entrants souhaitent suivre dans le cadre de leur formation d'ingénieur ou de chercheur universitaire. L'approche en mode bilatéral structuré a permis la création récente de réseaux dans lesquels chaque partenaire universitaire participe à la formation d'ingénieurs et de jeunes chercheurs avec des connaissances et des compétences très adaptés au milieu de la recherche industrielle et du génie sans frontière.
 - l'ECTS facilite la tâche des évaluateurs de programme d'échanges et du Bureau du registraire, qui gère les admissions des demandeurs en provenance des partenaires étrangers. La correspondance entre l'ÉCTS et le crédit universitaire de l'ÉTS est un ration de 2 pour 1 (2 ÉCTS pour 1 crédit ÉTS) tenant compte ainsi du nombre d'heures de cours, de préparation par l'étudiant, et de laboratoire. À noter que tous les cours du 1er cycle universitaire à l'ÉTS comprennent 3 ou

- 4 heures de cours par semaine et 3 heures de laboratoires obligatoires, ce qui n'est pas le cas des partenaires internationaux.
- Supplément au diplôme : aucun pour le moment, mais l'expérience de séjour en programme d'échange académique à l'international est indiqué au relevé de notes. L'ÉTS envisage émettre un « diplôme » de formation internationale en génie à tous les étudiants internationaux admis en programmes de mobilité entrante. Les restrictions à la parité obligatoire pourraient être levées.
- **Erasmus Mundus/programmes de maîtrise conjoints :**
 - L'ÉTS accueille à chaque année de 20 à 30 nouveaux inscrits à la maîtrise en cursus imbriqué (dernière année du diplôme d'ingénieur en France et 3 sessions temps plein de cours à la maîtrise en génie de l'ÉTS, avec mémoire ou projet d'application). 14 partenaires français bénéficient de ce type d'accord : grandes écoles d'ingénieurs publics et privées. Les élèves français obtiennent au terme de leur parcours France-Québec, un diplôme d'ingénieur français (admissible à l'obtention du titre d'ingénieur et du droit de pratique au Québec en vertu des accords interprofessionnels Québec-France récemment signés par les premiers ministres), le grade de Master européen (M2) et une maîtrise en génie de 45 crédits reconnu au Canada.

Politiques ou pratiques d'admission :

- L'admission au cycle ingénieur se fait uniquement sur la base du diplôme technique ou de technologie ou de technicien : c'est le cas pour 25% des diplômés des Cégeps technique du Québec qui choisissent de poursuivre leurs études à l'université en génie. L'ÉTS admet depuis l'Automne 2008 des diplômés de niveau équivalent en provenance d'Instituts technologiques hors pays, sur une base expérimentale.
- Il n'y a pas de politique formelle sur l'admission en fonction de Bologne, mais en fonction de compétences, basée sur les connaissances apprises dans des programmes reconnus comme équivalents au diplôme de technicien des collèges québécois (ou des Collèges communautaires canadiens).
- Les admissions des étudiants étrangers en programmes d'échanges se font par les accords bilatéraux réciproque et paritaire; La convention d'échanges multilatérale CREPUQ entre les institutions québécoises et plus de 400 universités dans le monde, s'applique, au prorata des étudiants de l'ÉTS sortants par ce système, jusqu'à ce que les places soient remplies.
- La stratégie globale pour l'Admissibilité en échanges, dans des cursus imbriqués ou doubles diplômes est de se baser sur le grade minimum du candidat, lui permettant l'accès au PhD européen ou américain. Donc, un candidat présentant un niveau obtenu Bac+5 en génie ou en sciences appliquées, ne procède pas directement au programme de doctorat à l'ÉTS. Au minimum, il lui faut d'abord compléter une session de cours de maîtrise, et même une deuxième ou troisième session, selon les résultats qui l'obtient. Ce qui veut dire que pour admission au doctorat, on étudie le candidat avec bac+5 plus les cours réussis à la première session de maîtrise à l'ÉTS (ou dans une autre université canadienne) au cas par cas. Ce sont les directeurs de programmes de 2e cycles qui recommandent au comité d'évaluation des admissions au doctorat le ou les candidats méritoires.
- Généralement pour l'ensemble des programmes de 2e cycles, (Programmes courts, Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées ou DESS, ou en maîtrise) le diplôme d'ingénieur est requis, avec pour le Génie logiciel et des TI, 2 années d'expériences industrielles pertinentes après le diplôme universitaire. Une des exceptions : la maîtrise en génie, concentration en génie de l'environnement, permet l'admission de détenteurs de baccalauréat canadien de 1er cycle de 3 ans (sciences biologiques, environnement, chimie, physique). Ainsi, les détenteurs de master européen/français qui ne détiennent pas un diplôme d'ingénieur d'un établissement accrédité (tel que la CTI ou Commission des titres d'ingénieurs en France) n'ont accès qu'à deux programmes de maîtrise, sur les 12 dispensés. Cette approche est sous évaluation afin d'élargir le bassin aux autres types de formation scientifique dont les bases seraient suffisantes pour permettre aux élèves internationaux de faire équipe avec leurs homologues canadiens et québécois, déjà détenteurs de diplômes d'ingénieurs.

Politiques ou pratiques de collaboration avec des établissements partenaires en Europe :

- La stratégie est de renforcer les liens avec les institutions (Grandes écoles, Universités nationales labellisées), les Centres de recherche et laboratoires universitaires, qui font des axes complémentaires de recherche et de formation aux grades supérieurs selon une philosophie qui ressemble à l'ÉTS.

Autres commentaires :

- La formation au 1er cycle universitaire à l'ÉTS est très pratique : elle se veut le prolongement de la formation obtenue par des techniciens lors de leurs études collégiales. Au baccalauréat, tous les cours offerts à l'ÉTS comprennent des laboratoires d'application. Suite à la réforme des cycles supérieurs en 2006, les programmes de maîtrise, comprennent des cours et des projets d'application en laboratoire de recherche ou en industrie ; au doctorat il n'y a que 2 cours de 3 crédits à suivre, méthodologie de recherche et lectures dirigées, le reste des crédits se concentrant sur la thèse de doctorat. Comme l'ÉTS a une vocation de partenariat industriel et de recherche avec le milieu de la haute technologie, tous les doctorants sont associés de près avec des problématiques industrielles, soit sous la forme de partenariats, de projets commandités ou cofinancés ou de séjours en industrie.

Étude de cas n° 3 Université McGill

Démarche générale

Le Comité des admissions de l'Université McGill, un comité permanent du Sénat, a le pouvoir de recommander au Sénat des modifications à la politique d'admission. Le Comité se compose de représentants du Sénat, de vice-doyens ainsi que de membres de la haute direction, d'associations étudiantes et du personnel des bureaux d'admission. Le vice-principal exécutif adjoint en assume la présidence.

Le Comité a mis sur pied un groupe de travail chargé de coordonner l'interprétation et l'évaluation des diplômes dans le cadre du processus de Bologne. Le groupe de travail est entre autres composé de représentants des admissions dans les facultés, du registraire et directeur général du service des inscriptions, du directeur du recrutement et des admissions, ainsi que du gestionnaire des admissions aux cycles supérieurs. Le Comité existe dans sa forme actuelle depuis 2005, mais le personnel de l'établissement est sensibilisé à l'accord de Bologne depuis près d'une dizaine d'années.

Politiques et pratiques particulières

- **Système européen de transfert de crédits (ECTS) :**
 - Puisque, dans le cadre de l'ECTS, les notes sont établies de manière proportionnelle et non de manière absolue (c'est-à-dire selon un rang), il est difficile de savoir si un étudiant connaît réellement bien la matière étudiée ou s'il est tout simplement aussi fort ou plus fort que les autres de sa classe. McGill utilise donc le système local de notation et non celui de l'ECTS. Elle utilise toutefois les crédits ECTS pour établir le niveau et la teneur des études : puisque 60 crédits ECTS équivalent à une année complète d'études à temps plein, les diplômes qui comptent entre 180 et 240 crédits ECTS sont reconnus comme équivalant à un baccalauréat décerné à McGill.
 - Le transfert de crédits est généralement accordé en fonction du système de notation et de crédits local, bien que certains étudiants de McGill qui participent à des échanges dans des établissements signataires du processus de Bologne, se voient accorder un transfert de crédits en fonction du système de l'ECTS.
 - Les professeurs décident de la valeur à accorder au transfert de crédits pour le programme dans lequel un étudiant est admis.
- **Supplément au diplôme :**
 - Comme la plupart des étudiants font une demande à McGill avant d'avoir obtenu leur diplôme,

le supplément arrive généralement trop tard dans le processus d'admission. Il serait par conséquent utile qu'au moins des extraits du supplément accompagnent les relevés de notes officiels.

- **Erasmus Mundus et programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs :**
 - McGill ne participe généralement pas à des programmes d'études conjoints avec des établissements à l'extérieur du Québec.

Politiques et pratiques d'admission

Premier cycle : McGill annonce que « Les candidats provenant des écoles et des universités signataires du processus de Bologne seront admis (conformément aux politiques des facultés de McGill) dans des programmes menant à un grade de durée et de teneur semblables à ceux qui sont offerts dans les universités européennes axées sur la recherche, comparables ». Au premier cycle, l'interprétation des équivalences dans le cadre du processus de Bologne se concentre surtout sur les qualifications des candidats et la manière dont se définit le transfert de crédits.

Cycles supérieurs : McGill a procédé à une évaluation des diplômes dans le cadre du processus de Bologne en consultant des ressources externes (comme la CREPUQ) et des partenaires internes. L'Université reconnaît ces diplômes de trois ans comme équivalant à un grade nord-américain de premier cycle pour ce qui est de l'admission aux programmes de maîtrise. L'établissement est à l'aise avec le respect que porte l'Europe aux normes et à l'assurance de la qualité.

- Des fiches d'information ont été mises à jour pour tenir compte des anciens et des nouveaux systèmes et diplômes, ainsi que pour fournir une information transparente aux étudiants potentiels et à l'ensemble de la collectivité de McGill relativement au processus d'évaluation. (Consulter le www.mcgill.ca/gradapplicants/apply/prepare/requirements/internationaldegree/.)
- Aux cycles supérieurs, l'interprétation des équivalences dans le cadre du processus de Bologne se concentre surtout sur la manière dont se fait la reconnaissance des qualifications des candidats.
- Agrément professionnel – Malgré le fait que McGill reconnaisse des équivalences, il se peut que certains organismes d'agrément (comme l'Ordre des ingénieurs du Québec) ne les reconnaissent pas.

Politiques ou pratiques de collaboration avec des établissements partenaires en Europe

- **Admission aux programmes d'études aux cycles supérieurs :**
 - McGill n'a pas modifié ses politiques d'admission au même titre qu'elle a adapté ses pratiques d'admission. Avant d'établir les qualifications requises, le bureau des admissions consulte les nombreux professeurs qui connaissent les établissements européens pour les avoir fréquentés aux cycles supérieurs ou pour y avoir enseigné, ce qui facilite la transition dans les procédures d'admission. Le système québécois des cégeps, qui donne accès aux programmes de baccalauréats de trois ans dans les universités du Québec, a aussi contribué à ce que McGill soit ouvert aux baccalauréats de trois ans.

Autres commentaires

- Certains pays signataires du processus de Bologne ont mis en place des périodes de transition, certains procèdent à des réformes radicales et d'autres privilégient un mélange des deux. La transition est difficile à gérer; il semble que certains pays pourraient éprouver des difficultés à respecter l'échéance de 2010.
- En France, les Grandes Écoles, qui continuent d'offrir des programmes de cinq ans, et non de trois ans comme dans le modèle de Bologne, s'inquiètent de la manière dont McGill traitera leurs diplômés.

Étude de cas n° 4 Université York

Démarche générale

La réaction de l'Université York au processus de Bologne a été élaborée en suivant le cadre des politiques et pratiques de l'établissement en matière d'affaires internationales. Un examen des baccalauréats de trois ans et de l'admission aux cycles supérieurs, réalisé en 2008 à la demande du bureau du vice-recteur à l'enseignement, considérait le processus de Bologne comme un des quatre principaux aspects de la mondialisation qui touchent l'enseignement supérieur (les trois autres étant l'augmentation considérable de la mobilité étudiante à l'étranger; le fait que la Chine et l'Inde sont en voie de devenir rapidement de grandes puissances économiques et des lieux de formation universitaire d'envergure mondiale; l'intense course aux étudiants qualifiés). Les recommandations tirées de l'examen ont motivé la décision du Sénat de modifier les conditions d'admission des étudiants qui présentent une demande pour un programme de maîtrise.

Le vice-recteur à l'enseignement dispose du plein pouvoir décisionnel au niveau opérationnel sur la stratégie et les accords internationaux, et bénéficie d'un budget de gestion. Le pouvoir décisionnel et le budget sont tous deux tenus par le vice-recteur associé aux affaires internationales, qui relève du vice-recteur à l'enseignement. Il n'existe aucun comité responsable de modifier les politiques. C'est le bureau du vice-recteur à l'enseignement qui réalise des études au besoin et présente, à l'approbation du Sénat, les modifications qu'il recommande.

Politiques ou pratiques particulières

- Système européen de transfert de crédits (ECTS) : L'Université York divise les crédits ECTS par deux pour déterminer le nombre de crédits de l'Université York correspondants (p. ex. 60 crédits ECTS équivalent à 30 crédits de l'Université York). Il est plus facile de présenter cette formule aux étudiants que de leur expliquer la différence entre le système de crédits de l'Université York et celui de toute autre université, comme c'était le cas auparavant.
- Certaines universités européennes ont mis du temps à implanter l'ECTS; l'Université York doit suivre l'ancienne procédure lorsqu'elle a affaire à une de ces universités.
- Le supplément au diplôme n'est pas utilisé dans les décisions relatives à l'admission à l'Université York. Il est souvent jugé non pertinent puisque les professeurs y sont bien peu sensibilisés.
- Erasmus Mundus et programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs :
- L'Université York n'offre aucun programme conjoint de maîtrise dans le cadre du programme Erasmus Mundus.

Politiques ou pratiques d'admission

- Les baccalauréats de trois ans décernés par un établissement qui respecte les critères exposés dans la Déclaration de Bologne peuvent être considérés comme équivalant à un baccalauréat spécialisé.

Politiques ou pratiques de collaboration avec des établissements partenaires en Europe

- Programmes d'études conjoints aux cycles supérieurs
- Les nouveaux programmes doivent être approuvés par le Conseil des études supérieures de l'Ontario. La proposition doit inclure des curriculum vitæ détaillés de tous les professeurs concernés, différents de ceux que les professeurs européens présentent habituellement. La charge de travail additionnelle ainsi imposée a jusqu'à maintenant dissuadé l'Université York d'envisager des programmes conjoints avec des partenaires européens.

Autres commentaires

- La mise en œuvre non homogène de l'ECTS dans certaines universités européennes et les particularités de certaines de leurs politiques internes compliquent parfois l'admission aux cycles supérieurs à l'Université York. En conséquence, les décisions liées à l'admission aux cycles supérieurs sont prises en suivant les anciennes procédures, au cas par cas.

Annexe 3: Lecture connexe

Les ressources sont énumérées dans leur langue de publication.

La déclaration de l'AUCC sur les universités canadiennes et le processus de Bologne :

www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_06_20_f.pdf

et

Le document d'information de l'AUCC :

www.aucc.ca/_pdf/francais/statements/2008/bologna_process_background_06_20_f.pdf

Les points de vue du Canada sur le processus de Bologne, une conférence tenue à la University of Alberta :

www.international.ualberta.ca/bologna.cfm

Le secrétariat officiel de Bologne :

www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/

Le rapport sur le processus de Bologne en contexte de mondialisation :

www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Bologna_Process_in_global_setting_finalreport.pdf

et

La stratégie connexe pour l'espace européen de l'enseignement supérieur en contexte de mondialisation :

www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Strategy-for-EHEA-in-global-setting.pdf

Le cadre de compétences de l'espace européen de l'enseignement supérieur :

www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf

Le Registre européen des agences de garantie de la qualité :

www.eqar.eu/

Le rapport *Trends V* de l'Association Européenne de l'Université :

www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf

Le manuel de l'Association Européenne de l'Université sur le processus de Bologne :

www.bologna-handbook.com/

La contribution de la Commission européenne au processus de Bologne (*From Bergen to London*) :

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/report06.pdf>

Le programme Erasmus Mundus de la Commission européenne :

http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc72_fr.htm

Le projet Tuning :

<http://tuning.unideusto.org/tuningeu>

Le Groupe Coimbra :

www.coimbra-group.eu/index.html

Le Special Focus Network on Bologna Process de l'Association des éducateurs internationaux (NAFSA) :

www.nafsa.org/knowledge_community_network.sec/recruitment_admissions/bologna_process_network

Les principes de Banff sur l'enseignement supérieur :

www.cgsnet.org/portals/0/pdf/mtg_BanffPrinciples.pdf

Les programmes d'études conjoints et les programmes menant à l'obtention de deux diplômes dans le contexte transatlantique : rapport d'enquête

www.iienetwork.org/file_depot/0-10000000/0-10000/1710/folder/80205/TDP+Report_2009_Final21.pdf

Le gouvernement de l'Australie et le processus de Bologne :

<http://aei.dest.gov.au/AEI/GovernmentActivities/BolognaProcess/default.htm>

La proposition pour un Australian Higher Education Graduation Statement (AHEGS) :

www.dest.gov.au/sectors/higher_education/publications_resources/profiles/documents/ahegsfinalreport_pdf.htm

Le gouvernement de la Nouvelle-Zélande et le processus de Bologne :

www.minedu.govt.nz/educationSectors/InternationalEducation/ForProvidersOfInternationalEducation/IntlEdNewsFromAroundWorld/Europe/Bologna.aspx

La Convention de 1997 sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (Convention de reconnaissance de Lisbonne) :

www.cicic.ca/662/convention-de-lisbonne.canada

Vers 2020 – Un processus de Bologne axé sur l'étudiant :

www.esib.org/index.php/documents/policy-papers/462-towards-2020-a-student-centred-bologna-process

Adelman, Clifford. *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*, 2008, Washington, Institute for Higher Education Policy. [www.ihep.org/assets/files/TheBolognaClub.pdf]

Gacel-Ávila, Jocelyne. "Is a Bologna process feasible for Latin America" . *Beyond 2010, Priorities and challenges for higher education in the next decade*, ed. Academic Cooperation Association (ACA). Bruxelles, Belgique pp. 141-149.

Hartmann, Eva. « Bologna goes global: a new imperialism in the making? », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 6, no 3, 2008, p. 207-220.

Lorenz, Chris. « "L'économie de la connaissance", le nouveau management public et les politiques de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne », dans Charles, Christophe et Charles Soulié (éd.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Paris, Syllepse, 2007, p. 33-53.

Accessible en ligne : <http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/1871/11720/1/Economie%20de%20la%20Connnaissance%20-%20paris.pdf>

Lorenz, Chris. « Will the universities survive the European integration? : Higher Education Policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration. » *Sociologia internationalis*, Berlin, Duncker & Humblot, 2006, p. 123-151.

Accessible en ligne : <http://dare.uvu.vu.nl/bitstream/1871/11005/1/Sociologia%20Internationalis.pdf>

Morgan, Bob et Julie Lydon. « Bologna: Some thoughts on its Effect on the Internationalization of Higher Education », *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 1, n° 1, janvier 2009, p. 63-72.

Accessible en ligne : http://jarhe.research.glam.ac.uk/media/files/documents/2008-12-22/JARHE_V1.1_Jan_09_Web_pp63-72.pdf



