

Manuel NetCu

Lignes directrices pour l'organisation de programmes d'études en réseau

Auteurs

1. Présentation : Piet Henderikx (EADTU)
2. Modèle général : Piet Henderikx et George Ubachs (EADTU)
3. Objectifs : Patricia Mata, Beatriz Malik et María Luz Cacheiro (UNED)
4. Partenariats : Sirje Virkus (Université de Tallinn) et Fred Truyen (KU-Louvain)
5. Étudiants et caractéristiques des étudiants : Beatriz Malik, María Luz Cacheiro et Patricia Mata (UNED)
6. Modèles et formats : Fred Truyen (KU-Leuven)
7. Conception : Dario Assante (Uninettuno)
8. Cadres juridiques : Sandra Caeiro, Ana Paula Teixeira Martinho, Lina Morgado, Alda Pereira (Universidade Aberta)

9. Assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Europe : Alda Pereira, Lina Morgado, Sandra Caeiro, Ana Paula Teixeira Martinho, (Universidade Aberta)

Institutions partenaires

Association européenne des universités d'enseignement à distance (Pays-Bas), Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espagne), Open Universiteit (Pays-Bas), Université de Tallinn (Estonie), FernUni à Hagen (Allemagne), KU-Leuven (Belgique), Anadolu University (Turquie), Open University Chypre (Chypre), Universidade Alberta (Portugal), VUB (Belgique), Réseau hongrois d'e-universités (Hongrie), CADUV (République tchèque), État de Moscou Université d'économie, de statistique et d'informatique (Russie), Formation universitaire à distance (Suisse) Université de technologie de Kaunas (Lituanie), Uninettuno (Italie)

Édition finale :

Miriam Goes (CC-Onderwijs)
Erato Ioanna Sarri (Université ouverte de Chypre)
Fred Truyen (KU-Leuven)
Georges Ubachs (EADTU)
Annette Diederer (EADTU)

Coordonné par :

Georges Ubachs (EADTU)

Correspondance:

Association européenne des universités d'enseignement à distance (EADTU)
att George Ubachs, directeur général
Valkenburgerweg 177, 6419 AT Heerlen / PO Box 2960, 6401 DL Heerlen, Pays-Bas Tél. : +31 (0)45-5762214 /
e : secretariat@eadtu.eu /je: www.eadtu.eu

© 2012 EADTU / ISBN : 978-90-79730-11-7

Vous êtes libre de partager, copier, distribuer et transmettre l'œuvre sous réserve des conditions suivantes : - Attribution.
Vous devez attribuer l'œuvre de la manière spécifiée par l'auteur ou le concédant de licence (mais pas d'une manière qui suggère qu'il approuve vous ou votre utilisation de l'œuvre)

- Non commercial. Vous ne pouvez pas utiliser cette œuvre à des fins commerciales.
- Pas d'œuvre dérivée. Vous ne pouvez pas modifier, transformer ou développer cette œuvre.
- Réutilisation. Pour toute réutilisation ou distribution, vous devez faire comprendre aux autres les termes de la licence de cette œuvre.



Le projet NetCu est réalisé avec le soutien de la Commission européenne, Direction générale de l'éducation et de la culture, dans le cadre du programme d'apprentissage tout au long de la vie. Toutefois, la responsabilité des informations contenues dans ces pages incombe exclusivement à leurs auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait de ces informations.



Table des matières

| | |
|---|----|
| 1. Introduction | 5 |
| 2. Modèle général..... | 6 |
| 2.1 Partenariats..... | 6 |
| 2.2 Doctorats en alternance et cotutelles..... | 11 |
| 2.3 Mobilité..... | 11 |
| Objectifs..... | 22 |
| 3.1 Objectifs globaux des programmes d'études en réseau..... | 22 |
| 3.2 Décisions à prendre et mesures à prendre | 30 |
| 3.3 Problèmes et solutions..... | 30 |
| Références : | 31 |
| 4. Partenariats | 32 |
| 4.3 Analyses de la pratique basées sur des questionnaires | 37 |
| 4.4 Problèmes et solutions | 44 |
| Références | 45 |
| 5. Étudiants et caractéristiques des étudiants (groupes cibles) | 46 |
| 5.1 Profil de l'étudiant..... | 47 |
| 5.2 Exemples tirés de la pratique (questionnaire et analyse) | 49 |
| 5.3 Décisions à prendre et démarches à suivre..... | 54 |
| 5.4 Leçons tirées de la pratique..... | 55 |
| Références | 56 |
| 6. Modèles et formats..... | 57 |
| 6.1 Formats en pratique | 57 |
| 6.2 Décisions à prendre et démarches à suivre | 67 |
| 6.3 Problèmes et suggestions | 68 |
| 7. Conception NetCu..... | 70 |
| 7.1 Le processus de conception..... | 70 |
| 8. Cadres juridiques..... | 80 |
| 8.1 L'apprentissage en ligne au niveau européen..... | 80 |
| 8.2 Curricula en réseau pour l'apprentissage formel au niveau européen..... | 81 |
| 8.3 Curricula en réseau pour les cours informels ou non formels au niveau européen..... | 82 |
| 8.4 Cadres juridiques et recommandations au niveau des pays européens..... | 84 |
| 8.5 Enseignements tirés des questionnaires..... | 94 |
| 8.6 Décisions à prendre et mesures à prendre..... | 95 |
| 8.7 Problèmes et suggestions..... | 96 |
| Références | 97 |
| 9. Assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Europe | 99 |

| | |
|---|-----|
| 9.1. Assurance qualité et accréditation..... | 101 |
| 9.2. AQ dans les programmes d'études en réseau – leçons apprises..... | 104 |
| 9.2.1. Qui est responsable ?..... | 102 |
| 9.2.2. Partagé ou indépendant ?..... | 103 |
| 9.2.3. Interne ou externe ?..... | 104 |
| 9.2.4. AQ pour l'amélioration..... | 104 |
| 9.3. Décisions à prendre et mesures à prendre en matière d'assurance qualité..... | 105 |
| 9.3.1. Décisions à prendre..... | 105 |
| 9.3.2 Mesures à prendre..... | 105 |
| 9.4 Exemples de modèles d'assurance qualité dans l'apprentissage en ligne..... | 106 |
| 9.4.1 E-xcellence - Assurance qualité dans l'apprentissage en ligne | 106 |
| 9.4.2 EFQUEL – Fondation européenne pour la qualité dans l'apprentissage en ligne | 106 |
| 9.4.3 Eprobate – Le label de qualité international pour les didacticiels d'apprentissage en ligne | 107 |
| Références..... | 107 |
| 10. Bibliographie NetCU | 108 |

1. Introduction

Auteur : Piet Henderikx (EADTU)

Les lignes directrices de NetCU sur les programmes d'études en réseau visent à offrir un manuel concis et « pratique » à tous les professionnels qui souhaitent s'engager dans la mise en place d'un programme d'études en réseau pour l'éducation, principalement axé sur l'enseignement supérieur.

Les recherches menées montrent qu'il existe de nombreuses raisons et opportunités pour lancer une telle collaboration. Elle peut naître d'une politique universitaire/institutionnelle et être mise en œuvre de manière descendante, ou bien elle peut naître d'une initiative de deux professeurs d'université qui se rencontrent lors d'une conférence et souhaitent collaborer sur des activités d'enseignement.

Pour tous ces différents points de départ, le manuel NetCU présente des scénarios faciles à utiliser et fournit des exemples de bonnes pratiques. Le manuel sera disponible sous différents formats : le format original, numérique, avec deux principaux modes de navigation : par thème, pour offrir au lecteur une vue sur les aspects pertinents lors de la mise en œuvre d'un programme d'études en réseau, et par public, où nous commençons par le lecteur et ses questions découlant de la situation particulière dans laquelle il souhaite démarrer un programme d'études en réseau. Outre le format en ligne, le manuel sera disponible au format PDF imprimable et dans un format adaptable à un environnement tablette.

2. Modèle général

Auteurs : Piet Henderikx et George Ubachs (EADTU)

2.1 Schémas de partenariat

Ce manuel traite de trois types de programmes de partenariat :

- Cours d'échange avec mobilité d'échange : les étudiants choisissent un séjour d'études à l'étranger dans une université d'accueil dans le cadre d'accords bilatéraux (dans la plupart des cas dans le cadre du programme Erasmus) et établissent un accord de mobilité individuel. La période de mobilité est reconnue par l'université d'origine qui délivrera le diplôme final.

- Cours en réseau avec mobilité en réseau : les étudiants choisissent des cours, modules, projets ou travaux de thèse complémentaires dans un établissement étranger, dans le cadre d'un réseau de partenariat, ce qui peut aboutir à l'obtention d'un double certificat ou d'un double diplôme. Il s'agit toujours d'une mobilité individuelle. Chaque partenaire gère son propre programme séparément, mais des accords de mobilité sont conclus pour des groupes d'étudiants qui souhaitent essentiellement se spécialiser dans un domaine.

- Cours intégrés avec mobilité intégrée ou intégrée : un cursus est conçu comme un programme unique et commun et les flux de mobilité pour tous les étudiants sont intégrés dans cette structure. Le résultat final est normalement l'obtention de certificats/diplômes communs. La mobilité est conçue dans des parcours de mobilité prédéfinis (programmes d'études individuels ou ISP, qui par définition contiennent de la mobilité).

Cette typologie ne s'applique pas seulement à l'ensemble des programmes d'études, mais peut également être utilisée pour certaines parties d'un programme, par exemple un séminaire, une école d'été, un cours d'excellence/d'honneur, un projet, un travail sur le terrain, un travail de thèse, etc. Les programmes doivent envisager cela d'un point de vue pragmatique, mais être guidés par leurs ambitions en termes de qualité et d'opportunités pour les étudiants et le personnel.

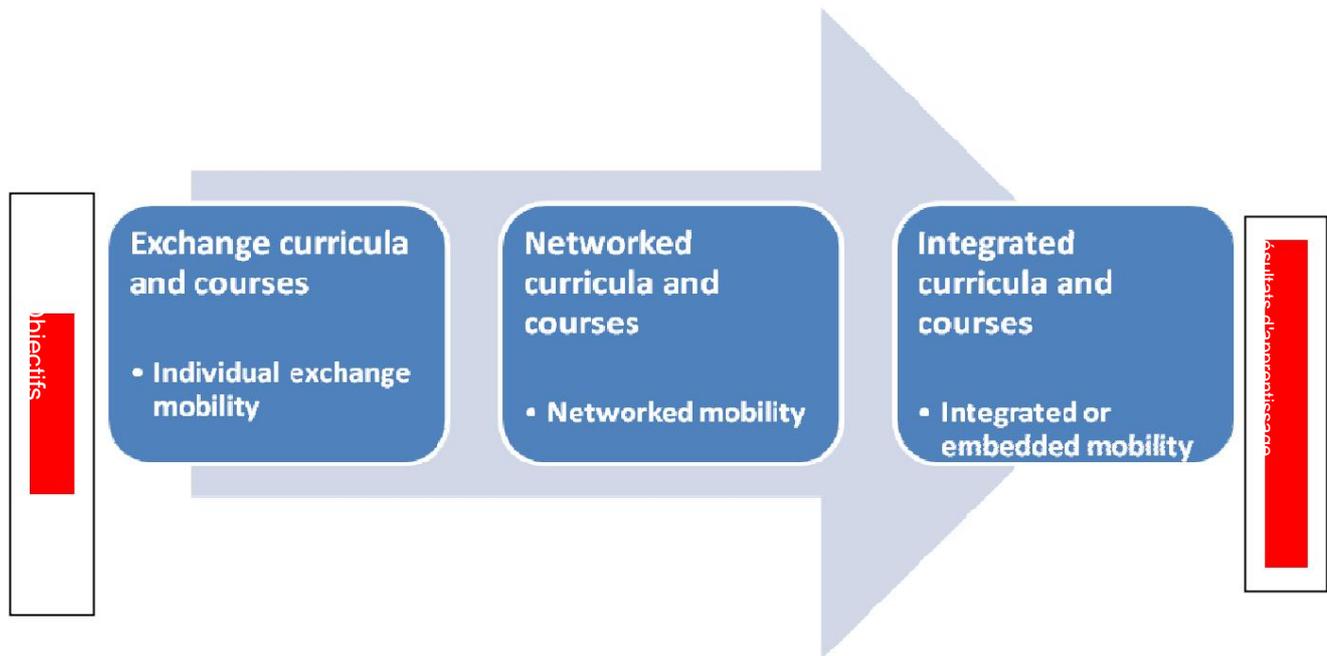


Figure 2.1 Un continuum de trois types de schémas de partenariat pour les programmes et la mobilité internationaux, allant de moins à plus d'intégration et de structure, de plus à moins de partenaires, d'une collaboration plus faible à une collaboration plus forte, d'une faible incidence sur le programme à une incidence plus importante sur le programme, de moins à plus de mobilité par classe impliqué

2.1.1 Programmes d'échange et mobilité d'échange En

Europe, les programmes d'échange et la mobilité d'échange pour l'enseignement supérieur sont mieux connus sous le nom de mobilité Erasmus. La mobilité Erasmus permet une période d'études à l'étranger de 3 à 12 mois, en fonction des flux individuels d'étudiants, qui peuvent être réciproques avec un nombre plus ou moins égal d'étudiants entrants et sortants étudiants.

L'objectif est une immersion dans l'université partenaire et dans la culture et la société environnante. En général, les étudiants obtiennent de bons résultats lors de cet échange en termes de développement personnel, d'apprentissage des langues étrangères, de développement des compétences culturelles, de réseautage social, mais aussi en termes d'aspects académiques. Dans le cas de la mobilité Erasmus, la mobilité est organisée au sein de grands réseaux de partenaires répartis dans toute l'Europe. Les établissements ont un contrat institutionnel avec chacune des universités partenaires concernées.

Les deux universités partenaires et l'étudiant conviennent du programme que l'étudiant doit suivre à l'étranger, qui doit être équivalent au programme de l'université d'origine, sans toutefois être identique. En pratique, le programme (c'est-à-dire le contrat d'études) n'est pas orienté vers un ensemble cohérent de cours menant à une spécialisation, mais dans de nombreux cas, il s'agit d'une liste de cours qui satisfait à certains critères de qualité de l'université d'origine.

L'échange n'a pratiquement pas d'effets majeurs sur le cursus de l'université d'accueil. Toutefois, de légères adaptations de contenu sont parfois apportées pour les étudiants qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.

Les étudiants hôtes peuvent obtenir un manuel d'anglais ou une série d'articles à discuter au lieu des conférences locales.

Régulièrement, des cours sont dispensés aux étudiants locaux en anglais et non dans la langue locale pour permettre aux étudiants étrangers d'assister aux cours, bien que le programme Erasmus offre également des bourses pour des cours de langue de courte durée.

Les programmes d'échange sont, dans une certaine mesure, flexibles : ils sont faciles à organiser à très court terme, même pendant une année universitaire en cours. Ils peuvent être adaptés aux besoins ou aux intérêts des étudiants, puisqu'il s'agit d'une mobilité individuelle. Cependant, la reconnaissance académique d'une période de mobilité à l'étranger peut s'avérer assez problématique. La mobilité d'échange globale est un bon outil pour améliorer la coopération dans un partenariat existant ou peut aider à initier une nouvelle collaboration.

Dans la mesure où elle n'a aucun effet sur le programme d'études, elle ne l'enrichit pas et ne lui ouvre pas de nouvelles opportunités. Ce phénomène est plus fréquent lorsque deux ou plusieurs institutions coopèrent également sur des aspects du programme d'études, comme c'est le cas dans les collaborations plus structurées.



Le coût de la mobilité d'échange est élevé pour l'établissement d'origine (en termes de coûts organisationnels et de charges administratives) et pour l'étudiant (frais de voyage et de séjour qui ne sont pas toujours couverts par une bourse). Pour l'établissement d'origine, cela ne représente pas de revenus supplémentaires, sauf en termes d'opportunités supplémentaires pour les étudiants locaux, qui se voient offrir la possibilité d'étudier pendant une période ailleurs. Dans le cadre du programme Erasmus, cette situation s'avère équilibrée, mais ne profite qu'à une petite partie des étudiants.

La mobilité d'échange crée une opportunité unique pour les étudiants, mais si aucune mobilité en réseau ou intégrée n'est encore mise en pratique, le gain institutionnel est plutôt faible.

2.1.2 Cours et mobilité en réseau Les cursus et la mobilité en réseau

sont élaborés dans le cadre d'un accord entre les établissements partenaires sur des flux de mobilité de groupes d'étudiants vers des packages de cours cohérents, définis à l'avance. Ces packages de cours existent déjà ou sont spécialement conçus et intégrés dans le programme de l'université partenaire. Ils peuvent consister en des cours principaux ou secondaires qui ne sont probablement pas organisés dans l'université d'origine, ou peuvent comporter des cours de spécialisation, des stages ou des projets et des travaux de thèse.

Les modules de cours reflètent les atouts complémentaires de l'université d'origine en matière de recherche et d'innovation. Ce programme offre aux étudiants des opportunités de participer plus activement aux réseaux de recherche et d'innovation. Les cours en réseau étant partagés, le coût institutionnel de conception et de mise en œuvre des cursus peut être réduit.

Un système en réseau peut également faire référence à des parties plus petites d'un programme : à des unités d'étude, à une matière principale/majeure/mineure et à des modules ultérieurs, des séminaires, des projets, etc.

À terme, plus de deux universités peuvent participer à un réseau, chacune proposant des cours spécialisés et attractifs, davantage de spécialisations et donc davantage d'opportunités pour les étudiants et pour l'ensemble de la communauté institutions.

Un programme en réseau est plus attractif pour les étudiants étrangers car ils bénéficient d'opportunités et de programmes de mobilité plus diversifiés et probablement d'un séjour dans plus d'un pays européen.

Les cursus en réseau ne sont pas des programmes communs, les modules de cours sont entièrement la propriété de l'université d'accueil. La position des cours n'est pas modifiée ; ils appartiennent en premier lieu au programme de l'université d'accueil. Le système ECTS garantit le transfert de crédits et la reconnaissance des cours comme dans le système ECTS. cas des programmes Erasmus. La position des enseignants n'est pas modifiée ; ils sont uniquement responsables de leur programme. L'admission au programme est accordée par l'université d'accueil dans le cadre d'un accord entre l'université d'origine et l'étudiant.

La mobilité des étudiants est une mobilité de groupe avec des étudiants entrants et sortants, donc plus structurée que la mobilité individuelle dans le cadre d'un programme d'échange, mais moins intégrée que dans les programmes conjoints. En principe, l'université d'origine délivre le diplôme. En cas de mobilité substantielle

rester dans l'autre université, les universités peuvent opter pour un double diplôme/certificat, ce qui serait plus approprié qu'un diplôme conjoint, puisque le programme n'est pas un programme commun ou conjoint.

Il est clair qu'un cursus en réseau et une mobilité nécessitent un engagement plus fort que dans le cas de partenariats d'échange. Les cursus en réseau sont construits avec des partenaires fiables et privilégiés, qui collaborent à la recherche ou à l'innovation. Le programme permet une plus large gamme de complémentarité des sujets et d'opportunités de spécialisation pour les étudiants. Bien entendu, le succès de ce programme dépend de la force et de l'implication réelle de chacun des partenaires. Les points faibles de ce programme sont que des étudiants peuvent être perdus au profit d'autres institutions, mais il peut aussi y avoir un gain. De plus, il peut y avoir une perte d'identité du programme si trop de morceaux sont autorisés.

2.1.3 Curriculums intégrés et mobilité intégrée

Les cursus ou cours intégrés sont organisés conjointement par les universités partenaires, essentiellement selon le modèle Erasmus Mundus. Ils doivent également s'adresser aux étudiants des universités partenaires elles-mêmes (ce qui est moins le cas dans le programme Erasmus Mundus actuel qui, dans une première phase, était même destiné uniquement aux étudiants de pays tiers). Il s'agit d'une coopération solide dans laquelle les universités co-organisent le programme qui est géré par un consortium. Ce consortium est de préférence de petite taille et peut inclure des institutions non universitaires.

Le cursus est intégré avec généralement une partie commune (*truncus communis*) suivie d'options complémentaires, mais d'autres structures sont également possibles (par exemple une structure en anneau avec des parties consécutives). La mobilité (physique, virtuelle) concerne presque tous les étudiants. À la fin de leurs études, les étudiants reçoivent un certificat conjoint ou un diplôme conjoint.

Dans une telle coopération, la position des cours et du personnel a changé, car ils font désormais partie d'un programme trans-institutionnel et font partie de cette nouvelle structure et de ses règles. Les objectifs d'un programme intégré sont définis ainsi que les résultats d'apprentissage, bien que le programme soit construit sur des cours et des modules existants. Il s'agit d'un programme véritablement international, multi-partenaires et multi-campus avec des flux de mobilité intégrés. Les étudiants sont partagés et il existe des règles et procédures d'admission et de sélection communes ainsi que des règles d'examen communes. Les ressources sont partagées autant que possible. Dans la pratique, ces programmes agissent comme un espace d'apprentissage commun, lié à la recherche et à l'innovation dans les universités participantes et dirigé par un consortium composé des universités participantes.

Les programmes intégrés nécessitent un partenariat solide, avec des accords d'au moins 5 ans. Les coûts sont économisés grâce au partage du personnel et des ressources. Les programmes et cours intégrés offrent un environnement véritablement international avec mobilité de tous les étudiants concernés. En impliquant plusieurs institutions dans un programme, on peut en principe garantir une qualité élevée. Cependant, la qualité globale dépend également de la force et de l'engagement de chaque partenaire.

2.2 Doctorats en deux sites et doctorats conjoints

Au cours de la dernière décennie, les universités européennes ont acquis une grande expérience dans le domaine des doctorats en cotutelle et des doctorats conjoints, la première impulsion étant venue de la cotutelle de thèse française et depuis lors du programme de doctorat conjoint Erasmus Mundus. De nombreuses universités ont développé de bonnes pratiques dans ce domaine.

Les bonnes pratiques montrent que cela conduit à :

- une coopération structurelle en ce qui concerne la formation doctorale du candidat avec co-encadrement et un parcours de recherche convenu conjointement et aboutissant à un doctorat conjoint
- une coopération plus large et plus intensive entre les groupes de recherche concernés – un accès à des séminaires, des conférences, des cours spécialisés – de nouveaux thèmes de recherche, résultant de la coopération entre deux ou plusieurs « écoles »/facultés
- le partage de ressources et d'environnements de recherche tels que des rapports non publiés, des bases de données, des laboratoires, des infrastructures, des bibliothèques dans le cadre du partenariat, etc.
- communication directe avec le personnel de recherche concerné au sein du partenariat
- accès à de nouveaux réseaux au niveau national et international
- des (co)publications plus précoces et plus nombreuses, notamment lorsque la recherche en partenariat est bien menée coordonné

Les pratiques émergentes dans les universités et les tendances européennes récentes (écoles doctorales ; les trois i : interdisciplinaire, international, intersectoriel ; partenariats ; mobilité ; qualité ; ...) poussent à repositionner notre politique actuelle d'internationalisation et conception d'un nouveau cadre remis en cause par un horizon 2020 sur les études doctorales et les partenariats.

Au niveau doctoral également, trois types de coopération et la mobilité associée sont pertinents : la mobilité d'échange dans les programmes de mobilité partenariale Erasmus et Erasmus Mundus ; la mobilité en réseau dans le programme Marie Curie Initial Training Networks (ITN) ; et la mobilité intégrée dans le programme de doctorat conjoint Erasmus Mundus.

2.3 Mobilité

2.3.1 Introduction

La section 2.3 vise à analyser les structures de mobilité utilisées dans les vitrines de la mobilité en réseau.

Avant d'analyser les structures de mobilité représentées par le consortium NetCu, nous souhaitons ici présenter les tendances européennes en matière de mobilité. Nous ferons tout d'abord une distinction entre la mobilité physique et virtuelle. Nous présenterons ensuite, à titre d'exemple, la mobilité des employés et des non-employés.

Des exemples tirés de la pratique illustreront davantage les structures de mobilité, les modèles de financement et le succès facteurs.

2.3.2 Tendances

européennes Depuis 1987, la Commission européenne gère le programme d'échange Erasmus, l'un de ses programmes les plus réussis. Plus d'un million d'étudiants ont participé à des programmes d'échange depuis lors.

Par conséquent, la mobilité d'échange est probablement devenue la principale caractéristique de la politique d'internationalisation de la plupart des universités européennes.

Depuis 2004, des programmes de master Erasmus Mundus, suivis de doctorats conjoints, ont été créés avec succès, ce qui a conduit à l'intégration de cursus dans des partenariats délivrant des diplômes conjoints (ou doubles). Cela comprend une coopération académique forte avec une forte mise en commun de personnel et de ressources et des programmes de mobilité à portée mondiale.

La stratégie Europe 2020 et ses programmes phares (en particulier l'Union de l'innovation, Jeunesse en mouvement, De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois, la stratégie numérique) ont de fortes implications sur l'enseignement supérieur, notamment l'intégration de la recherche-innovation-éducation dans le triangle de la connaissance et la mobilité.

Dans le cadre de l'Agenda de modernisation de l'enseignement supérieur (2006, 2011), la Commission européenne lance des approches innovantes en matière d'enseignement supérieur. Elle fait référence à l'augmentation substantielle de la mobilité géographique et intersectorielle, à la récompense de l'excellence au plus haut niveau, au renforcement de l'interdisciplinarité, aux partenariats structurés avec le monde des affaires, à une coopération internationale plus structurée, au partage des connaissances avec la société, à la combinaison adéquate de compétences pour le marché du travail, etc.

En bref, du point de vue de l'Union européenne, les tendances fondamentales sur lesquelles il faut s'aligner en matière d'internationalisation de l'enseignement supérieur sont les suivantes (voir également la figure 2.2) :

- Accroître substantiellement la mobilité géographique et intersectorielle
- Créer des partenariats structurés avec le monde des affaires
- Inclure la bonne combinaison de compétences pour le marché du travail
- Favoriser l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité
- Partager les connaissances avec la société en renforçant le dialogue avec les parties prenantes
- Récompenser l'excellence au plus haut niveau
- Établir une coopération internationale plus structurée

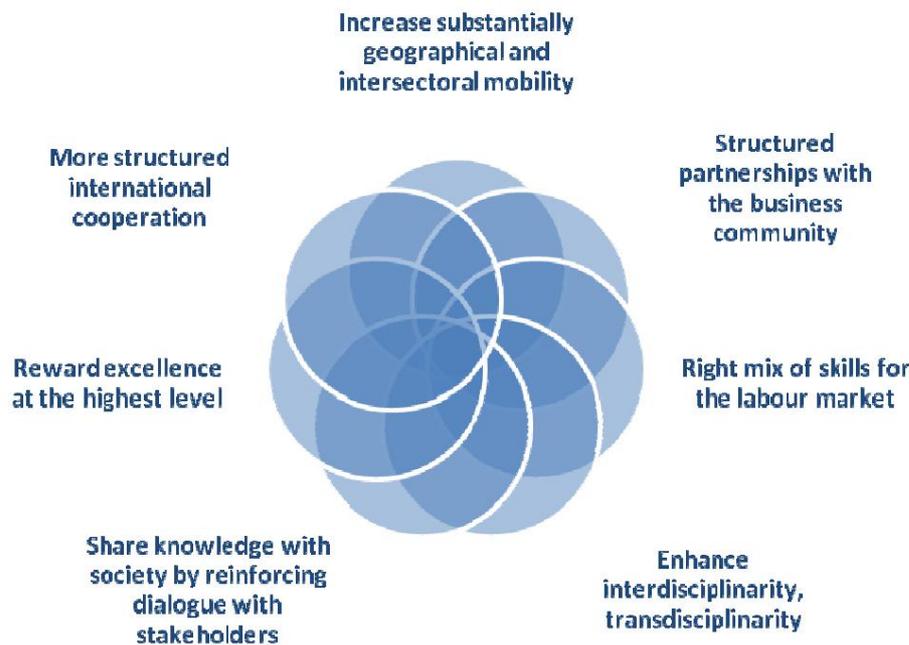


Figure 2.2 Concepts européens pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Outre ces tendances mises en évidence par la Commission européenne, la pratique actuelle dans l'enseignement supérieur européen montre des évolutions importantes. Attirer des étudiants étrangers dans des programmes d'études internationaux et certaines formes d'enseignement transnational (ETN) sont des éléments clés de la politique d'internationalisation des universités dans la plupart des pays européens.

L'éducation transnationale fait référence à l'offre d'éducation disponible dans plus d'un pays et comprend une grande variété de modes de prestation, par exemple ¹:

- Campus délocalisés : initiatives souvent très médiatisées, prolongement naturel des aspirations des universités à l'excellence internationale, avec une portée mondiale, souvent avec la participation d'agences gouvernementales ; d'autres soutiennent le programme éducatif des pays en développement. Certains campus délocalisés proposent des programmes en collaboration avec les universités locales. Divers types de coopération sont en cours utiliser.
- Diplômes conjoints et doubles : deux ou plusieurs établissements proposent un programme d'études unique (intégré) qui mène à un diplôme unique des deux ou de tous les établissements. Un diplôme double ou multiple est délivré lorsque les établissements proposent un programme dispensé conjointement (en réseau) qui mène à des qualifications distinctes par chacun des établissements. Dans ce dernier cas, les étudiants suivent des éléments du programme (cours, majeures, mineures) dans un établissement partenaire offrant un contenu différent, souvent plus spécialisé dans un domaine. Cependant, dans le cas de diplômes conjoints, les programmes d'études de

¹ Voir : Steve Baskerville, Fiona MacLeod, Nicholas Saunders, Guide de l'enseignement supérieur au Royaume-Uni et partenariats pour Universités d'outre-mer, UK Higher Education International and Europe Unit, Research Series/9, juillet 2011, p. 27-32 ; la plupart des définitions ci-dessous s'y réfèrent (en partie).

différents partenaires sont intégrés dans un seul programme, dans le cas du réseau les cursus sont gérés séparément par les partenaires.

- Doctorats en alternance et doctorats conjoints : il s'agit d'un mécanisme émergent et innovant depuis quelques années, car il permet aux étudiants d'accéder aux installations ou de participer à des programmes dans une université d'accueil, tout en restant la plus grande partie de leur temps dans l'établissement d'origine. Il est dans l'intérêt des deux établissements et de l'étudiant concerné que le programme des étudiants soit bien conçu et supervisé, en fonction de la collaboration et de la confiance entre les deux universités. Certaines universités et le réseau U21 (« U21 Jointly-Awarded PhD project ») ont développé des programmes spéciaux pour cela. Un minimum de 6 ou 12 mois (pas nécessairement continus) doit être passé dans l'autre université. Ces programmes peuvent conduire à un doctorat conjoint. C'est également le cas dans le programme de doctorat conjoint Erasmus Mundus. • Articulation du programme : une université évalue le programme d'études d'un partenaire, ou des parties de celui-ci, comme un contenu, un niveau et un standard équivalents aux composants de son propre programme. Cela facilite l'entrée directe dans les programmes concernés ou à un stade du programme (année 2, année 3, année 4,...). Les crédits sont transférables. Ces programmes peuvent être préexistants ou spécifiquement conçus pour faciliter la progression des étudiants entre les universités collaboratrices.
- Franchise : dans ce cas, les programmes ne sont pas mixtes, comme dans les exemples précédents. Dans le cadre d'un système de franchise, une université autorise une autre institution à dispenser et parfois à évaluer tout ou partie d'un programme qu'elle enseigne sur son propre campus. L'université franchisée conservera la responsabilité directe du contenu du programme, de la stratégie d'enseignement et d'évaluation et de sa mise en œuvre, des systèmes d'assurance qualité, etc. Elle délivrera également ses diplômes. En particulier, la franchise est un système utile dans le cas où une université n'a pas le pouvoir de délivrer des diplômes ou n'a pas l'expertise nécessaire pour organiser elle-même un programme d'études.
- Validation : dans ce cas, une université envoie des évaluateurs pour évaluer un programme qui sera délivré par une institution partenaire et évaluer si le niveau et la qualité sont suffisants pour légitimer une récompense délivrée par l'université partenaire. L'université de validation surveillera la délivrance et la qualité pour s'assurer que les normes sont respectées. Dans certains cas, les systèmes de validation peuvent constituer une alternative à la franchise.
- Implication des entreprises : cela peut se produire lorsqu'une université ou son partenaire international amène au consortium un partenaire d'entreprise. C'est de plus en plus le cas dans le cadre du master Erasmus Mundus ou du doctorat conjoint pour refléter le triangle de la connaissance. C'est essentiel dans les communautés de la connaissance et de l'innovation de l'Institut européen de technologie (EIT-KIC).
- Apprentissage flexible et distribué (FDL) : il s'agit de l'apprentissage en ligne et à distance, dans ce cas pour les étudiants internationaux. L'étude est flexible en termes de lieu (les étudiants peuvent se trouver n'importe où dans le monde), de temps (les étudiants peuvent combiner des programmes ou des modules avec leur travail ou d'autres filières d'études), de contenu (peut être personnalisé en fonction des intérêts spécifiques des étudiants ou localisé en fonction des besoins locaux), de supports (peut être différencié en fonction des installations locales), d'évaluation (peut avoir lieu localement). Dans la mesure où le tutorat et l'orientation ainsi que les communautés d'apprentissage sont adaptés, ceux-ci peuvent être organisés par l'université d'accueil. Cependant, dans de nombreux cas, des partenariats collaboratifs avec des universités étrangères peuvent faciliter cela de nombreuses manières (voir la pratique de l'Université de Londres, l'Open University).

- **Etudes à l'étranger** : ce type de programme existe depuis longtemps, notamment pour les études en langues et en géographie, où les étudiants passent un an à l'étranger. Le programme Erasmus est également considéré comme un programme d'études à l'étranger dans une université d'accueil, d'une durée généralement comprise entre 3 et 12 mois.
- **Volontariat international** : certaines universités encouragent les étudiants à participer à des missions de volontariat dans des organisations et à des stages à l'étranger, par exemple dans des pays en développement ou dans le secteur de la santé ou de l'aide sociale dans toute l'Europe. Elles veillent à ce qu'un large éventail de possibilités soit offert aux étudiants et aux organisations concernées.

D'un bond de grenouille, ces développements nous amènent à une nouvelle ère d'universités internationales, conçues par chaque université et en collaboration dans des réseaux spécifiques à un domaine ou à un programme d'études.

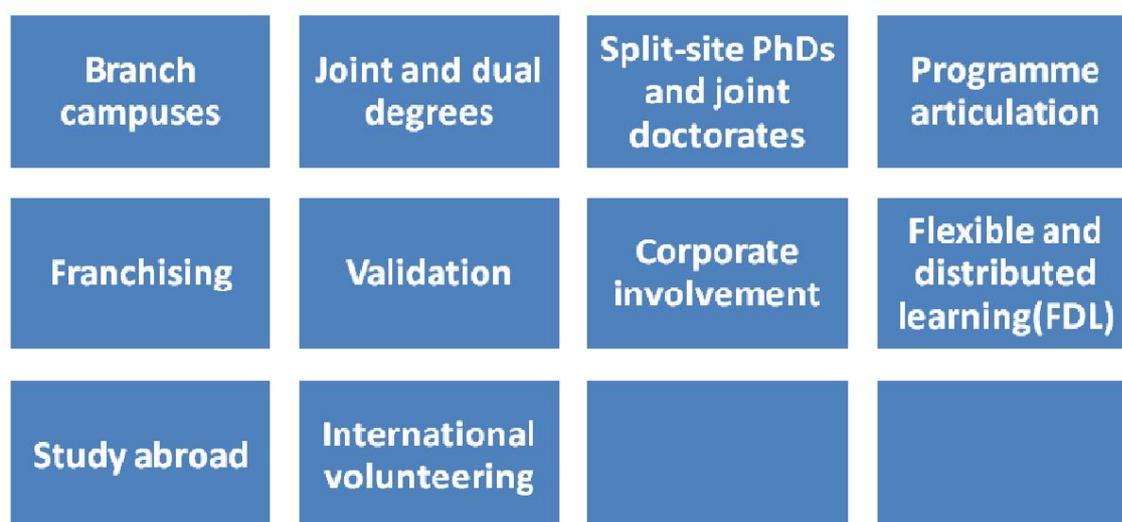


Figure 2.3 Exemples d'enseignement transnational (ETN) ou de dispositions mises à disposition dans plus d'un pays. Bleu

les boîtes sont ouvertes pour les prochains développements.

Le British Council a prédit que d'ici 2010, « il est probable que la demande d'enseignement transfrontalier au Royaume-Uni sera plus importante que celle des étudiants internationaux en quête d'une expérience sur un campus à l'étranger ». C'est effectivement le cas. Il a également déclaré qu'en matière d'enseignement transfrontalier, il existe une tendance vers « davantage de coopération » et de « véritables » partenariats, ce qui, selon lui, est une approche typiquement européenne.

2.6.3 Objectifs : partenariats curriculaires et programmes de mobilité associés Ce manuel porte sur les

programmes curriculaires en réseau. Il s'agit essentiellement de formes spécifiques d'éducation transnationale (ETN), qui rassemblent de nombreux éléments décrits dans la figure 2.3 ci-dessus.

Deux problèmes concernant la pratique actuelle en matière d'internationalisation ont conduit à la nécessité de s'engager dans ce projet de recherche et d'examiner les meilleures pratiques en matière de programmes d'études en réseau et de collaborations universitaires :

- les questions liées aux échanges Erasmus et autres formes de mobilité, qui dans de nombreux cas ne servent pas suffisamment d'étudiants ou ne répondent pas adéquatement à leurs besoins et demandes ; - les questions relatives à Erasmus Mundus, qui se concentre presque entièrement sur les étudiants entrants et ne s'applique pas aux étudiants nationaux.

Enjeux des programmes Erasmus et Erasmus Mundus (action2) Bien que le programme

Erasmus crée des opportunités et des bénéfices indéniables pour plus de 200 000 étudiants chaque année, il subsiste des problématiques de mobilité liées à :

- L'ampleur de la demande du côté des étudiants pour un séjour à l'étranger de trois mois ou plus : atteint-elle 20 %, qui est la référence de la CE, ou va-t-elle même au-delà ?
- Si cette demande devait être satisfaite, comment pourrait-elle être organisée en termes d'équipements universitaires ? et le coût (pour les étudiants et les universités) ?
- Le personnel universitaire (tant au niveau académique qu'administratif) voit-il les avantages d'un échange de mobilité à plus grande échelle et dans toutes les facultés ?
- Comment gérer une expérience internationale pour la grande majorité des étudiants (80% ou plus) qui ne peuvent pas être mobiles, alors que les objectifs curriculaires portent de plus en plus sur les compétences internationales ou le travail dans un environnement international ?

Des questions similaires sont liées au programme actuel de mobilité Erasmus Mundus, action 2, pour les pays tiers.

Les avantages pour les étudiants des pays tiers sont évidents, tout comme l'importance stratégique pour les universités européennes, mais la participation réelle de nos étudiants (c'est-à-dire de l'UE) est inférieure aux attentes, sauf dans certains domaines de spécialisation (études régionales,...).

Enjeux du programme Erasmus Mundus (action 1) Le programme

Erasmus Mundus, action 1 pour les masters et les doctorats conjoints a stimulé la coopération curriculaire entre les universités européennes et entre les universités européennes et celles des pays tiers.

Bien que cela ait conduit à de grandes innovations, certains points posent encore problème :

- Les masters et doctorats conjoints Erasmus Mundus visent principalement à attirer les étudiants entrants, et non à impliquer les étudiants locaux (sortants).
- D'énormes efforts institutionnels et humains sont consacrés à l'élaboration de propositions Erasmus Mundus de qualité et échouent à obtenir un financement européen (plus de 90 % chaque année). Dans la plupart des cas, ces efforts sont vains, car les programmes rejetés ne sont pas mis en œuvre, même partiellement.
- Les propositions Erasmus Mundus englobent un programme de master ou de doctorat complet, tandis que dans de nombreux cas, une collaboration à plus petite échelle peut déjà produire des résultats appropriés.

De nouvelles voies à

suivre Pour répondre aux problèmes mentionnés ci-dessus, les universités devraient revoir leurs pratiques et élaborer des solutions qui peuvent potentiellement servir l'ensemble de leur population étudiante. Voici quelques-unes des meilleures pratiques suggérées :

- organiser des expériences internationales de courte durée, telles que des écoles d'été, des séminaires, des projets communs, des travaux de thèse communs, des programmes intensifs, tant pour nos propres étudiants que pour les étudiants étrangers.

- briser les barrières physiques à la mobilité en ouvrant leur environnement d'apprentissage à domicile aux environnements des partenaires en utilisant un mode en ligne ou mixte/hybride, en capitalisant sur le potentiel de la proximité physique et en ligne qui entoure les étudiants et les murs de l'université aujourd'hui.

Il faut donc également se concentrer sur la mobilité

virtuelle. - optimiser et enrichir le cursus en collaborant dans des partenariats solides et efficaces, en développant des synergies et des complémentarités, pour atteindre une meilleure qualité éducative et offrir davantage et de meilleures opportunités aux étudiants grâce à une mobilité complémentaire. Cette mobilité est équilibrée de telle manière qu'elle soit fondamentalement à la portée de tous les étudiants, en combinant des schémas de participation et de collaboration physiques et en ligne. Le personnel et les étudiants doivent appartenir à un espace d'enseignement et d'apprentissage commun, où l'articulation des matières principales et secondaires ou même des unités de modules est un processus naturel.

Par conséquent, l'objectif principal des programmes de partenariat est d'obtenir des programmes d'études collaboratifs de haute qualité et, à partir de là, nouveau poste pour mieux servir ses propres étudiants et attirer davantage et de meilleurs étudiants de l'étranger.

2.6.4 Avantages pour les étudiants : l'expérience internationale Les étudiants

sont les principaux acteurs des cursus et des cours internationaux. Les avantages sont résumés comme suit :

- acquérir une expérience interculturelle en apprenant dans un environnement international, avec des différences culturelles et linguistiques, qui élargissent leur esprit, stimulent la réflexion à partir de différents horizons et prennent en compte différents points de vue et sensibilités dans leur communication - avoir accès aux programmes des institutions partenaires, apprendre des matières complémentaires, prendre des options pour différents profils de compétences (qui éventuellement ne sont pas enseignés dans l'université d'origine) et se mettre en relation avec des domaines de recherche complémentaires
- apprendre à coopérer avec d'autres étudiants dans le cadre de projets communs internationaux, de séminaires, de cours, de communautés d'apprentissage, de travaux de thèse communs ou de stages, physiquement et/ou en ligne, qui sont tous deux des modes de travail courants dans les emplois réels des chercheurs et des professionnels - avoir accès aux ressources de l'institution partenaire, y compris les bibliothèques, les bases de données, les infrastructures spéciales, les laboratoires, les rapports et installations de recherche et le personnel
- effectuer des recherches dans des institutions partenaires dans le cadre d'un programme de master ou de doctorat - apprendre dans des contextes d'innovation, par le biais de stages et avoir accès à des environnements de R&D dans des universités partenaires, des instituts de R&D et des entreprises connectées ou à des travaux de terrain organisés
- par eux dans le cas de la mobilité physique, le développement personnel en vivant de manière autonome dans un environnement différent et en bénéficiant d'une véritable immersion dans une autre culture et une autre langue environnement.

Cette expérience internationale conduira à des résultats d'apprentissage/compétences tels que :

- des compétences relatives à des domaines de contenu et de compétences spécifiques ou à des spécialisations qui sont pas enseigné (de la même manière) dans l'université d'origine

- coopérer avec des chercheurs et des professionnels dans le cadre de projets internationaux ou d'autres paramètres
- communiquer dans des groupes internationaux, tant à l'oral qu'à l'écrit - être sensible et faire face à des cultures et des langues différentes - coopérer avec le personnel et les pairs dans des environnements de travail en ligne - rechercher l'accès à des ressources et à des installations dans un environnement sans frontières - réseautage international, équilibre entre contacts en face à face et en ligne

2.6.5 Avantages pour les universités

Les cursus internationaux et la mobilité présentent tous deux des avantages institutionnels évidents :

- Les programmes d'études reflètent directement la coopération internationale en matière de recherche et d'innovation. Ainsi, grâce aux partenariats, les programmes d'études intègrent mieux la recherche et l'innovation internationales et réalisent le triangle de la connaissance. Cette intégration peut fonctionner de manière pragmatique, en utilisant tous les moyens en face à face et en ligne pour une participation sans frontières, mais en montrant toujours les ambitions de l'université en matière d'enseignement de qualité. Les instituts de R&D, les entreprises et les organisations internationales peuvent également être impliqués, comme c'est le cas dans la recherche et l'innovation.
- Les composantes du programme peuvent être partagées, ce qui, à terme, conduira à une offre de cours plus complète et plus riche à une époque où les universités doivent réduire cette offre. Dans de nombreux cas, un enseignement multidisciplinaire et axé sur les problèmes est mieux assuré par un partenariat entre universités
- Les étudiants suivent un enseignement et apprennent dans un environnement international, qui est en fait une extension de l'environnement de l'université d'origine, visant à atteindre ses propres objectifs de qualité en matière de cursus et d'apprentissage. Les étudiants bénéficient de davantage d'opportunités, notamment en ce qui concerne l'engagement international et les compétences internationales.
- Les programmes d'études deviennent plus rentables, en particulier lorsque le personnel et les ressources sont mis en commun et partagés, notamment dans les domaines de spécialisation et d'infrastructures coûteuses.
- Les programmes d'études des partenariats deviennent plus attractifs pour les étudiants internationaux grâce à un cursus enrichi et à la possibilité de participer à des flux de mobilité prédéfinis. Ces programmes peuvent ainsi avoir un impact international encore plus important grâce à une participation accrue d'étudiants extérieurs au partenariat.

2.6.6 Mobilité dans les programmes d'études en réseau : enseignements tirés de la pratique Les partenaires du

consortium NetCu ont fourni des informations précieuses sur le rôle réel de la mobilité dans les programmes d'études en réseau et sur la répartition de la mobilité physique et virtuelle. Des références supplémentaires importantes sont données aux structures de financement et aux facteurs de réussite liés à la mise en place de programmes de mobilité.

Programmes de mobilité des étudiants, des enseignants et du personnel

Parler de mobilité étudiante signifie généralement faire référence aux programmes de mobilité très réussis dans le cadre du programme Erasmus de l'UE.

Pour exploiter pleinement le potentiel de la proximité universitaire, les universités peuvent également utiliser leur

La proximité virtuelle et la proximité physique. Cela signifie que toute université peut aujourd'hui offrir un accès aux programmes, aux connaissances et même à l'interaction avec ses camarades étudiants et son personnel dans le cadre d'un programme de mobilité virtuelle. Bien que ce ne soit pas une pratique courante pour toutes les universités, seule la combinaison de programmes de mobilité physique (PM) et de mobilité virtuelle (VM) permet aux universités d'exploiter pleinement le potentiel de l'accès aux étudiants et au personnel internationaux.

Comme le montre la figure 2.4, la mobilité et surtout la combinaison de PM et de VM sont des facteurs importants dans les programmes en réseau. Seuls trois des quinze programmes NetCu fonctionnent sans aucune forme de mobilité. Il s'agit de programmes qui fonctionnent uniquement au niveau national. Trois programmes fonctionnent uniquement avec PM et deux avec uniquement VM. La majorité des programmes - sept - fonctionnent selon un schéma combiné de PM et VM.

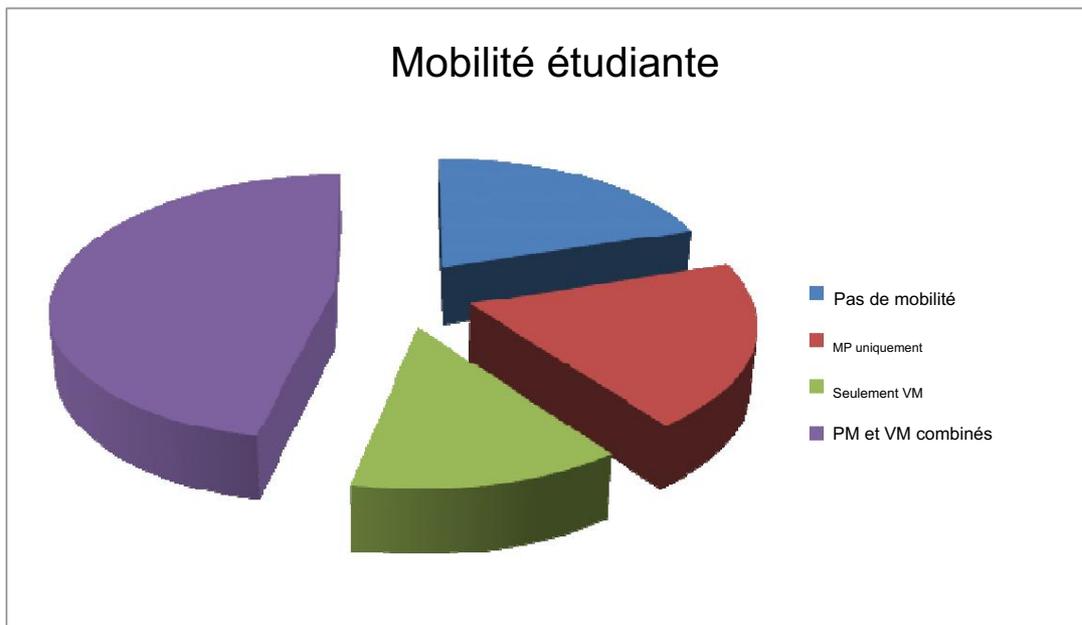


Figure 2.4 Nombre de modèles PM et VM (combinés) utilisés pour le personnel et les étudiants

Les composantes de la mobilité étudiante comprennent des activités telles que : -

- la formation en cours d'emploi
- Passer des semestres dans différentes universités
- Les étudiants sont encadrés par différents tuteurs (en ligne)
- Formation pratique
- Stages
- Collaboration avec d'autres étudiants
- examens en face à face

Les activités du personnel dans le cadre de la mobilité concernent davantage :

- Réunions et séminaires
- Partage d'expériences et formation
- Enseigner à différents groupes d'étudiants

La mobilité apporte de la diversité dans les perspectives disciplinaires, socioculturelles et géographiques. Elle est donc considérée comme un élément essentiel de l'organisation des programmes d'études en réseau. D'après les données reçues de notre consortium, il ressort que dix exemples sur douze de programmes d'études internationaux en réseau offrent la mobilité au personnel et aux enseignants.

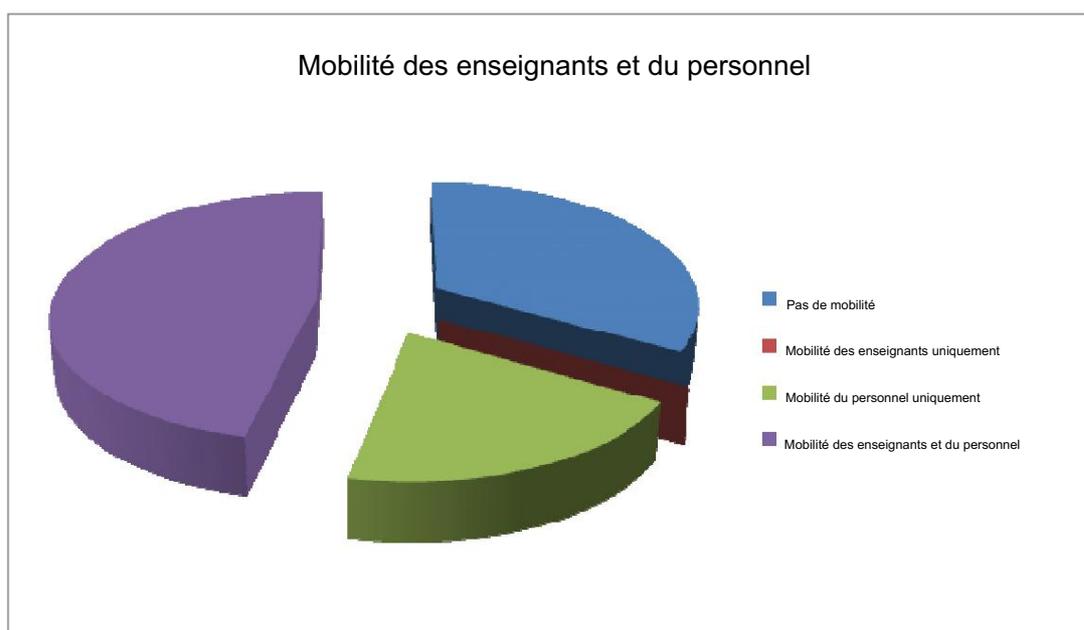


Figure 2.5 Nombre de mobilités (combinées) des enseignants et du personnel

Facteurs de succès

La raison pour laquelle les cursus en réseau sont créés (spontanément) et les investissements dans les programmes de mobilité internationale se trouvent dans la valeur ajoutée directe que les universités peuvent tirer de la coopération internationale. Les cursus en réseau sont clairement dans l'intérêt direct d'un programme d'études ainsi que pour la participation des étudiants et du personnel.

Les avantages indiqués par le consortium NetCu pour la mobilité sont les suivants :

- Partager une méthodologie didactique commune et échanger les bonnes pratiques
- Stages internationaux : valeur ajoutée et possibilités de placement accrues pour les étudiants
- Partage de contenus et de procédures
- Expérience internationale et culturelle
- Mobilité nécessaire pour soutenir le programme d'études en réseau
- Améliorer les relations personnelles au sein du programme d'études en réseau

- Apprendre de nouvelles compétences de collaboration virtuelle
- La mobilité crée un environnement inspirant pour de nouvelles idées et innovations

C'est pourquoi le (co)financement est toujours assuré par les universités participantes. Les schémas de financement les plus courants sont les suivants :

- Financement de projets
- Autofinancé par les étudiants
- Financement des universités
- Érasme et Erasmus Mundus

3. Objectifs

Auteurs : Patricia Mata, Beatriz Malik et María Luz Cacheiro (UNED)

3.1 Objectifs globaux des programmes d'études en réseau

Les cursus en réseau ont été définis au chapitre 2 et les différents formats adoptés sont décrits au chapitre 6. Dans ce chapitre, nous abordons les buts, les objectifs clés et les motivations de la mise en place de tels programmes, malgré leur évidente complexité, les avantages qu'ils procurent aux différentes parties prenantes et leur valeur ajoutée par rapport aux cursus non en réseau. Dans la première section, nous incluons un aperçu général des raisons qui poussent les institutions à collaborer entre elles, tant au niveau national qu'international, afin de créer un cursus en réseau dans l'un de ses formats (voir chapitre 9), sur la base de différents projets/sources. La deuxième section se concentre sur les informations recueillies auprès du consortium NetCu et sur l'enquête qui a été réalisée à l'aide de questionnaires spécialement conçus. Les données collectées

sont
structuré, pour les besoins
de ce chapitre, autour de
trois rubriques principales :
Contexte, Motivations,
Objectifs et
proposés et
Avantages des programmes
d'études en réseau.

Nous terminons avec quelques
décisions qui sont
important à faire lorsque
l'on s'engage dans
programmes d'études en réseau
et avec des leçons
savant depuis
pratique (problèmes et
solutions).



3.1.1 Pourquoi des programmes d'études en réseau ?

Les programmes d'études en réseau peuvent être assez complexes et difficiles à mettre en œuvre, mais ils offrent néanmoins de nombreux avantages aux établissements partenaires et aux différentes parties prenantes impliquées. Les parties prenantes ne sont pas seulement les étudiants, mais aussi le personnel universitaire et administratif impliqué dans NetCu, les établissements dans leur ensemble, ainsi que la société au sens large, en raison des résultats et des avantages découlant du renforcement de l'enseignement et de la recherche collaboratifs. Comme le soulignent Heusser et Dittrich (2010), les programmes communs sont au cœur de la réforme de Bologne car ils stimulent la coopération transfrontalière, stimulent la mobilité des étudiants et du personnel en Europe et figurent donc en tête de l'agenda européen de l'enseignement supérieur.

Mais ce problème ne concerne pas uniquement l'Europe : partout dans le monde, les institutions cherchent à collaborer et à s'internationaliser, et la Commission européenne finance des projets qui incluent une coopération transnationale entre pays européens et non européens. Dans l'évaluation des besoins réalisée dans le cadre du projet Inter-Alfa2 (Mata et Avila, 2008 ; Malik et al, 2012), l'une des principales raisons de s'impliquer dans un programme conjoint, comme l'a souligné l'une des institutions latino-américaines participant au projet, était « d'établir des accords avec des établissements d'enseignement supérieur internationaux afin de proposer des programmes d'études supérieures de haute qualité et de permettre un échange de connaissances et d'expériences qui garantiront une formation spécialisée de haut niveau ».

Dans le cadre du processus d'internationalisation d'une institution mexicaine, « l'établissement de réseaux et la collaboration avec des institutions d'autres pays, l'accès à certains de leurs cours et programmes, la mobilité de nos professeurs et étudiants vers ces institutions et l'accréditation interinstitutionnelle réciproque » ont été considérés comme des objectifs prioritaires visant à la participation du pays dans un contexte mondial de plus en plus compétitif. Parmi les avantages pris en compte, on peut citer les suivants :

- Partage d'expériences avec d'autres institutions.
- Renforcer chaque institution et faire valoir ses acquis - Créer un réseau d'universités et accroître la coopération entre l'Europe et l'Amérique latine
Amérique

Comme indiqué sur le site Internet du processus de Bologne (2007-2010)³, les bons programmes de double diplôme offrent une série d'avantages interdépendants pour les étudiants, le personnel et les institutions :

- Les institutions sont capables de combiner leurs forces dans un effort collectif dans lequel un programme unifié devient plus précieux que la somme de ses parties.
- Les programmes conjoints offrent la possibilité de développer des programmes d'études plus internationalisés et multidimensionnels, en plus d'opportunités de développer et de pratiquer des compétences linguistiques et culturelles.

² Programme postuniversitaire intereuro-latino-américain en éducation interculturelle (2007-2009) financé par le Programme Alfa.

³ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/joint_degrees_benefits.htm

- Les étudiants ressentent la stimulation intellectuelle que procure le fait de considérer leur sujet choisi sous un angle plus large. fenêtrés, développant de nouvelles méthodes d'apprentissage et de nouvelles façons de penser.
- Le personnel universitaire peut être exposé à des approches inconnues de son sujet grâce à des contacts plus soutenus avec des collègues partenaires.
- Ils peuvent également explorer comment différentes méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans leurs domaines de compétence les spécialisations peuvent se compléter et s'enrichir mutuellement.

De la même manière, des diplômes conjoints bien mis en œuvre apportent une valeur ajoutée évidente à l'Union européenne.

Espace de l'enseignement supérieur (et nous pouvons dire la même chose des espaces de l'enseignement supérieur d'autres continents), en raison des caractéristiques suivantes (site Internet du Processus de Bologne) :

- La mobilité fait partie intégrante du contenu et de la conception du cours plutôt qu'un « complément ». Les étudiants sont donc requis et aidés pour étudier dans un établissement partenaire dans un autre pays.
- L'élaboration de programmes d'études conjoints intégrés favorise des procédures de reconnaissance académique plus transparentes. L'utilisation correcte de l'ECTS et du supplément au diplôme (DS) peut grandement y contribuer.
- L'amélioration de la qualité des programmes est encouragée par le personnel enseignant qui élabore des programmes qui sont ouverts à l'examen des collègues partenaires à l'étranger.
- Les étudiants qui bénéficient de programmes conjoints de haute qualité ont plus de chances de devenir des diplômés employables à l'international.
- Les enseignants des programmes conjoints ont la possibilité de se perfectionner en dehors de leur pays d'origine. Au sein des réseaux de diplômes conjoints, ils peuvent ainsi nouer des liens qui constituent une base solide pour une coopération internationale future, y compris la recherche transnationale.
- Les programmes conjoints de diplômes, notamment aux niveaux master et doctorat, présentent un grand intérêt potentiel pour les étudiants extra-européens. Le programme Erasmus Mundus élargit les possibilités offertes à ces étudiants. Les établissements peuvent ainsi utiliser ces programmes pour se positionner de manière stratégique sur un marché international.

Autres avantages ou aspects qui ajoutent de la valeur aux programmes d'études en réseau :

- Attractivité de l'obtention de diplômes facilement reconnus dans plusieurs pays
- Valeur éducative d'étudier dans un autre établissement et dans un autre pays dans un cadre préétabli accord prévu sur la reconnaissance et l'intégration dans le cursus.
- Les perspectives d'emploi sont améliorées et les possibilités de carrière s'améliorent pour les étudiants qui obtiennent un diplôme conjoint ou double. Les compétences sociales ainsi acquises ainsi qu'une vision du monde plus large sont généralement appréciées par les employeurs.
- Acquisition de nouvelles connaissances, enrichies par un programme d'études plus riche issu de la coopération différents universitaires et institutions.
- Les expériences vécues avec des étudiants d'origines différentes.

Salvaterra (2010, projet Joiman) met en évidence les éléments suivants :

1. Approche internationale intégrée de l'enseignement et de la recherche
2. Offre éducative internationale
3. Corps enseignant multinational
4. Environnement étudiant international
5. Structurer la mobilité
6. Améliorer la visibilité et le recrutement international
7. Attirer des financements extérieurs

Dans la section suivante, nous analysons les objectifs des institutions du consortium NetCu et les avantages qu'elles en ont tirés.

3.1.2 Analyse de la pratique à partir de questionnaires

Contexte et motivations La plupart des

programmes de cursus en réseau naissent d'une collaboration et d'une confiance mutuelle entre partenaires : la plupart des partenaires déclarent s'être connus grâce à leur participation commune à un projet antérieur, souvent dans le cadre d'un projet pilote visant à développer le cursus en réseau, mais souvent dans le cadre de tout autre type de projet ou d'événement international. De cette manière, maintenir, étendre et renforcer une collaboration fructueuse et encourageante avec d'autres personnes/institutions partageant des intérêts ou des objectifs communs, semble être une sorte de « motivation » pour démarrer un programme conjoint :

L'idée d'un séminaire virtuel européen sur le développement durable (EVS) est née en 2000 à l'Open Universiteit aux Pays-Bas. À l'époque, l'Open Universiteit était partenaire d'une alliance mondiale d'universités proposant le séminaire mondial sur l'environnement et les systèmes durables. Lors de ce séminaire, des étudiants de différentes parties du monde participent à des discussions « en direct » sur les questions de développement durable, lors de sessions vidéo fréquentes. Les expériences encourageantes acquises lors du séminaire mondial ont été utilisées pour développer une version européenne (extrait du questionnaire EVS)

Dès le début, le projet a été fondé sur une forte connaissance personnelle et une compréhension entre les membres participants, plus tard nous avons souhaité une plus grande diffusion géographique en Europe (extrait du questionnaire LACE)

Une autre source importante de motivation est généralement liée à l'identification de besoins académiques, sociaux ou professionnels qui peuvent être mieux satisfaits par le biais d'une collaboration internationale conjointe. Des sujets et des défis complexes comme ceux auxquels nous sommes confrontés actuellement sont mieux compris à partir d'une approche internationale et multidisciplinaire ; en même temps, l'adoption d'une perspective internationale et multidisciplinaire est devenue une exigence fondamentale pour étudier, travailler et/ou faire de la recherche dans n'importe quel domaine de la connaissance.

Enfin, les besoins professionnels et institutionnels émergeant du processus de mise en œuvre de l'Espace européen de l'enseignement supérieur sous-tendent l'intentionnalité de ces programmes.

Les objectifs du cours EVS visent à répondre à différents besoins : 1. Scientifiques : discuter du développement durable dans un contexte international et multidisciplinaire est une exigence importante pour une bonne compréhension de ce concept complexe 2. Professionnel : travailler dans un environnement international et multidisciplinaire sera une caractéristique importante de la vie professionnelle des étudiants 3. Social : le processus sociétal vers le développement durable en Europe est une tâche difficile pour les étudiants qui deviendront des experts ou des décideurs politiques dans leur vie professionnelle (extrait du questionnaire SVE)

Une formation caractérisée par les connaissances et l'expérience acquises au sein des institutions dans les environnements virtuels et les processus d'apprentissage à distance constitue un avantage qui joue un rôle crucial dans le succès du développement des programmes d'études en réseau et peut parfois servir de source secondaire de motivation, facilitant la communication internationale et le partage de manière permanente.

L'enseignement à distance et l'apprentissage en ligne sont devenus de plus en plus populaires. Il y a donc une demande pour des professionnels qui ont les compétences pour mettre en œuvre des principes et des outils avancés de communication de l'information dans le système éducatif, qui peuvent faire des travaux de recherche, de programmation et de conception pédagogique et qui sont capables d'enseigner et de donner des cours particuliers dans le domaine de l'enseignement à distance (extrait de KTU)

Objectifs proposés

L'analyse des questionnaires des partenaires de NetCU montre deux groupes principaux d'objectifs : le premier comprend des objectifs plus généraux, partagés par tous les programmes et projets ; un deuxième groupe d'objectifs plus spécifiques, axés sur l'identification de besoins précis dans un domaine concret de connaissances ou dans un pays ou une région en particulier. Enfin, nous trouvons quelques objectifs remarquables qui vont au-delà du domaine académique et ajoutent une dimension sociale préoccupation.

a) Objectifs généraux

Répondre aux exigences de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES), allier qualité et efficacité dans l'enseignement à distance, est un objectif général partagé par la plupart des partenaires : pour ce faire, ils proposent de concevoir des cursus reconnus selon cet objectif, et contribuent également au développement de l'EEES en créant une communauté académique :

Concevoir des cursus communs selon les modèles européens (et) reconnus au niveau international (extrait de Med Net'U)

Pour renforcer la coopération universitaire européenne en matière d'enseignement à distance (extrait de LECHe)

Contribuer au développement de l'espace européen de l'enseignement supérieur (extrait de Ferme Suisse)

Un deuxième objectif général fait référence à l'intégration de différentes approches et perspectives, en créant des communautés d'apprentissage, afin d'enrichir la discussion académique et par conséquent la qualité et la valeur des programmes.

Offrir des approches différentes des domaines clés professionnels et de recherche (Euromime)

Intégrer la meilleure expertise des différentes institutions partenaires dans le domaine (et) soutenir des niveaux élevés de discussions avec des experts à distance (Digital Library Learning)

Pour renforcer la coopération entre les universités et les étudiants européens (...) Concevoir des modules d'enseignement innovants et un espace d'apprentissage virtuel, cela vise à créer une communauté européenne d'universitaires, d'étudiants et de citoyens (LECHE)

Créer un dialogue entre une communauté d'apprentissage d'étudiants géographiquement dispersés (EVS)

Enfin, améliorer l'expérience internationale de l'ensemble de la communauté académique, en ajoutant de la valeur aux différents diplômes, est également l'un des objectifs généraux d'un programme d'études en réseau.

Améliorer l'expérience internationale des étudiants en master et du personnel des institutions participantes (LACE)

Les étudiants qui satisfont aux exigences du e-MBA de l'Université Anadolu-Empire State College, Université d'État de New York, obtiennent à la fois un diplôme de MBA approuvé par le Conseil turc de l'enseignement supérieur et délivré par l'École supérieure des sciences sociales de l'Université Anadolu, et un deuxième diplôme de MBA délivré par l'Empire State College, Université d'État de New York. Cela pourrait être un avantage. (Université Anadolu-Empire State College, Université d'État de New York)

Créer une valeur ajoutée pour les étudiants suisses (FernSchweiz)

b) Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques proposés par les programmes des partenaires de NetCU sont liés, en premier lieu, aux besoins particuliers de certains pays et régions : certains de leurs objectifs visent à promouvoir les réformes éducatives, à valoriser les études bilingues, à aider au développement d'autres régions du monde en partageant de bonnes pratiques ou à établir des relations académiques avec les pays voisins.

Les partenaires ont décidé de lancer une telle expérience afin que le programme complet d'études pédagogiques puisse être proposé également en anglais, en plus de la langue grecque. Cette double promotion de programmes d'études dans deux langues différentes devrait contribuer grandement à la transformation de Chypre en un centre éducatif périphérique. L'objectif est de promouvoir les programmes de langue anglaise dans les pays voisins du Moyen-Orient. Le programme d'études pédagogiques aspire à développer, mettre en œuvre et promouvoir des réformes éducatives dans les domaines suivants :

Leadership éducatif et développement des programmes et de l'enseignement dans les pays de la région autour de Chypre (OUC-SLU Educational Studies)

Créer des ingénieurs TIC en Egypte, leur permettre d'étudier en Egypte et en même temps leur donner des compétences qualifiées et des titres reconnus en Egypte et en Europe, pour permettre un accès plus rapide et meilleur au monde des affaires en Egypte et éventuellement en Europe aussi (Information et Communication)
Ingénierie des Technologies)

Le cours vise à aider les responsables des bureaux internationaux des universités latino-américaines à concevoir et à mettre en œuvre des modèles de coopération universitaire plus efficaces et efficaces, pleinement intégrés dans la charte d'organisation universitaire et dans la stratégie de développement universitaire, sur la base des meilleures pratiques européennes (El Gate University International Department Management)

Développement des relations dans le domaine de l'éducation et de la science avec l'Allemagne (FernSchweiz)

Il existe un fort intérêt à impliquer une variété d'agents dans les programmes d'études en réseau, il existe donc plusieurs objectifs liés à l'inclusion des universités traditionnelles sur site avec les établissements d'enseignement à distance, ainsi qu'à l'engagement des entreprises ou des parties prenantes dans le développement du programmes.

Gérer les complémentarités entre les universités conventionnelles (physiques) et à distance du consortium (...) connaître les principaux acteurs de chaque secteur des institutions impliquées dans le partenariat (Euromime)

Permettre aux entreprises de s'impliquer dans un programme de coopération internationale (Information et Ingénierie des technologies de la communication)

Enfin, un autre groupe d'objectifs spécifiques est lié à la recherche et/ou à l'innovation dans un domaine particulier de la connaissance.

Un nouveau concept interdisciplinaire appelé les expériences vécues du changement climatique sera introduit et complétera d'autres travaux déjà réalisés dans le domaine (LEChE)

Le cursus présenté ici adopte une approche qui se veut équilibrée par rapport aux domaines de la technologie et de l'art et de la communication, combinée à la dimension art-intervention dans les domaines de la communication, de l'éducation, de la culture et du divertissement (...) en fonctionnant principalement en mode d'enseignement à distance en ligne, ce doctorat adopte un rôle pionnier à l'échelle mondiale (DMAD)

c) Objectifs sociaux

Certains programmes envisagent des objectifs et des buts qui vont au-delà de l'éducation et de la formation et visent à répondre aux besoins et aux préoccupations sociales.

Créer un accès plus démocratique au savoir dans les zones où l'accès à l'enseignement supérieur qualifié est limité à une petite partie de la population (...) créer une figure capable de faire face aux problèmes techniques et de contribuer au développement du système socio-économique (Med Net'U)

Contribuer à une citoyenneté européenne informée et active et éclairer la politique de l'UE sur la question du changement climatique (LEChE)

Avantages des programmes d'études en réseau

Les objectifs globaux des programmes d'études en réseau sont intrinsèquement liés aux avantages que l'on espère obtenir après leur mise en œuvre. Les avantages de ces programmes touchent les universitaires et les étudiants concernés, mais aussi les institutions et la société dans son ensemble. Certains des avantages perçus par les partenaires de NetCU sont les suivants :

a) Avantages pour les universitaires

- Haute qualité des ressources pédagogiques grâce aux approches internationales et multidisciplinaires
- Innovation dans leurs domaines respectifs
- Un niveau élevé de discussion académique avec la participation d'experts du monde entier
- Développer des compétences en communication interculturelle
- Développer des compétences en systèmes d'information et de communication avancés
- Développer des compétences en enseignement et tutorat à distance
- Acquérir une expérience internationale
- Mobilité et capacité à opérer dans un contexte plus large
- Partage de connaissances et de ressources
- Meilleure exploitation des résultats de la recherche
- Ouvrir des possibilités de coopération ultérieure

b) Avantages pour les étudiants

- Mobilité et capacité à opérer dans un contexte plus large
- Développement des compétences en communication interculturelle
- Partage de connaissances et de ressources
- Apprendre à partir de différentes approches et à travers une variété de méthodologies dans un environnement émergent
environnement
- Rencontrer, interagir et participer avec des personnes du monde entier
- Valoriser leurs diplômes respectifs

c) Avantages pour les institutions

- Améliorer l'infrastructure technique
- Améliorer le potentiel académique
- Mise en œuvre plus facile de l'EEES
- Offrir des cursus reconnus à l'échelle internationale

- Établir des relations avec d'autres institutions
- Intégrer les meilleures expertises
- Développer des modèles de coopération plus efficaces et efficaces
- Innovation
- Possibilité de jouer un rôle de pionnier dans un domaine émergent
- Augmenter leur autonomie

d) Avantages pour la société dans son ensemble

- Un accès plus démocratique au savoir
- Promouvoir les réformes éducatives dans les pays et régions périphériques
- Développement de domaines d'importance sociale tels que le changement climatique ou le développement durable

3.2 Décisions à prendre et étapes à suivre Pour s'engager dans des programmes

d'études en réseau, certaines décisions stratégiques clés doivent être prises et des étapes à suivre :

- Réaliser un processus approfondi d'analyse des besoins, dans chaque institution et pays partenaire, avant de concevoir le cursus en réseau : vous pourrez ainsi identifier plus précisément les objectifs à atteindre et les défis à relever.
- Impliquer, dès le début du projet, différents acteurs et agents, à différents niveaux, académiques (autorités, collègues), administratifs (personnel technique et financier), parties prenantes (agences gouvernementales, société civile) et étudiants potentiels.

3.3 Problèmes et solutions

Tableau 3.1 Problèmes et solutions proposées

| Problèmes | Suggestions |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Manque de clarté dans les objectifs stratégiques au sein et entre les institutions | <ul style="list-style-type: none"> • Soyez clair sur les objectifs : s'agit-il simplement de mettre en place le programme conjoint en soi, ou existe-t-il d'autres objectifs ? Assurez-vous qu'il s'agit d'un programme durable en fixant des objectifs solides et en répondant aux attentes besoins et demandes réels. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Manque de clarté sur le modèle d'approche et les outils qui peuvent être utilisés | <ul style="list-style-type: none"> • Planifiez à l'avance et faites référence aux objectifs et objectifs. Voir également le chapitre 2 de ce manuel sur |

| | |
|--|--|
| | modèles et la boîte à outils NetCu |
| <ul style="list-style-type: none"> • Normes, règles et exigences académiques différentes selon les pays et/ou institutions | <ul style="list-style-type: none"> • Une analyse et une comparaison préalables de ces différences peuvent aider à prévoir les difficultés et à ajuster les programmes aux contextes spécifiques |
| <ul style="list-style-type: none"> • La diversité est rendue invisible en se concentrant sur le développement de modèles et de processus « communs » et de programmes « unifiés » | <ul style="list-style-type: none"> • Soyez constamment attentif à la diversité et laissez de la place aux différences (en respectant les buts et les objectifs, bien sûr !) |

Références:

- Aerden, A., Braathen, K. et Frederiks, M. (éd.) (2010). Programmes conjoints : trop de cuisiniers en cuisine ?
Bruxelles : Consortium européen pour l'accréditation dans l'enseignement supérieur
- Álvarez, B. & Lozada, A. (éd.) (2009). Mobilité, échange et reconnaissance académique dans l'enseignement supérieur.
Madrid : UNED.
- EUA (2006). Lignes directrices pour l'amélioration de la qualité dans les programmes conjoints de master européens. Emnem – European
Lignes directrices pour la nouvelle méthodologie d'évaluation des masters. Association européenne des universités.
- Heusser & Dittrich (2010). Introduction. Dans A. Aerden, Braathen, K. & Frederiks, M. (éd.). Programmes conjoints : trop de cuisiniers en cuisine ? p. 5-6. Bruxelles : Consortium européen pour l'accréditation dans l'enseignement supérieur.
- Malik, B., Lobo, L., Espinosa, V. et Avila, A. (éd.). (2012, sous presse). Une maîtrise en éducation interculturelle pour l'Europe et l'Amérique latine. Besoins, programme et mise en œuvre. Madrid : UNED
- Mata, P. et Avila, A. (2008). Rapport d'évaluation des besoins mondiaux (NAR). INTER euro-latino-américain
Programme d'études supérieures en éducation interculturelle. Projet Inter-Alfa (2007-2009).
- Études de cas NetCu. <http://www.eadtu.eu/curriculum>
- Salvaterra, C. (2010) Programmes d'études conjoints. Existe-t-il une différence dans l'élaboration des programmes d'études ? Séminaire international sur les diplômes conjoints, Vilnius 29.10.2010 (projet Joiman). Disponible sur : <https://www.joiman.eu/ProjectResults>

4. Partenariats

Auteurs : Sirje Virkus (Université de Tallinn) et Fred Truyen (KU-Louvain)

4.1 Partenariats dans un contexte d'apprentissage en réseau

Ce chapitre explore le phénomène des partenariats et est structuré en quatre parties. La première section explore les questions de partenariat sur la base de l'analyse de la littérature. La deuxième examine les attributs, les antécédents et les conséquences des partenariats et des collaborations. La troisième section présente les bonnes pratiques en matière de partenariat au sein des institutions partenaires du projet NetCu. La quatrième identifie les problèmes et propose des solutions pour le développement de programmes d'études en réseau en Europe.

Les réseaux et les partenariats ont suscité un intérêt particulier pour la gouvernance, la gestion et l'organisation de l'éducation depuis de nombreuses années et sont considérés comme des éléments essentiels des systèmes de transfert de connaissances (OCDE, 2003). Le partenariat a connu un essor dans l'enseignement supérieur au cours des dernières décennies et constitue une caractéristique clé de l'éducation contemporaine. Intra-institutionnelle et national et collaboratif activités de partenariat sont



Les liens entre les universités se sont renforcés, mais l'accent est également mis sur la coopération internationale. On estime que la collaboration et le partenariat internationaux sont une stratégie nécessaire à la survie des universités dans notre monde globalisé et qu'ils « élargiront inévitablement les horizons d'une personne, enrichiront sa vie et lui fourniront des réseaux professionnels et personnels pour toute une vie » (Freshwater et al, 2006). Selon Chan (2004, p. 32), cependant, la raison la plus importante pour laquelle les universités forment des liens entre elles est la nécessité de rivaliser dans un environnement de plus en plus compétitif et mondialisé.

Les partenariats offrent un moyen de répondre aux nouvelles exigences de la société de la connaissance. Les principaux postulats sous-jacents sont que, d'une part, « faire cavalier seul » est de plus en plus difficile, prend du temps et est exigeant en termes financiers et autres, et d'autre part, les partenariats renforcent les capacités et

Un atout que peu d'établissements peuvent maîtriser seuls. Dans le monde concurrentiel et exigeant d'aujourd'hui, les universités « reconnaissent la nécessité de nouer des partenariats entre elles, au pays et à l'étranger, ainsi qu'avec des entreprises, des organisations non gouvernementales et des groupes communautaires pour mieux servir les étudiants, améliorer la recherche et répondre aux besoins du public. La coopération peut aider les établissements à être compétitifs, leur permettant d'accomplir avec d'autres ce qu'ils ne pourraient pas faire seuls » (Canada, 2009).

Les partenariats peuvent aider les institutions à partager leurs connaissances et leurs bonnes pratiques, à entreprendre de nouvelles activités ou à étendre leurs activités actuelles en combinant leurs ressources, et à obtenir des avantages tels qu'une technologie de pointe, des programmes d'études et une pédagogie de qualité, en plus d'une présence renforcée sur le marché et de coûts réduits.

Les partenariats peuvent inclure des activités telles que :

- la construction et/ou le partage d'infrastructures; • le développement de nouveaux systèmes et applications de gestion de l'apprentissage ou l'amélioration de systèmes et applications existants; • la création et/ou le partage de matériel d'apprentissage en ligne; • le développement de programmes conjoints ou doubles; • le marketing et la promotion conjoints; • la collaboration en matière de recherche;
- le partage des meilleures pratiques et • le partage des coûts du matériel et des logiciels (OCDE, 2003, p. 16; Canada, 2009).

Dans ce contexte, plusieurs organisations et individus ont débattu des concepts et des enjeux des partenariats. The Power of Partnerships (2009) explore cinq enjeux clés : • la motivation à initier et à maintenir des partenariats ; •

- l'économie de la coopération ; • les conflits inhérents à la coopération ; • le rôle du gouvernement ; • les enjeux liés au cas particulier des partenariats avec le secteur privé.

Toutes les approches de l'éducation en ligne impliquent une certaine forme de partenariat entre différentes parties prenantes.

Au cours des quinze dernières années, on a beaucoup appris sur les défis particuliers de la collaboration ou du partenariat à distance. Dans l'ensemble, on a reconnu que même lorsque des technologies avancées sont disponibles, la distance continue de jouer un rôle (Olson et Olson, 2000). Plusieurs raisons expliquent ces défis. Tout d'abord, la distance menace le contexte et le terrain d'entente (Cramton, 2001). Ensuite, la confiance est plus difficile à établir et à maintenir lorsque les collaborateurs sont séparés les uns des autres (Shrum et al., 2001 ; Kramer et Tyler, 1995). Troisièmement, des systèmes d'incitation mal conçus peuvent entraver les collaborations et empêcher l'adoption de nouvelles technologies de collaboration (Orlikowski, 1992 ; Grudin, 1988). Enfin, les structures organisationnelles et les systèmes de gouvernance, ainsi que la nature du travail, peuvent favoriser ou entraver la collaboration (Larson et al., 2002 ; Mazur et Boyko, 1981 ; Hesse et al., 1993 ; Sonnenwald, 2007). Même définir ce que l'on entend par réussite dans la collaboration à distance est compliqué (Olson, 2008).

Olson et al (2008) mettent en évidence cinq grands groupes de composants qui sont importants pour la réussite :

1. La nature du travail.
2. Le degré de points communs entre les participants (par exemple, si la collaboration antérieure avec ces personnes a été fructueuse, si les participants partagent un vocabulaire commun, si les participants partagent un style de gestion ou de travail commun).
3. La volonté des partenaires de collaborer (par exemple, les participants ont une motivation à travailler ensemble qui comprend un mélange de compétences requises, une plus grande productivité, ils aiment travailler ensemble, il y a quelque chose pour tout le monde, pas de mandat du bailleur de fonds, la seule façon d'obtenir l'argent, des asymétries de valeur, etc., les participants se font mutuellement confiance pour être fiables, produire avec une haute qualité et avoir leurs meilleurs intérêts à cœur, les participants ont un sentiment d'efficacité collective - capables d'accomplir des tâches malgré les obstacles).
4. Le style de gestion et le leadership (par exemple, les directeurs ont le temps de faire ce travail, les acteurs répartis peuvent communiquer entre eux en temps réel, il y a une masse critique à chaque endroit, il y a une personne de référence à chaque endroit, un plan de gestion est en place ; le chef de projet est respecté, a une véritable expérience de gestion de projet, fait preuve de solides qualités de leadership ; un plan de communication est en place ; le plan laisse une marge de réflexion et de réorientation ; aucun problème juridique ne subsiste ; aucun problème financier ne subsiste - par exemple, l'argent est distribué en fonction du travail, pas de la politique ; un système de gestion des connaissances est en place ; la prise de décision est exempte de favoritisme ; les décisions sont fondées sur des critères justes et ouverts ; chacun a la possibilité d'influencer ou de contester les décisions ; le leadership définit la culture, le plan de gestion et rend le collaborateur visible).
5. Préparation et disponibilité de la technologie (par exemple, les technologies de collaboration offrent les bonnes fonctionnalités et sont faciles à utiliser; les participants sont à l'aise avec les technologies de collaboration; les technologies offrent des avantages aux participants; les technologies sont fiables; les participants s'entendent sur la plateforme à utiliser; le réseau prend en charge le travail à effectuer; le support technique réside à chaque endroit; un coordinateur technique général est en place) (Olson et al., 2008).

4.2 Attributs, antécédents et conséquences du partenariat

Dans la littérature, il existe un nombre important de références bibliographiques sur les caractéristiques d'un partenariat réussi.

Les attributs déterminants peuvent être résumés comme suit :

- Confiance et assurance dans la responsabilité •
- Respect de l'expertise spécialisée • Travail en commun
- Travail d'équipe
- Brouillage des frontières professionnelles • Les membres des partenariats partagent les mêmes intérêts particuliers •
- Structures de gouvernance appropriées •
- Objectifs communs •
- Lignes de communication transparentes au sein des agences partenaires et entre elles

- Accord sur les objectifs •
- Réciprocité •
- Empathie (Carnwell et Carson, 2008).

Les attributs, les antécédents et les conséquences du partenariat et de la collaboration sont présentés dans le tableau 4.1.

Tableau 4.1 Attributs, antécédents et conséquences du partenariat et de la collaboration (adapté de Carnwell et Carson, 2008).

| | Partenariat | Collaboration |
|--------------------------|---|--|
| Définition des attributs | Confiance et assurance dans la responsabilité | Confiance et respect envers les collaborateurs |
| | Respect de l'expertise spécialisée | Joint-venture |
| | Travail en commun | Travail d'équipe |
| | Travail d'équipe | Effort intellectuel et coopératif |
| | Brouillage des frontières professionnelles | Les connaissances et l'expertise sont plus importantes que le rôle ou le titre |
| | Les membres des partenariats partagent les mêmes intérêts particuliers | Participation à la planification et à la prise de décision |
| | Des structures de gouvernance appropriées | Relation non hiérarchique |
| | Objectifs communs | Partage d'expertise |
| | Lignes de communication transparentes au sein et entre les agences partenaires | Volonté de travailler ensemble vers un objectif convenu |
| | Accord sur les objectifs | Partenariat |
| | Réciprocité | Interdépendance |
| | Empathie | Réseau hautement connecté |
| | | Faible attente de réciprocité |
| Antécédents | | |
| | Initiatives individuelles, locales et nationales | Préparation scolaire, maturité et expérience pour assurer la préparation |
| | Engagement envers une vision partagée sur les relations communes aventure | Compréhension et acceptation du rôle et de l'expertise |
| | Volonté de s'engager à créer une relation qui soutiendra la vision | Confiance dans les capacités et reconnaissance des limites disciplinaires |
| | Valoriser la coopération et respecter ce que les autres partenaires apportent à la relation | Communication efficace, respect et compréhension des autres rôles |

| | | |
|----------------------------|--|--|
| | | Partage de connaissances, de valeurs, de responsabilités, de visions et Résultats |
| | | Confiance envers les collaborateurs |
| | | Organisation non hiérarchique avec autonomie individuelle |
| | | Volonté de participer à un travail conjoint formel et structuré dans la mesure où ils ne dépendent pas de la réciprocité pour veiller à ce que chacun contribue à la vision partagée |
| Conséquences Avantages: | | |
| | Lutter plus efficacement contre l'exclusion sociale grâce à une action multidisciplinaire | Utilisation plus efficace du personnel grâce à coopération plutôt que concurrence |
| | Moins de répétition dans la prestation de services de différentes organisations | Comblent les lacunes entre une prestation de services fragmentée |
| | Moins de dilution des activités des agences | Énergie soutenue |
| | Moins de risques que des agences produisent des services qui sont contre-productifs les uns par rapport aux autres | Pollinisation croisée des idées |
| | | Partage des efforts et finalement partage des capacités organisationnelles structure |
| Obstacles : | | |
| | Complexité des relations | |
| | Représentativité du grand public | |
| | Tokenisme et influence excessive de la voix groupes | |
| | Conflits de limites de rôles | |
| | Différences de perspectives interprofessionnelles | |
| | Menaces sur l'identité professionnelle | |

Il existe de nombreux types de partenariats. Certains s'appuient davantage sur des mécanismes informels et emploient des styles de gouvernance non conventionnels, tandis que d'autres se caractérisent par des étapes de développement, des flux et des transformations. Le leadership est une variable essentielle dans le développement d'un partenariat (Carnwell et Carson, 2008). Cependant, des tensions entre le formel et l'informel existent dans toute relation de partenariat.

Powell et Glendinning (2002) classent les partenariats selon les secteurs concernés, comme suit :

- partenariats public-privé, • public-public, • public-bénévolat, et • partenariats public-communautaire.

Les partenariats impliquent souvent toutes ces parties pour constituer ce que l'on appelle des partenariats multisectoriels. (Carnwell et Carson, 2008). La collaboration et le partenariat peuvent également être sous-régionaux, régionaux, interrégionaux et mondiaux. Le partenariat peut également être considéré comme une relation entre des individus (par exemple des professeurs, des enseignants, des bibliothécaires) ou entre des institutions (par exemple des universités, des écoles, des bibliothèques).

Dans la pratique, développer une relation caractérisée par un échange d'idées libre et égalitaire est souvent difficile en raison de la diversité linguistique, des contraintes géographiques et des différences dans la manière dont la relation/le partenariat est conceptualisé et interprété, en particulier dans un environnement en réseau.

Il s'agit notamment d'une résistance au partage de la propriété et de la responsabilité du partenariat : « une responsabilité qui doit être partagée dans l'échec comme dans le succès » (Mason, 2008, p. 18, cité dans Bailey et Dolan, 2011).

4.3 Analyses de la pratique basées sur des questionnaires

Cette section explore les modèles de partenariat actuels axés sur le réseau et la manière dont ils sont compris et mis en œuvre par les partenaires NetCu. Ces modèles ont été élaborés à partir des données d'enquête collectées dans le cadre du projet NetCu. Le travail présenté dans ce chapitre impliquait une enquête approfondie sur les pratiques de quatorze institutions membres de l'EADTU qui opèrent dans le continuum du développement de l'apprentissage en ligne.

Le projet NetCu de l'EADTU a mené une enquête sur dix-huit pratiques dans 14 établissements d'enseignement supérieur (EES) de 13 pays. Certains de ces EES sont, au niveau international, à la pointe de l'apprentissage en ligne. L'enquête

L'objectif de cette étude était de recueillir des informations sur les stratégies et activités institutionnelles afin de comprendre plus précisément les logiques, les étapes de développement, les accélérateurs et les freins du développement des cursus en ligne. Elle a abordé un large éventail de questions, par exemple : quels types de partenariats sont en train d'être formés ? Quels types d'activités sont menées par les partenariats ? Comment a été prise la première initiative de coopération ? Quel(s) est/sont le(s) facteur(s) de liaison ? Comment la coopération est-elle structurée ? Comment le partenariat répond-il à ces besoins (contenu scientifique, complémentarité, implication, ...) ?

Cette section examinera :

- les types de partenariats ; • la raison d'être des partenariats ; • les modèles de partenariat existants ; • les facteurs qui contribuent à des partenariats efficaces et durables et les caractéristiques de ces partenariats (meilleures pratiques) ; • problèmes courants qui surviennent lors de la formation de partenariats et de l'établissement de partenariats ; • mesures utilisées dans l'évaluation et le suivi des activités et des résultats des partenariats.

Types de partenariats selon le niveau d'études

Six modèles de partenariat réussis, qui peuvent être classés en fonction des niveaux d'éducation, ont été identifiés.

Le partenariat a eu lieu à :

1. Niveau baccalauréat
2. Niveau Master
3. Niveau doctorat
4. Niveau de formation professionnelle
5. Niveau postuniversitaire (ne conduisant pas à l'obtention d'un diplôme complet)
6. Niveau Master-Doctorat (combiné).

Dans la plupart des cas, le partenariat réussi se situe au niveau du master (9 cas, 48 %), suivi par les partenariats établis au niveau du bachelor (premier cycle) (5 cas, 26 %) et au niveau de l'enseignement professionnel (2 cas, 11 %). Un établissement d'enseignement supérieur (5 %) a indiqué que son partenariat se situe au niveau du troisième cycle.

L'enseignement postuniversitaire implique généralement l'apprentissage et l'étude en vue d'obtenir des diplômes ou d'autres qualifications pour lesquels un diplôme de premier cycle ou de licence est généralement requis, et est normalement considéré comme faisant partie de l'enseignement supérieur. Par conséquent, il peut inclure tous les types sauf 1 selon cette catégorisation. Un établissement (5 %) a indiqué que son partenariat combine les niveaux MA-PhD.

La figure 4.1 présente les types de partenariats selon le niveau d'éducation dans les cas présentés par les partenaires NetCu.

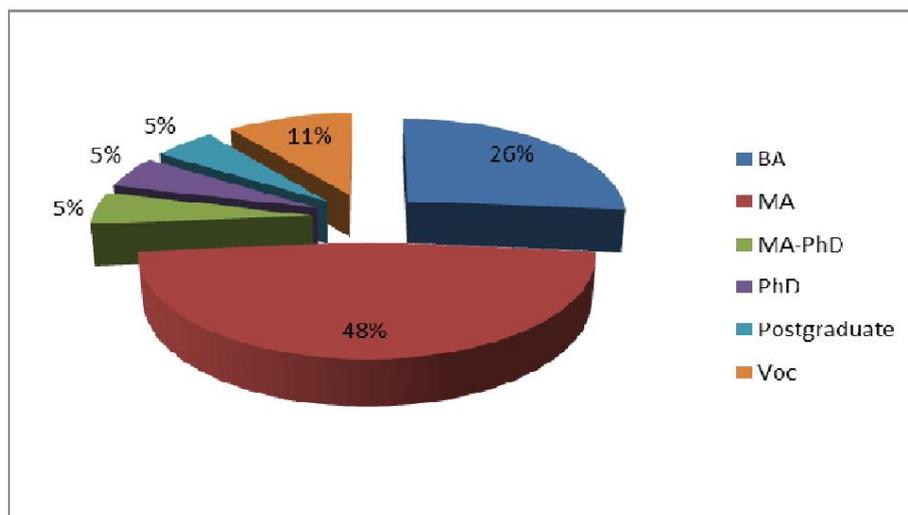


Figure 4.1 : Types de partenariats selon le niveau d'éducation

Domaines de partenariat liés au programme

d'études Le partenariat peut également concerner différents domaines des programmes d'études : un cours unique, un groupe de cours, concerner un programme d'études complet ou s'inscrire dans plusieurs programmes d'études. Les vitrines du projet NetCu ont révélé que le partenariat établi pour un programme d'études complet (8 cas, 42 %) et le partenariat concernant

Les cours individuels (7, 37 %) dominent. Il n'y a eu qu'un seul cas où le partenariat s'est produit dans le cadre de deux programmes entiers.

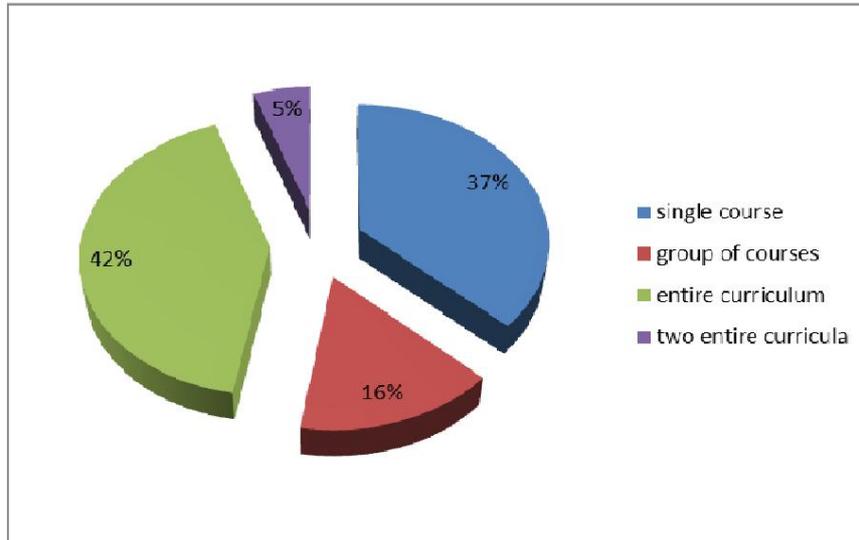


Figure 4.2 : Domaines de partenariat liés au programme d'études

Le nombre de partenaires impliqués

Le schéma de partenariat le plus courant était celui avec 1 à 4 partenaires (12 institutions, 62 %), suivi de 5 à 9 partenaires (3 institutions, 20 %) et de 10 à 14 partenaires (2 institutions, 17 %). Une seule institution était engagée dans un partenariat avec 32 partenaires.

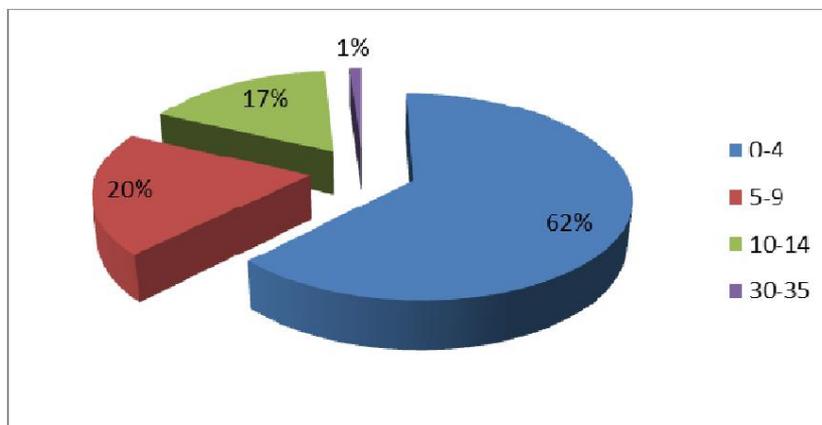


Figure 4.3 : Nombre de partenaires impliqués

Domaines de partenariat La

plupart des modèles de partenariat avaient une portée internationale (13 institutions, 72 %). Trois institutions avaient des modèles de partenariat nationaux (17 %) et deux institutions (11 %) avaient un modèle mixte impliquant des partenariats nationaux et internationaux.

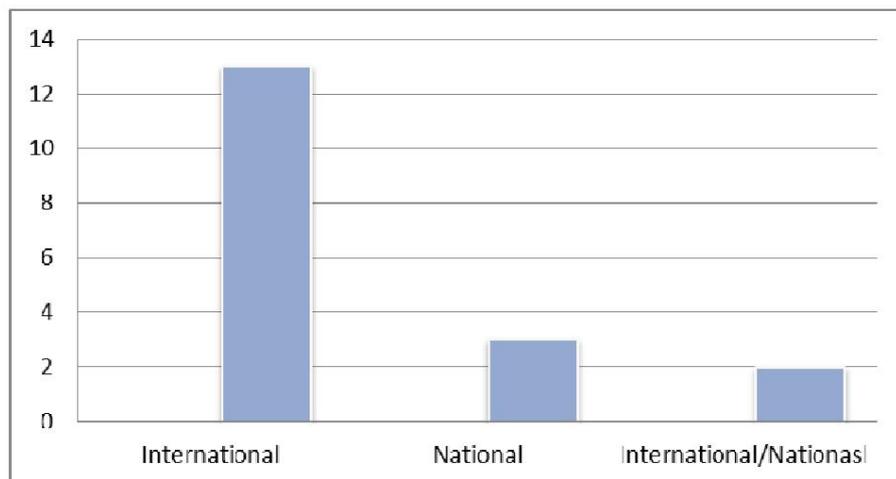


Figure 4.4 : Domaine de partenariat

Modalité de partenariat

La majorité des collaborations et partenariats ont été organisés en mode mixte (12 cas, 67%). 6 institutions (33%) ont présenté des cas réussis qui ont été organisés en mode à distance.

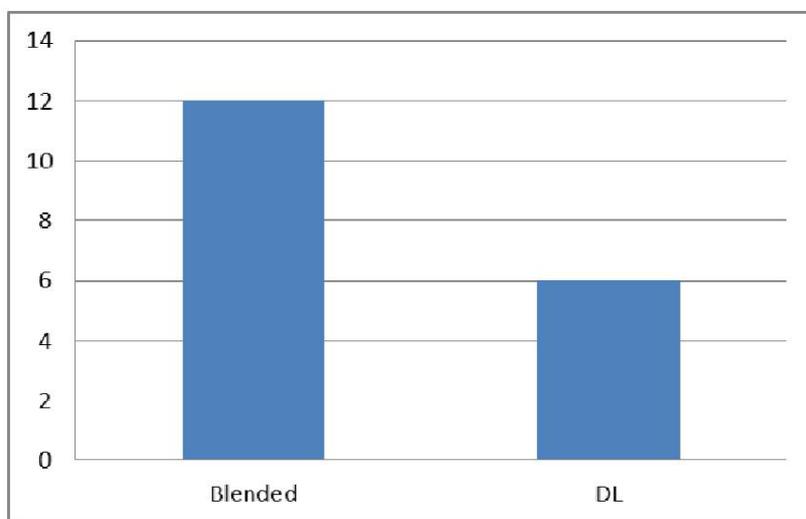


Figure 4.5 : Modalité de partenariat

Lancement d'un

partenariat Il existe de nombreuses raisons et opportunités pour lancer un partenariat. Il peut émerger d'une politique universitaire et être mis en œuvre de haut en bas ou peut être une initiative ascendante réalisée entre deux universités

des professeurs qui se réunissent lors d'un colloque et désirent établir une collaboration étroite en ce qui concerne leurs activités d'enseignement et/ou de recherche.

La moitié des initiatives de partenariat ont été initiées au niveau institutionnel par les partenaires impliqués dans le processus (9 cas, 50 %). Cependant, il arrive que l'initiative soit venue d'une association ou d'un consortium (5 cas, 28 %) et dans certains cas, le partenariat était le résultat de la participation de personnel académique ou administratif à des conférences, réunions et activités de projet (voir Figure 4.6).

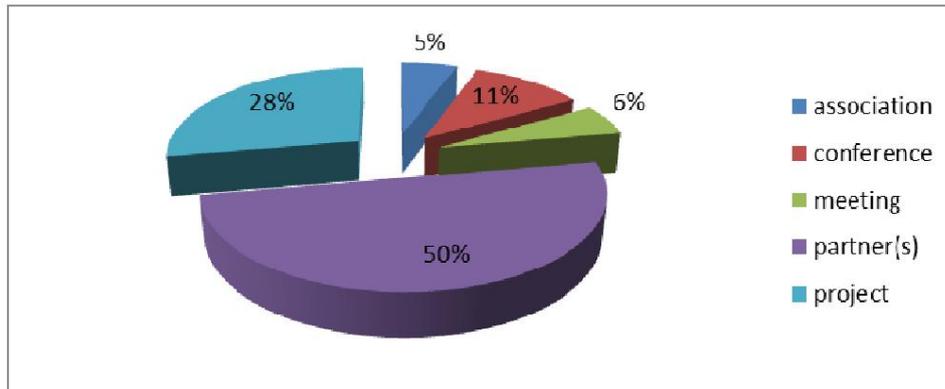


Figure 4.6 : Lancement du partenariat

Durée du partenariat Les

modèles de partenariat réussis en matière de programmes d'études en ligne ont une histoire assez récente. Le premier partenariat dans le cadre de cette enquête a débuté en 2001. Trois institutions ont commencé à collaborer en 2002, deux en 2005 et une institution en 2006 et 2007. Dix institutions ont commencé leur partenariat en 2008 et plus tard (voir Figure 4.7).

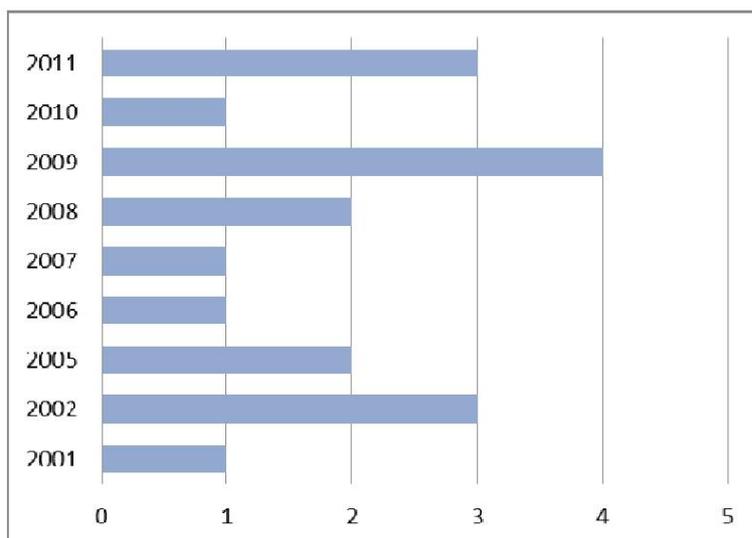


Figure 4.7 : Durée du partenariat

Forces motrices du partenariat La

plupart des partenariats (10 cas) ont été réalisés avec le soutien de subventions internationales (telles que EUMEDIS, Erasmus Mundus, Europe-Aid, Programme d'apprentissage tout au long de la vie) et/ou de subventions nationales (par exemple (Ministère de l'Éducation et des Sciences de la République de Lituanie).

La plupart des cursus en réseau

existants sont organisés en gestion conjointe. Il s'agit d'une forme plus souple d'interaction et de collaboration qui permet de répartir les rôles entre les différents partenaires en fonction des besoins spécifiques. Le consortium est généralement adopté lorsque des raisons spécifiques l'exigent (par exemple les règles de subvention) ou dans le cas de cursus conjoints, où le diplôme final doit être délivré par une seule entité (voir chapitre 9).

La gestion des aspects administratifs (principalement, inscription, délivrance des certificats, gestion des examens) est organisée de différentes manières : dans certains cursus en réseau, chaque partenaire gère ces aspects de manière indépendante, dans d'autres cas, tous les services sont centralisés chez un partenaire. Enfin, dans certains cas, certaines parties des services sont centralisées et certaines d'entre elles sont gérées de manière indépendante (voir chapitre 9).

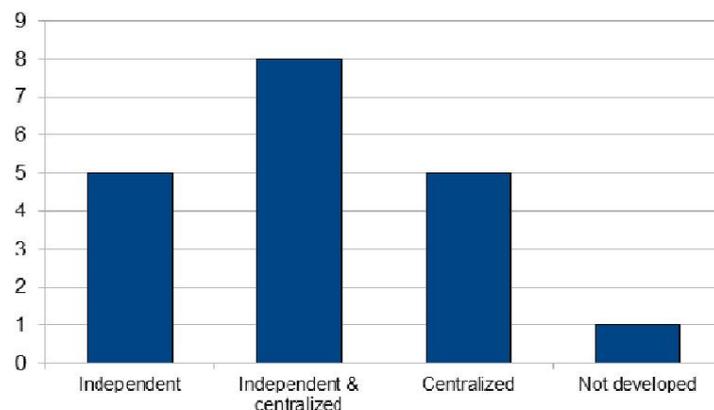


Figure 4.8 : Gestion administrative dans le partenariat

La plupart des cursus en réseau étudiés adoptent une gestion centralisée des étudiants. Cela signifie qu'un partenaire est responsable, par exemple, de la collecte des frais de scolarité, qu'il partage/distribue ensuite entre les partenaires. Cette solution semble être la préférée car elle simplifie les transferts d'argent, en particulier lorsque les partenaires sont situés dans le même pays. Dans certains cas, chaque partenaire collecte les frais de scolarité auprès de ses propres étudiants locaux, mais c'est surtout le cas lorsque des règles spécifiques des cursus limitent les options des partenaires. Peu de cursus en réseau analysés ne correspondent pas aux catégories précédentes car les étudiants ne bénéficient pas de bourses (voir chapitre 9 et figure 4.9).

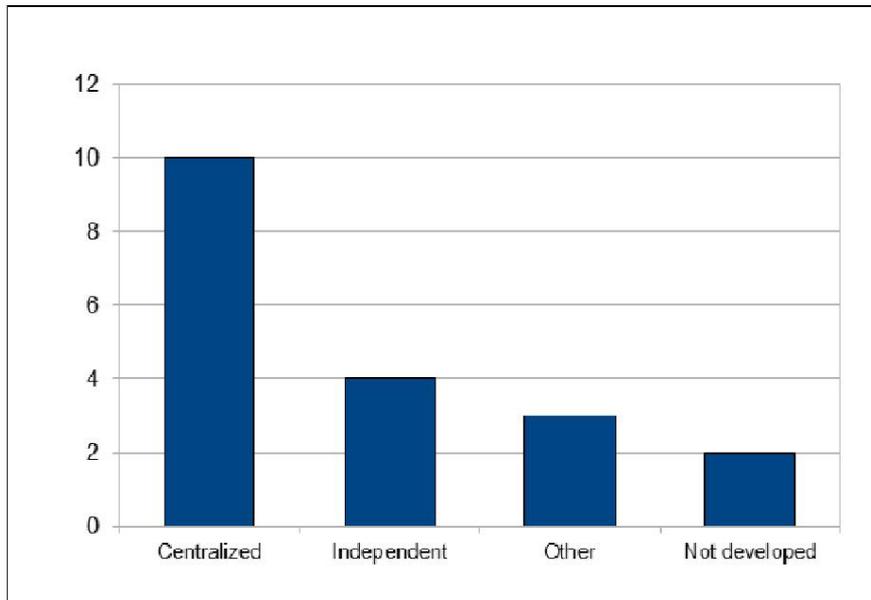


Figure 4.9 : Gestion des étudiants dans le cadre du partenariat

Comment naît le partenariat La

plupart des programmes d'études en réseau examinés dans le cadre de ce projet ont été élaborés sur la base d'une initiative personnelle (membres du corps enseignant). La deuxième pratique courante a été la création d'un partenariat en tant qu'initiative de gestion de l'université. Elle montre que la plupart des collaborateurs impliqués (68 %) se connaissent déjà au début de la collaboration (voir la figure 4.10 et le chapitre 9).

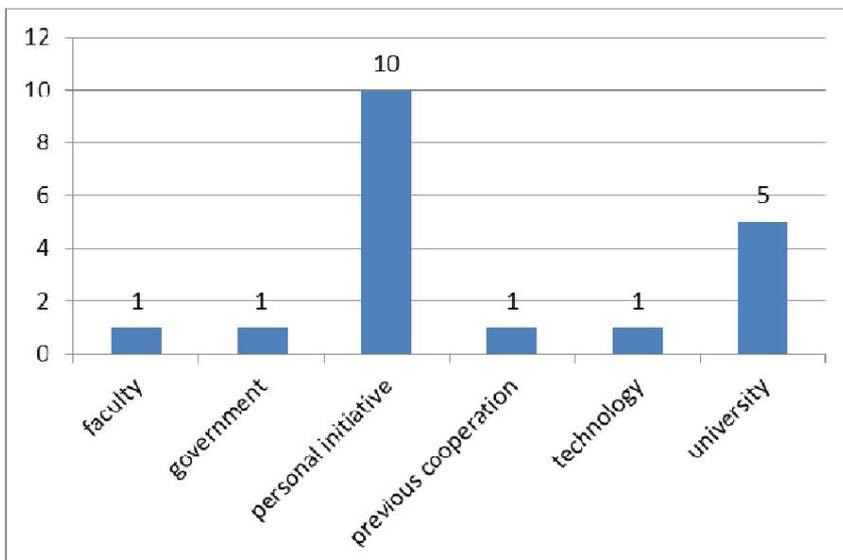


Figure 4.10 : Comment naît le partenariat

Programmes de mobilité au sein du Partenariat

Trois types de mobilité ont été identifiés dans les cursus en réseau :

- Mobilité physique •
- Mobilité virtuelle •
- Mobilité mixte (mobilité physique et virtuelle au sein des cours ou de l'ensemble du cursus).

La première option est soutenue par deux programmes européens clés : Erasmus et Erasmus Mundus (voir chapitre Mobilité).

Assurance qualité dans le modèle de partenariat

Les institutions partenaires peuvent adopter différentes méthodes et méthodologies pour mettre en place un processus d'assurance qualité solide à mettre en œuvre dans le cadre du modèle de cursus en ligne. Les modèles d'assurance qualité sont décrits en détail au chapitre 9.

4.4 Problèmes et solutions

Les programmes d'études en réseau ne sont pas toujours simples à mettre en œuvre. Les programmes NetCu posent souvent divers problèmes dans les partenariats, en particulier lorsque de nombreux partenaires sont impliqués. Voici quelques-unes des principales préoccupations :

- Problèmes de gestion (chaque partenaire peut avoir ses propres règles, voir chapitre 9). •
- Problèmes financiers •
- Problèmes de communication et de langue •
- Problèmes de conception du programme •
- Problèmes de mobilité •
- Problèmes d'assurance qualité •
- Problèmes technologiques

Ces problèmes et questions sont abordés en détail dans des chapitres dédiés de ce manuel.



Références

- Bailey, F. et Dolan, A. (2011). Le sens du partenariat dans le développement : leçons en éducation au développement. Politique et pratique : une revue de l'éducation au développement, 13, automne 2011, pp. 30-48, disponible : <http://www.developmenteducationreview.com/issue13-focus2>
- Chan, WEY (2004). Coopération internationale dans l'enseignement supérieur : théorie et pratique. Journal of Studies in International Education, 8 (1) : 32-55.
- Cramton, CD (2001). Le problème de la connaissance mutuelle et ses conséquences pour les collaborations. Sciences des organisations, 12(3), 346-371.
- Cummings, J. et Kiesler, S. (2005). Recherche collaborative entre disciplines et institutions limites. Études sociales des sciences.
- Freshwater, D., Sherwood, G, Drury, V. (2006). Collaboration internationale en matière de recherche. Problèmes, avantages et défis du réseau mondial. Journal of Research in Nursing, 11 (4) : 295-303.
- Grudin, J. (1988). Pourquoi les applications CSCW échouent : problèmes de conception et d'évaluation des interfaces organisationnelles. Dans les actes de la conférence ACM 1988 sur le travail coopératif assisté par ordinateur (Portland, OR., septembre 1998), ACM Press, 85-93.
- Hesse, BW, Sproull, LS, Kiesler, SB et Walsh, JP (1993). Retour à la science : les réseaux informatiques océanographie. Communications de l'ACM 36(8), 90-101.
- Kramer, RM et Tyler, TR (1995). La confiance dans les organisations : les frontières de la théorie et de la recherche. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Larson, C., Christian, A., Olson, L., Hicks, D., et Sweeney, C. (2002). Le Colorado Trust. Colorado Healthy Initiative communautaire : dix ans plus tard. Denver, CO : The Colorado Trust.
- Mazur, A. et Boyko, E. (1981). Projets de recherche océanographique à grande échelle : qu'est-ce qui fait leur succès ou leur échec ? Études sociales des sciences, 11, 425-449.
- OCDE (2004). Internationalisation et échanges dans l'enseignement supérieur : opportunités et défis. Paris : OCDE.
- OCDE (2003). Réseaux d'innovation. Paris : OCDE.
- OCDE (2001). L'apprentissage en ligne. Le défi du partenariat. Paris : OCDE.
- Olson, GM et Olson, JS (2000). La distance compte. Interaction homme-machine, 15, 139-179.
- Olson, GM, Zimmerman, A., & Bos, N. (éd.) (2008) La science sur Internet. Cambridge, MA : MIT Press.
- Olson, JS, Hofer, E., Bos, N., Zimmerman, A., Olson, GM, Cooney, D. et Faniel, I. (2008) Une théorie de collaboration scientifique à distance (TORSC). Dans Olson, GM, Zimmerman, A., & Bos, N. (éd.) (2008) La science sur Internet. Cambridge, MA : MIT Press.
- Orlikowski, W. (1992) Apprendre à partir de notes : problèmes organisationnels dans la mise en œuvre de logiciels de groupe. Dans J. Turner et R. Kraut (éd.), Actes de la conférence ACM de 1992 sur le travail coopératif assisté par ordinateur. New York : ACM Press, 362-369.
- Shrum, W., Chompalov, I. et Genuth, J. (2001). Confiance, conflit et performance dans la recherche scientifique collaborations. Études sociales des sciences, 31(5), 681-730.

5. Étudiants et caractéristiques des étudiants (groupes cibles)

Auteurs : Beatriz Malik, María Luz Cacheiro et Patricia Mata (UNED)

Dans ce chapitre, nous nous intéressons au profil des principaux utilisateurs des programmes d'enseignement en réseau, c'est-à-dire les étudiants. En tant que groupes cibles, ils doivent être au centre du processus de décision et leurs besoins et intérêts doivent être soigneusement pris en compte tout au long du processus de conception et de mise en œuvre des programmes d'enseignement en réseau.

Bien évidemment, les étudiants sont aussi les principaux acteurs, aux côtés des enseignants et du personnel administratif, lors de la mise en œuvre d'un programme. D'une part, les étudiants doivent remplir une série de prérequis avant d'intégrer un programme et, d'autre part, ils doivent développer un ensemble de connaissances, d'aptitudes et de compétences à la suite de leur processus d'apprentissage. Il est donc important de savoir quels types d'étudiants s'inscrivent et suivent le programme, et également de définir clairement ce qui leur est proposé (dans la plupart des cas, en termes d'objectifs d'apprentissage).

Nous nous référons d'abord à la distance du de profil et éducation mixte les étudiants en général, et ensuite, en fonction de le information tiré de la questionnaires utilisé pour collecter des données au cours de la première phase du projet NetCu, nous proposer quelques les catégories que décrivent l'essentiel aspects concernant les étudiants dans le



Les programmes d'études en réseau du consortium actuel. Les deux dernières sections soulignent brièvement certains problèmes potentiels et proposent des solutions ou des actions, ainsi que les décisions à prendre à l'égard des étudiants lors de la planification d'un programme d'études avec d'autres institutions.

5.1 Profil de l'étudiant

Il est très important d'être conscient de la diversité des étudiants : langue, profil d'âge, contexte de travail, perspectives d'employabilité et autres dimensions énumérées plus loin. Évidemment, les étudiants doivent remplir certaines conditions d'entrée qui dépendront des législations locales / nationales / européennes / internationales et aussi

En plus des questions administratives (qualifications requises pour accéder à un certain niveau d'études, paiement des frais de scolarité, etc.) et des exigences académiques spécifiques, il existe certaines compétences de base ou connaissances préalables que les étudiants doivent maîtriser dès leur entrée (précisées dans les conditions d'entrée ou dans le guide d'étude de chaque cours), ou que les étudiants sont prêts à acquérir avant la fin de leurs études.

programme.

Mais les programmes doivent aussi remplir certaines conditions et prendre en compte certaines caractéristiques de base des étudiants potentiels. Selon García-Aretio (2001), lorsque nous parlons d'étudiant en éducation à distance, nous parlons d'« un individu qui est généralement une personne mature, avec une vie pleine d'expériences, de connaissances, de capacités, d'habitudes, d'attitudes, de comportements et d'intérêts pour son propre processus éducatif, caractéristiques qui conditionnent, filtrent et améliorent de manière prévisible l'apprentissage futur » (p. 157). Ces étudiants sont également autonomes dans leur apprentissage, mais aussi assez collaboratifs avec les autres étudiants. Même si le profil des étudiants en éducation à distance a changé au fil des ans, et qu'il y a de plus en plus d'étudiants plus jeunes qui cherchent des études basées sur cette méthodologie, beaucoup d'entre eux ayant récemment obtenu leur diplôme d'études secondaires, cette description d'un étudiant « archétypique » en éducation à distance est toujours vraie, qu'il s'agisse d'un apprenant adulte mature ou d'un jeune adulte, et elle décrit également les étudiants en apprentissage mixte. Cela ne signifie pas que les étudiants qui suivent exclusivement des environnements en face à face n'ont pas ces attitudes et expériences, mais ceux qui suivent l'éducation à distance et mixte sont plus susceptibles de présenter ce modèle.

Dans le cas des étudiants de troisième cycle à distance (Alvarez et Lozada, 2009, pp. 20-21), il s'agit pour la plupart d'étudiants adultes qui savent ce qu'ils veulent et qui savent ce qu'ils veulent, dont les objectifs d'études sont clairs et qui accordent de l'importance à la connaissance, à la réussite personnelle et à l'épanouissement personnel. Ils sont également généralement conscients de leurs besoins et de leurs capacités, et maîtrisent bien les compétences en matière de gestion du temps pour les périodes d'étude et pour la remise de leurs devoirs, ce qui les rend plus performants dans la poursuite de leurs études.

Les étudiants en éducation à distance ou mixte partagent généralement les caractéristiques suivantes, qui doivent être prises en compte dans la planification et le développement de tout programme (Alvarez et Lozada, op.cit.) :

- Ils sont très hétérogènes en termes d'âge, de profession, de motivation, d'expériences et d'intérêts, auxquels s'ajouteraient des capacités, des langues et des styles d'apprentissage différents.
- Ils ont généralement des responsabilités professionnelles, familiales et personnelles, en plus de leurs études. exigences.
- Ils maintiennent généralement un niveau élevé de motivation pour les études et exigent un niveau élevé de tutorat et de qualité tout au long du processus éducatif.
- Ils se préoccupent sérieusement des résultats de leur apprentissage, font preuve d'une grande responsabilité envers leurs études et, dans de nombreux cas, développent un sentiment de culpabilité face aux attentes non satisfaites.
- Ils intègrent immédiatement leurs connaissances dans leur environnement professionnel et quotidien, ce qui les rend très critiques à l'égard de tout apprentissage.

- Ils mettent l'accent sur l'apprentissage pratique⁴.
- Leurs expériences d'apprentissage et leurs connaissances antérieures influencent leur attitude envers les nouveautés.
études.
- Les difficultés dans leur processus d'étude telles que : le manque de temps, la fatigue, la peur de l'échec ou de ne pas atteindre les attentes, peuvent entraver leur apprentissage et le rendre plus lent.

Parmi les principaux principes de l'apprentissage centré sur l'étudiant considérés par l'Union des étudiants européens (Attard et al., 2010), nous pouvons souligner les suivants :

- Les étudiants ont des styles d'apprentissage différents
- Les étudiants ont des besoins et des intérêts différents
- Le choix est essentiel à un apprentissage efficace (les étudiants aiment apprendre des choses différentes et donc tout l'offre doit comporter un choix raisonnable)
- Les étudiants doivent avoir le contrôle de leur apprentissage
- Les étudiants ont des expériences et des connaissances de base différentes

Lors de la conception d'un programme d'études, il est nécessaire d'inclure les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire ce qu'un apprenant est censé savoir, comprendre et/ou être capable de démontrer à la fin de son apprentissage.

Elles sont définies par le personnel académique, mais ce processus devrait également impliquer les représentants des étudiants.

Les compétences sont acquises ou développées par l'étudiant/apprenant au cours du processus d'apprentissage. Elles représentent une combinaison dynamique de connaissances, de compréhension, de compétences et d'aptitudes et peuvent être classées en trois types (Tuning, 2006) :

- Compétences instrumentales : aptitudes cognitives, méthodologiques, technologiques et linguistiques.
- Compétences interpersonnelles : aptitudes individuelles telles que les aptitudes sociales.
- Compétences systémiques : aptitudes et savoir-faire concernant des systèmes entiers – combinaison de compréhension, de sensibilité et de connaissance.

Ces compétences couvrent à la fois des compétences génériques et spécifiques. Elles dépendront du niveau de formation (premier ou troisième cycle, les compétences étant différentes pour un étudiant en master ou en licence) et, dans le cas de compétences spécifiques, de la nature ou du domaine scientifique du programme. Le projet Tuning a défini différentes compétences selon le niveau d'études.

Afin de promouvoir les bonnes pratiques dans les environnements d'enseignement supérieur, nous partageons avec l'UNESCO l'idée suivante, qui devrait être à la base de tout programme, en plus du contenu spécifique des études, si c'est le type de société que nous voulons :

« L'éducation à la citoyenneté mondiale englobe les idées de paix, de tolérance et de compréhension mutuelle, l'éducation aux droits de l'homme et les thèmes éducatifs connexes (...) favorisant la compréhension interculturelle, l'interculturalité et la diversité.

« Le dialogue de foi, le respect de la diversité et l'empathie. »

(UNESCO, 2011, p. 23)

⁴ Comme le montrent également les études de cas du projet NetCu : « Les étudiants ont souligné la nécessité de compétences plus pratiques et d'un « bon équilibre entre théorie et pratique » (Digital Library Learning).

Comme le souligne le projet de programme e-MBA de l'Anadolu University-Empire State College, State University of New York :
« Certaines des caractéristiques des candidats retenus comprennent un solide dossier académique, une ouverture internationale, de solides compétences interpersonnelles et une conscience de soi ».

À partir de l'analyse réalisée dans le cadre du projet (exemples de consortium), nous décrivons dans la section suivante plusieurs dimensions en relation avec les caractéristiques des étudiants dans les programmes en réseau.

5.2 Exemples de pratique (questionnaire et analyse)

La caractérisation des étudiants est basée sur les données obtenues à partir des questionnaires fournis dans les cas sélectionnés dans le cadre du projet Net Cu. Parmi les différents aspects inclus dans les questionnaires, les catégories suivantes ont émergé : mobilité, compétence/sensibilisation interculturelle, multilinguisme, apprentissage autonome, employabilité, compétences en TIC et transférabilité des compétences, entre autres.

Mobilité

La mobilité des étudiants et du personnel (académique et administratif) favorise l'excellence dans toute l'Union européenne et dans d'autres pays tiers. La mobilité des étudiants peut être analysée en fonction de sa valeur ajoutée et des exigences logistiques nécessaires à son bon déroulement. Ce manuel consacre un chapitre entier à la mobilité des étudiants (chapitre 2), mais il est également inclus ici en raison de sa pertinence pour les étudiants, mais aussi pour souligner le fait que les étudiants qui s'inscrivent à des programmes en réseau doivent être prêts à s'engager dans la mobilité à un moment donné de leur programme d'études. Pour ceux qui ont de sérieuses difficultés à déménager dans une autre ville ou un autre pays pendant une certaine période, il existe la possibilité de s'engager dans la mobilité virtuelle. Cette option n'est pas encore adoptée par de nombreux établissements et n'est pas une pratique courante, mais elle est progressivement considérée comme une option réalisable et souhaitable, en particulier pour les universités d'enseignement à distance et les apprenants adultes.

A) La mobilité comme valeur ajoutée

La mobilité est l'un des processus qui permet une immersion dans les valeurs culturelles des différentes institutions, favorise les relations des étudiants avec leurs enseignants, fait prendre conscience des particularités des institutions et des pays où elles opèrent et constitue un apprentissage expérientiel fort. Voici quelques exemples de cette caractéristique :

« Importance d'améliorer les relations personnelles entre les étudiants. » (Projet Bachelor of Science Wirtschaftswissenschaft).

« La mobilité contribue certainement au succès du programme, car elle rassemble les gens (professeurs, étudiants, personnel administratif). De cette façon, de nouvelles idées, de nouvelles solutions innovantes et de nouvelles méthodologies sont transférées d'un partenaire à l'autre. » (OUC-SLU Educational Studies Project).

« La mobilité est utile à la croissance culturelle de l'étudiant et lui permet d'acquérir la capacité d'opérer dans un contexte plus large (international) » (Projet d'ingénierie des technologies de l'information et de la communication).

« Une connaissance approfondie des différents systèmes d'enseignement supérieur (...) donnant aux étudiants des compétences qualifiées et un titre reconnu en Europe et à l'étranger, pour permettre un meilleur accès à l'emploi. » (Projet Euromime 1).

« La mobilité virtuelle des étudiants et du personnel est motivée par la nécessité d'apporter une diversité de perspectives disciplinaires, socioculturelles et géographiques. » (LEChE - Projet d'apprentissage en ligne sur l'expérience vécue du changement climatique).

« Les étudiants découvrent différentes cultures nationales ainsi que des cultures académiques et différentes manières d'apprendre et d'enseigner et restent en même temps une communauté de pratique commune. » (Projet Digital Library Learning (DILL)).

La valeur ajoutée de la mobilité réside en partie dans les possibilités de mise en réseau pour de futures activités personnelles et professionnelles. Comme le souligne la Commission européenne (2011, p. 10) : « La mise en réseau est devenue l'une des capacités centrales des sociétés mobiles fondées sur la connaissance ».

B) Logistique de mobilité

Lorsqu'une mobilité est impliquée dans l'offre d'un programme, les questions logistiques et administratives (visa, voyage, logement, frais de scolarité, etc.) sont très importantes et les étudiants doivent bénéficier d'un soutien explicite dès leur sélection et tout au long de leur séjour dans un pays ou une université étrangère.

La mise en œuvre de la mobilité internationale exige que les institutions partenaires soient sérieusement conscientes de la logistique nécessaire pour faciliter la légalisation et la traduction des documents nécessaires (diplômes d'entrée), le visa étudiant (qui doit être renouvelé dans certains cas pendant le séjour ou demandé à nouveau en cas de déménagement dans un autre pays), le voyage, le logement, l'ouverture d'un compte bancaire, etc., ce qui implique un engagement élevé de la part des étudiants, des tuteurs, du personnel administratif des universités et des ministères et consulats concernés. Voici quelques exemples de l'importance accordée par les projets à ce thème :

« Sans un bon leadership et une bonne gestion, même un programme doté d'un contenu de haut niveau et d'experts fiables pourrait échouer. » (Projet Digital Library Learning (DILL)).

« Il faut développer un système unifié en ligne pour gérer les inscriptions et certains autres aspects administratifs (la planification des examens, la carrière de l'étudiant). » (Med Net'U – Réseau Méditerranéen des Universités).

Sensibilisation interculturelle

L'une des caractéristiques des étudiants doit être « la capacité de comprendre et de sympathiser avec d'autres cultures et la volonté et la capacité d'apprécier les limites de son propre contexte national – en bref, le développement de compétences interculturelles » (Commission européenne, 2011, p. 15). Ils doivent être disposés à interagir avec d'autres étudiants et universitaires ayant des visions du monde différentes. Mais même s'ils ne possèdent pas ces capacités ou attitudes au début du programme, ils peuvent devenir compétents en matière d'interculturel, ou au moins conscients de perspectives différentes, grâce au programme. Il est donc très important de planifier des activités, en plus des interactions régulières entre étudiants et universitaires, et de donner des occasions de réflexion sur les questions de diversité pour promouvoir cette compétence.

Les étudiants qui séjournent dans des universités étrangères (ou par le biais de contacts virtuels) ont la possibilité d'acquérir une connaissance approfondie des différentes approches d'apprentissage et de développer leurs compétences interculturelles. Dans le cadre de programmes d'études en réseau, ils peuvent partager leurs connaissances sur la culture des autres et envisager des solutions aux questions et aux problèmes soulevés.

Un exemple de ces caractéristiques a été mentionné dans le projet LEChE :

« La mobilité virtuelle des étudiants et du personnel est motivée par la nécessité d'apporter une diversité de perspectives disciplinaires, socioculturelles et géographiques. » (LEChE The Lived Experience of Climate Change e-learning Project).

Les étudiants

multilingues qui participent à des programmes internationaux et interuniversitaires sont en contact étroit avec différentes langues dans des contextes personnels et académiques. En Europe, il est prouvé que les pratiques externes dans le cadre du programme académique encouragent et facilitent l'apprentissage d'une langue étrangère (Commission européenne, 2011, p. 68). Un exemple de l'importance de cette question est le suivant :

« Le système de tutorat en ligne est disponible en quatre langues et des tuteurs de plusieurs pays ont été formés pour effectuer le service de tutorat dans différentes langues (anglais, français, italien, espagnol, arabe). » (Projet de réseau méditerranéen d'universités Med Net'U).

Employabilité La

connaissance directe du contexte professionnel grâce aux stages donne aux étudiants la possibilité de développer des compétences qualifiées et d'obtenir un diplôme reconnu en Europe et à l'étranger, leur permettant ainsi un meilleur accès à l'emploi et de meilleures perspectives de carrière. Les stages permettent un apprentissage pratique et des connaissances supplémentaires issues de l'expérience des personnes chargées de l'application de la formation que les étudiants reçoivent. Un exemple de ce problème :

« Les étudiants ont souligné la nécessité de développer des compétences plus pratiques et de trouver un bon équilibre entre théorie et pratique (...). Les parties prenantes ont été invitées à organiser des séminaires et des activités de formation

et ils encadrent les étudiants pendant leur période de stage. » (Digital Library Learning Project).

La participation à un programme d'études en réseau améliore les possibilités d'emploi et peut aider les diplômés et les étudiants de troisième cycle à trouver un meilleur emploi ou à être promus dans leur emploi actuel, car elle offre aux étudiants un bagage plus large d'expériences significatives, d'interactions avec les autres et augmente le réseau de contacts professionnels.

« Le cahier d'exercices de chaque module favorise l'interaction entre les étudiants et l'échange d'expériences. » (LECHE – Projet d'apprentissage en ligne sur l'expérience vécue du changement climatique).

Autonome

Une caractéristique clé pour que les étudiants réussissent dans leurs études et leur carrière est de développer une attitude positive envers l'apprentissage tout au long de la vie en utilisant différentes méthodologies : apprentissage autonome, en face à face, à distance et mixte.

Voici quelques exemples de l'importance des différentes méthodologies et des opportunités offertes aux étudiants de contribuer avec leurs différentes expériences et expertises :

« Un aspect important qui peut être considéré comme très satisfaisant est la maturité des étudiants. La plupart d'entre eux travaillent comme enseignants ou directeurs d'école. Un aspect qui devrait encore être amélioré est la faible participation de ces étudiants aux différentes activités extrascolaires organisées par l'Open University. » (OUC-SLU Educational Studies Project).

« Le programme a été conçu pour offrir des moyens qui intègrent les stratégies traditionnelles aux méthodes offertes par la nouvelle technologie pour l'enseignement et l'apprentissage. » (Projet Digital Library Learning (DILL)).

Les profils des candidats sont très divers, des jeunes diplômés aux professionnels. Certains projets favorisent la combinaison de jeunes diplômés et de professionnels en activité (projet Euromime 1). Dans d'autres projets, les candidats occupent des postes de direction ou sont responsables d'équipes de personnes dans leurs institutions d'origine, comme par exemple le projet de gestion du département international de Gate University, dans lequel les candidats sont directeurs de départements de relations extérieures et/ou coordinateurs de projets internationaux d'universités ; ou le projet de Master international en traitement thermique et ingénierie de surface (MINSE) adressé aux diplômés souhaitant obtenir un diplôme de master et aux personnes impliquées dans le secteur qui ont besoin de mettre à jour leurs connaissances.

Compétences en TIC

Les compétences en information et communication font partie des compétences générales que les étudiants doivent mettre en pratique à toutes les étapes du cursus. L'utilisation des systèmes de gestion de l'apprentissage, des ressources Web, des outils de communication (synchrones et asynchrones), etc. sont des compétences générales que les étudiants doivent maîtriser dans un cursus en réseau. Quelques exemples de l'importance des compétences en TIC des étudiants sont:

« La plateforme technologique est importante pour mettre en œuvre facilement toutes les activités d'enseignement et de formation à distance en ligne. Elle favorise un véritable partage des ressources entre les partenaires. »

(Projet de doctorat en arts médiatiques numériques (DMAD)).

« Le LMS est un outil important dans le processus d'apprentissage utilisé pour la diffusion de matériel d'étude, d'outils de communication, de matériels, d'activités pour les étudiants, de ressources supplémentaires, de forums, de quiz, ... »

(Projet Konstruktivismus, Projet de systèmes de soutien dans l'enseignement à distance).

« Un système de chat a été mis en place sur la plateforme Web en tant qu'instrument de tutorat synchrone en ligne, à adopter par les étudiants pour discuter des aspects didactiques des cours et pour discuter en profondeur des questions qui peuvent survenir pendant la prestation du cours. » (Med Net'U –

Projet de réseau méditerranéen d'universités.

« Importance de l'outil (Facebook) dans le processus d'apprentissage : construction d'une communauté et interaction enseignant-élèves. » (Digital Library Learning Project).

« Le portail communautaire donne aux étudiants la possibilité de créer leur propre profil, d'expliquer dans quels projets ils sont impliqués, de discuter en groupe, (...). Les avis des apprenants sur le module sont recueillis à l'aide de questionnaires après chaque session. » (Projet Free Technology Academy).

« Utilisation d'outils interactifs pour les étudiants et les professeurs. Le principal facteur de réussite pour les étudiants réside dans la rapidité et l'efficacité des réponses à leurs questions et à leurs problèmes.

Organisation particulière de l'accompagnement tutorat et du travail des tuteurs. » (Projet Sciences Économiques).

« Des activités synchrones sont organisées selon un modèle mixte : vidéoconférences et conférences Web, présentations d'étudiants, échanges d'enseignants en situation réelle. » (LACE - Literature And Change in Europe - Projet).

"

« Des conférences vidéo diffusées. » (Projet sur les systèmes et la théorie de l'apprentissage à distance).

« L'idée d'un séminaire virtuel européen s'appuie sur l'expérience de l'Open Universiteit dans le cadre du Global Seminar, un séminaire mondial soutenu par des vidéoconférences permettant aux étudiants du monde entier de participer à des réunions « en direct ». (Projet Séminaire virtuel européen sur le développement durable (SVE)).

« Les étudiants présentent leurs travaux individuels dans des portfolios électroniques personnels. » (Projet Digital Library Learning (DILL)).

Enfin, la transférabilité des compétences est également mentionnée dans certains cas comme étant importante dans les programmes d'études en réseau. Les étudiants doivent être capables de transférer les compétences et les connaissances acquises dans le cadre du programme.

vers d'autres contextes, comme le travail ou d'autres domaines d'études. De la part de l'institution, il est également important de garantir la reconnaissance des crédits et des contenus dans le domaine de connaissances concerné.

Ces caractéristiques clés/essentiels du profil étudiant sont essentielles pour réussir dans les expériences internationales et interdisciplinaires.

5.3 Décisions à prendre et mesures à prendre Certaines décisions clés doivent être

prises lors de la conception de programmes d'études en réseau, en particulier en tenant compte des besoins et des profils des étudiants :

- Lorsque vous planifiez ou concevez un programme pour la première fois, et si vous ne l'avez pas encore fait (c'est-à-dire dans le cadre d'un projet), vous devez effectuer une analyse des besoins dans toutes les institutions participant au programme en réseau, en mettant l'accent sur les étudiants potentiels et leurs intérêts/besoins. • Tenez compte de tous les aspects mentionnés dans ce chapitre (et dans tout le Manuel) lors de la planification des activités et de la méthodologie en général, ainsi que d'autres recommandations et expériences passées acquises dans le cadre d'efforts similaires.
- Réalisez une évaluation en cours de programme et à sa phase finale (avec les premières promotions). Incluez les étudiants comme informateurs dans cette évaluation et prenez soigneusement en compte leurs commentaires lors du renouvellement de vos programmes en réseau ou lors de la planification d'un nouveau programme.
- Réalisez une enquête auprès des étudiants à chaque début de programme ou demandez-leur de vous envoyer, ainsi qu'au reste des étudiants/universitaires, une présentation contenant des informations de base. Gardez à l'esprit les résultats de l'évaluation de l'année/du cours précédent.
- Élaborer le contenu du cursus en réseau en coopération avec les institutions partenaires et consulter le corps étudiant par l'intermédiaire de ses représentants lors de la mise en place du programme.
- Produire un guide d'étude détaillé de l'ensemble du programme en réseau et, s'il existe plusieurs cours ou modules d'apprentissage, un pour chacun d'eux, afin que les étudiants sachent à quoi s'attendre et pour les aider à suivre leurs propres progrès.

Intégrer des activités parascolaires au programme scolaire pour assurer l'assiduité et l'interaction sociale entre les élèves, s'il existe la possibilité de mettre en place de telles activités (c'est-à-dire des séances en face à face).

Prévoir un travail collaboratif important et des activités qui favorisent et facilitent la participation dans les environnements virtuels.

- Des outils de communication

doivent être développés pour faciliter le flux d'informations entre les partenaires institutions.

5.4 Leçons tirées de la pratique

Problèmes et solutions

Tableau 5.1 : Problèmes et solutions proposées

| Problèmes | Suggestions |
|---|--|
| Facteurs du cours : matériel inapproprié, ou conçu à un excessif contenu, niveau inapproprié, support inapproprié, mauvais suivi pédagogique, etc. | Soyez très prudent dans la conception du cours et assurez-vous que l'assistance du tuteur est garanti. |
| Facteurs personnels/professionnels : profession, responsabilités familiales, qui impliquent une pénurie du temps. Peur de l'échec, manque de confiance en soi | Informez les étudiants (informations précédentes et dans le guide d'étude) des engagements de temps requis et allouez un temps raisonnable aux devoirs. Utiliser des mentors (d'autres pairs, des universitaires, une personne spécifique) pour motiver et encourager les étudiants |
| Manque de compétences en gestion du temps, d'habitudes d'étude et d'autres compétences de base nécessaires pour entreprendre les cours | Organiser des cours/séminaires facultatifs de courte durée pour les étudiants qui ont besoin d'améliorer leurs compétences |
| Ne pas connaître les spécificités de nos étudiants (programmes d'enseignement à distance). Des programmes homogènes sans optionnalité ni possibilité pour les étudiants de discriminer les contenus en fonction de leur maîtrise de certaines matières ou aspects. | Réalisez une enquête avant, si possible, ou au début de l'année universitaire. Lors de la phase de présélection, demandez aux étudiants d'envoyer une lettre de motivation dans laquelle ils se décrivent et expliquent les raisons qui les ont poussés à choisir ce programme en particulier. Soyez constamment attentif à la diversité : l'apprentissage doit être adapté à la vie et à l'expérience professionnelle des individus. Si les étudiants ont une expérience considérable dans l'utilisation des TIC, il n'est pas nécessaire de leur fournir une formation dans ce domaine ; s'ils ont déjà des compétences considérables en recherche, mieux vaut se concentrer ce serait sur les connaissances théoriques |
| Mettre l'accent sur la structure (éléments constitutifs, adéquation aux exigences nationales, renforcement des partenariats) plutôt que sur l'expérience étudiante. | Même si tous les aspects sont importants, le groupe cible est l'étudiant et il doit être au cœur de toute décision. |

Références

- Attard, A., Di Iorio, E. Geven, K. & Santa, R. (éd.) (2010). Apprentissage centré sur l'étudiant – Boîte à outils pour les étudiants, le personnel et les établissements d'enseignement supérieur. Bruxelles : Union des étudiants européens.
- García Aretio, L. (2001). La formation à distance : De la théorie à la pratique. Barcelone, Ariel, p. 152.
- Études de cas NetCu. <http://www.eadtu.eu/curriculum>
- Commission européenne (2011). Cluster Erasmus Mundus sur l'employabilité. Clustering Erasmus Employability. Les cursus et l'attractivité du Master Mundus Projets. Lot 2: http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/clusters/documents/publication_version_employability_survey_results.pdf
- UNESCO (2011). L'UNESCO et l'éducation : toute personne a droit à l'éducation. Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715f.pdf>

6. Modèles et formats

Auteur : Fred Truyen (KU-Louvain)

6.1 Formats en pratique

Dans cette section, nous explorons les différents formats de cursus en réseau que nous rencontrons dans la pratique. Nous commençons par un aperçu des différents formats possibles d'un cursus en réseau parmi lesquels choisir, puis nous examinons les enseignements que nous avons tirés des questionnaires remplis par les partenaires du consortium NetCU. Enfin, nous discutons des décisions à prendre et des étapes à suivre.

6.1.1 Différents formats pour mettre en œuvre un programme d'études en réseau

Différentes possibilités s'offrent à nous pour mettre en place un programme d'études en réseau. Comme nous l'avons appris à travers le questionnaire, cela est souvent étroitement lié à la manière dont l'initiative de mise en réseau a été réalisée.

Lorsqu'elle est initiée au niveau individuel, par la connaissance entre enseignants universitaires, il est souvent naturel de commencer au niveau du cours/module, alors qu'une approche institutionnelle cible normalement l'ensemble du cursus ou une partie importante de celui-ci.

6.1.2 Formats de niveaux de cours

Dans un cursus en réseau, les cours/modules individuels peuvent être mis en réseau ou non. Un cursus en réseau peut être constitué de cours qui existent déjà dans différents établissements et qui sont suivis sans modification pour faire partie d'un cursus en réseau. Cela peut être le cas d'un diplôme conjoint ou d'un double diplôme, où deux ou plusieurs partenaires proposent des modules établis dans leurs propres établissements ou développés dans l'un des partenaires. Par exemple, un diplôme conjoint peut impliquer deux partenaires, l'un proposant la moitié des modules et l'autre le reste. D'autre part, étant donné leur intégration dans un cursus en réseau, les cours peuvent être enseignés conjointement ou être composés de modules délivrés par différents établissements.

- des cours inchangés et réguliers de chaque établissement
- des cours dans chaque établissement, mais avec un enseignement collaboratif
- des cours dans chaque établissement, mais avec un contenu modulaire et partagé
- Cours communs

Bien sûr, ce qui se produit souvent, c'est que ce n'est pas un programme d'études dans son intégralité, mais une partie de celui-ci qui est mis en réseau, et qu'il existe donc une série de cours proposés aux étudiants dans le cadre d'un effort conjoint.

6.1.3 Formats des niveaux du programme

Lorsque le cursus est en réseau, de nombreux formats différents restent disponibles. Il est important de noter que la charge administrative augmentera considérablement lorsque les cursus formels seront en réseau, car les questions d'accréditation deviendront plus centrales. Cela est aggravé par le fait qu'un cursus entièrement en réseau, surtout lorsqu'il s'agit d'un double diplôme, implique une certaine conformité au niveau d'entrée. Cela peut s'avérer difficile lorsque les études préparatoires ne sont pas suffisamment alignées dans les différents pays participants. Nous faisons une distinction entre les formats formels, où un diplôme spécifique en réseau est délivré, et les formats informels, où les diplômes originaux ne sont pas délivrés.

affecté.

Officiel

- a. Diplôme conjoint
- b. Double diplôme
- c. Érasme Mundus

Informel

- d. programmes d'études complémentaires organisés
 - i. basés sur un horaire/semestre
 - ii. basés sur le contenu
- e. programmes d'études équivalents

Formats institutionnels

Les établissements dans leur ensemble peuvent conclure des accords en réseau pour collaborer sur des programmes et des cours ou pour reconnaître les diplômes des autres. Par exemple, un établissement pourrait accepter des étudiants de licence provenant d'établissements partenaires pour intégrer ses propres programmes de master. Cette approche peut prendre de nombreuses formes :

- orienté vers la carrière étudiante
- orienté vers l'enseignant
- orienté vers le contenu / la complémentarité
- orienté vers le marché

Après avoir examiné ces possibilités théoriques sur la manière de mettre en place un programme d'études en réseau dans la pratique, nous allons maintenant discuter des informations et des données recueillies à partir des questionnaires.

6.1.3 Enseignements tirés des questionnaires

Taille

Nous travaillons avec des cursus de tailles diverses comme le montre la figure 6.1, puisque le groupe est divisé en cursus à cours unique, en un certain nombre de cursus avec un groupe de cours et en cursus entiers également. La modalité d'apprentissage est dans la plupart des cas mixte, une minorité travaille uniquement en utilisant la méthodologie d'apprentissage à distance.

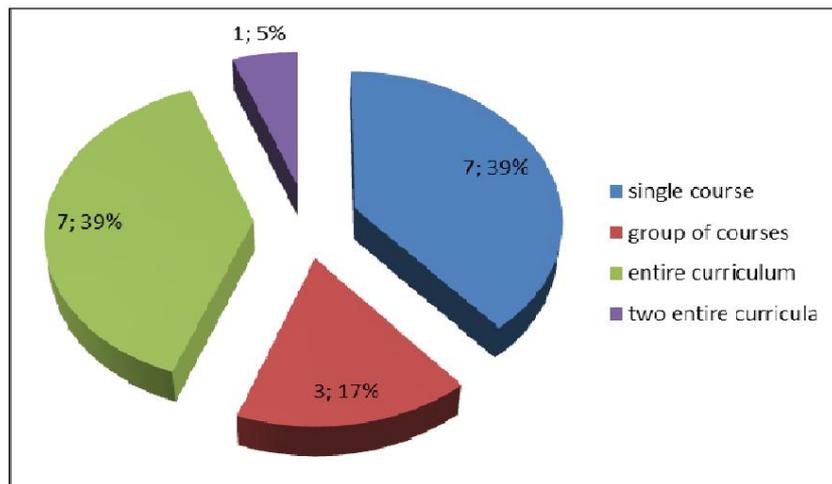


Figure 6.1 Taille du programme

La plupart des programmes impliquent entre 25 et 50 étudiants, mais toutes les tailles de groupes d'étudiants sont bien représentées, entre moins de 10 et plus de 75 étudiants, comme le montre la figure 6.2.

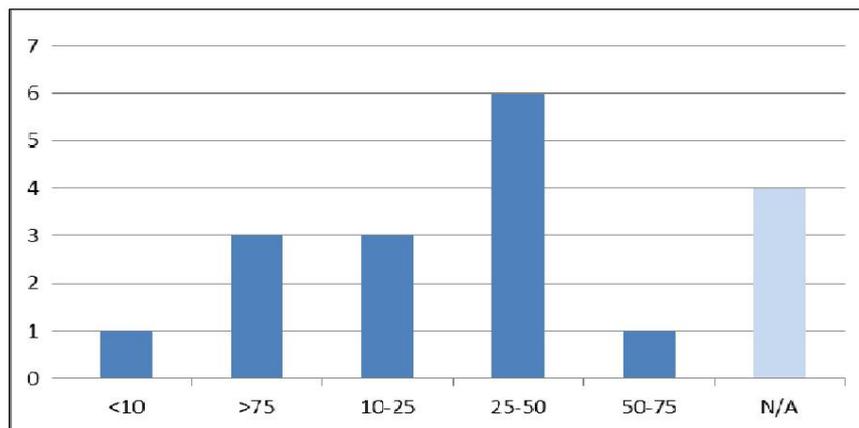


Figure 6.2 Nombre d'étudiants

Bien entendu, le nombre de professeurs (personnel universitaire à temps plein ou à temps partiel) impliqués dans un programme d'études est plus faible, la plupart du temps inférieur à 25. Presque tous les programmes d'études en réseau sont basés sur le système ECTS. Si l'on considère la taille des programmes d'études par rapport au nombre d'établissements impliqués, on constate que ces programmes sont plutôt petits, la plupart du temps jusqu'à 4 établissements (figure 6.3).

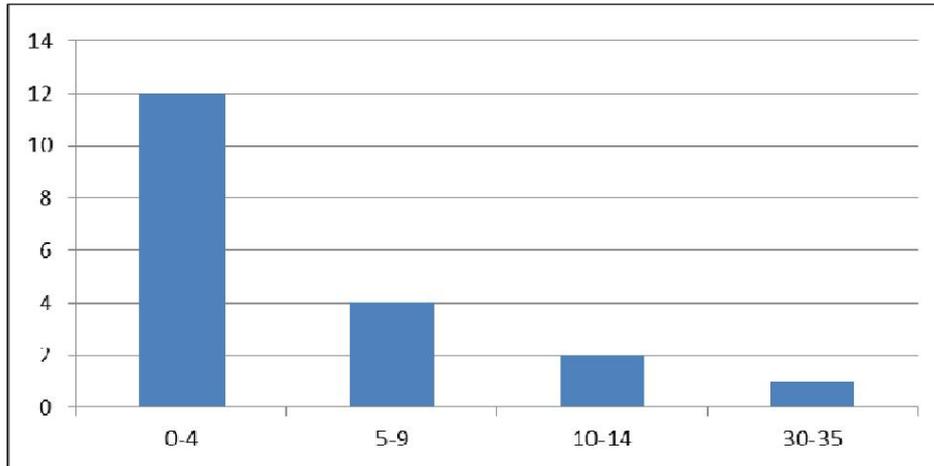


Figure 6.3 Institutions impliquées

Sujet

Les programmes d'études en réseau collaborent sur des bases différentes. Comme le montre la figure 6.4, la plupart d'entre eux collaborent sur la base d'un sujet commun, mais la coopération préalable et la complémentarité du programme d'études sont également populaires. Il est frappant de constater que quelques programmes d'études sont issus d'une manière plus informelle, comme l'amitié entre les partenaires.

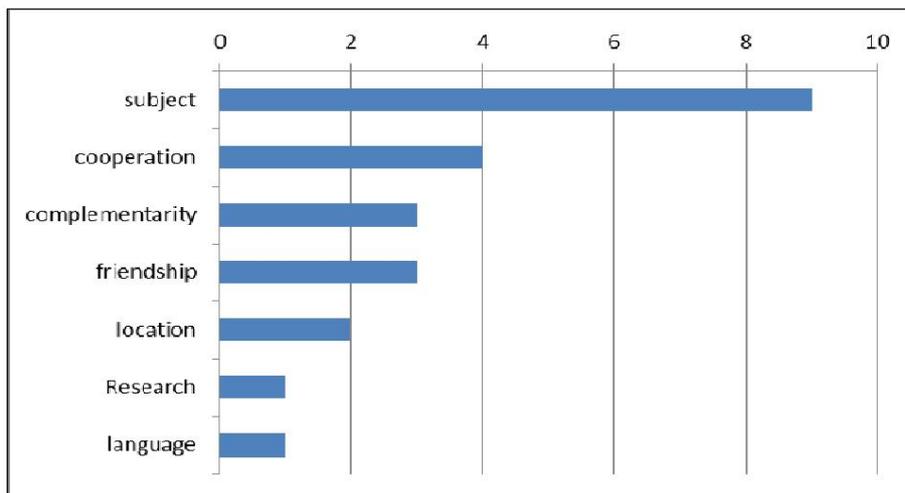
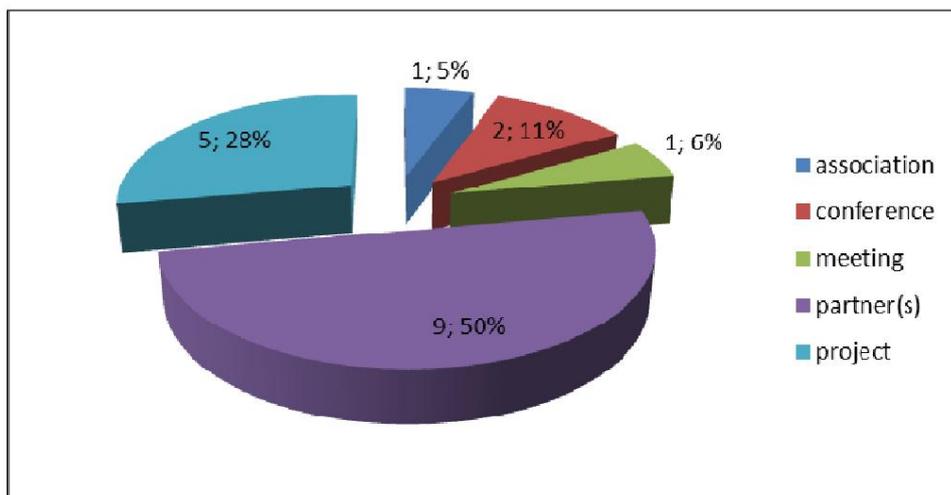


Figure 6.4 Facteur de liaison

La plupart du temps, la première initiative de collaboration est prise par les partenaires, mais comme le montre la figure 8.5, les projets et les conférences sont également intéressants pour le réseautage.



| Légende | |
|------------------------|---|
| Association | l'initiative vient d'une association ou d'un consortium |
| Conférence | L'idée est venue lors d'une conférence |
| partenaire(s) de la | résultat d'une rencontre entre partenaires un ou plusieurs partenaires ont voulu collaborer un projet concret tout a commencé |

réunion projet Figure 6.5 Initiative prise par ...

Organisation La

majorité des projets n'ont pas une très longue histoire ; la plupart ont été créés et mis en place en 2008 ou après. L'orientation des programmes participants est principalement internationale ; seuls trois projets sont orientés vers le niveau national. La plupart des programmes ont été créés avec le soutien de programmes nationaux ou internationaux et ont reçu un financement (subvention).

La gestion des affaires administratives et didactiques joue un rôle clé dans la réussite de tout programme. Les programmes en réseau augmentent généralement la charge administrative et de gestion, car chaque partenaire peut avoir ses propres règles et procédures et le personnel administratif n'est généralement pas impliqué dans les programmes de coopération. Une section du questionnaire NetCu visait à étudier les différentes stratégies de gestion adoptées dans les programmes en réseau, afin de mettre en évidence les bonnes et les mauvaises pratiques.

Le premier aspect analysé est le niveau d'interaction entre les partenaires. La plupart des réponses peuvent être regroupées en deux catégories : gestion conjointe et consortium. Une gestion conjointe signifie que les partenaires coopèrent selon plusieurs accords académiques mais qu'ils sont des entités juridiques distinctes, tandis qu'un consortium est une entité juridique indépendante constituée par les différents partenaires.

Le consortium est une entité plus formalisée et structurée, la plupart des cursus en réseau existants sont organisés en gestion conjointe, comme le montre la figure 6.6. Il s'agit d'une forme d'interaction plus souple qui permet de répartir les rôles de manière plus simple en fonction des besoins spécifiques. Le consortium est généralement adopté lorsque des raisons spécifiques l'exigent (par exemple, les règles de subvention) ou dans le cas de cursus conjoints, où le diplôme final doit être délivré par une seule entité.

L'interaction entre les partenaires se déroule généralement à différents niveaux : les aspects techniques et didactiques Les aspects sont normalement gérés au niveau du département ou de la faculté, la gouvernance de l'université étant généralement impliquée dans les accords formels.

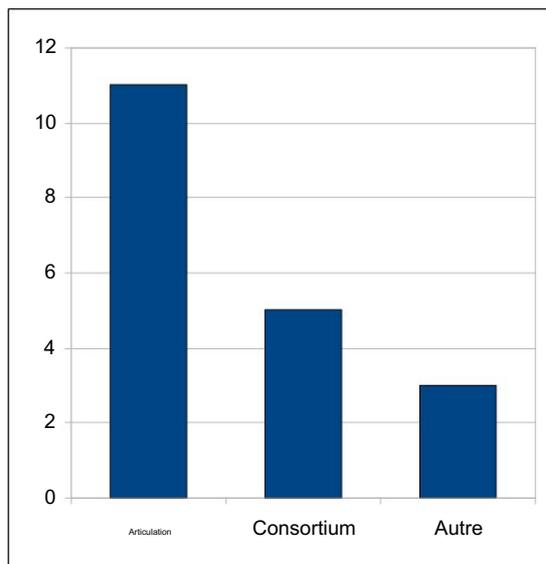


Figure 6.6 – Type de coopération

Si l'on examine en détail les différents types de gestion, deux aspects ressortent comme particulièrement pertinents. La gestion des aspects administratifs (inscriptions, certificats, gestion des examens) est organisée de différentes manières : dans certains cursus en réseau, chaque partenaire gère ces aspects de manière indépendante, dans d'autres cas, tous les services sont centralisés chez un partenaire, enfin, dans certains cas, une partie des services est centralisée et une autre partie est gérée de manière indépendante. La figure 6.7 montre la préférence pour le système mixte, mais les trois systèmes ont leurs points forts et leurs points faibles.

La centralisation des services a pour effet positif de simplifier les procédures administratives et la gestion des cursus en réseau : un seul partenaire est responsable de l'exécution de tous les services liés au programme, la redondance et les efforts sont minimisés et différentes directions locales avec des procédures de travail diverses sont évitées. De plus, les étudiants et le personnel ont un point de référence unique, ce qui simplifie les processus d'interaction et de communication. Mais d'un autre côté, ce type de gestion exige que le personnel administratif responsable de tous les services ait d'excellentes compétences (pour n'en citer que quelques-unes, capacités d'interaction et de communication, serviabilité et professionnalisme) pour satisfaire les demandes provenant de tous les partenaires, d'origines culturelles différentes, adoptant parfois des langues et des lois différentes. Il est important de se rappeler que le personnel administratif n'est pas toujours ouvert aux demandes.

coopération, notamment au niveau international. Il s'agit d'un aspect essentiel pour garantir l'efficacité de la gestion centralisée et il doit être pris en compte lors de la conception d'un nouveau programme d'études en réseau.

La gestion autonome des services simplifie l'accès des étudiants et du personnel aux services administratifs et évite les barrières culturelles et éventuellement linguistiques et juridiques, puisque chaque administration doit s'occuper de son propre groupe d'étudiants et de personnel. Cela signifie également que chaque équipe administrative doit généralement adapter légèrement ses procédures de travail normales pour couvrir les éventuelles divergences qui pourraient résulter de la mise en œuvre de cursus en réseau. Enfin, ce type de gestion produit une plus grande implication de tous les partenaires du cursus en réseau, en attribuant à chacun d'eux des responsabilités.

L'aspect négatif de ce type de gestion est la nécessité de systèmes de communication très efficaces pour partager les données et interagir au sein du réseau de partenariat. Dans la conception d'un cursus en réseau avec ce type de gestion, il faut prévoir l'adoption d'outils spécifiques pour partager les données administratives (ou leur création, car ce sont des outils peu courants) et pour assurer une bonne communication entre les administrations.

Le style de gestion mixte (paritaire) est le plus courant, car il reprend généralement les meilleures pratiques des deux modèles de gestion mentionnés ci-dessus. Il dépend de la manière dont les services centralisés et localisés sont répartis et organisés. Un mélange optimal peut créer une interdépendance efficace entre les partenaires en évitant les contrastes et en renforçant la coopération. Une administration de type mixte pourrait être organisée par une administration centralisée travaillant en étroite collaboration avec les antennes d'administration locales, en fournissant une harmonisation des procédures, des normes communes et un service d'assistance de deuxième ligne.

Il est important de prendre en compte les aspects administratifs lors de la phase de conception du programme d'études, car la modification ultérieure de procédures administratives inefficaces peut s'avérer difficile.

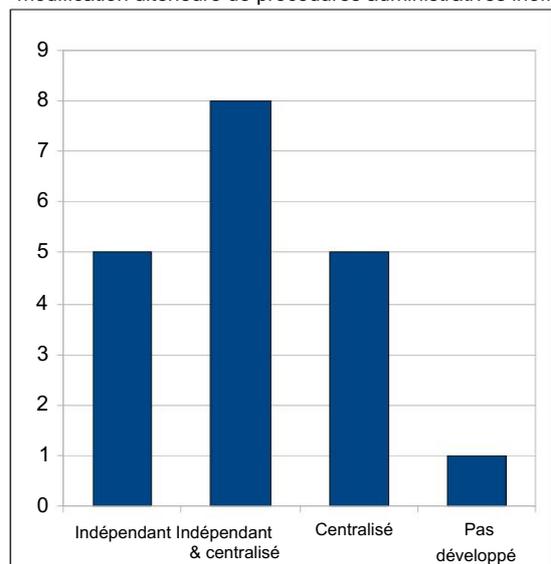


Figure 6.7 – Organisation des aspects administratifs

Un autre aspect intéressant qui ressort des questionnaires est la gestion des frais de scolarité et autres frais de scolarité. La plupart des programmes d'études en réseau examinés adoptent une gestion centralisée de la collecte des frais de scolarité ; cela signifie qu'un partenaire collecte les frais et les répartit entre les autres partenaires sur la base des accords financiers convenus lors de la phase de conception des programmes d'études en réseau. Cette solution semble être la solution préférée car elle simplifie les transferts d'argent, mais les partenaires doivent garder à l'esprit que la diversité des devises peut entraîner des pertes d'argent. Dans certains cas, chaque partenaire collecte les frais de scolarité de ses propres étudiants locaux, mais la principale raison de cette solution semble être les règles spécifiques des programmes d'études. Peu de programmes d'études analysés ne rentrent pas dans ces deux catégories car les étudiants bénéficient de bourses ou ne sont pas facturés (il n'y a pas de frais de scolarité). Les résultats de l'analyse sont présentés dans la figure 6.8.

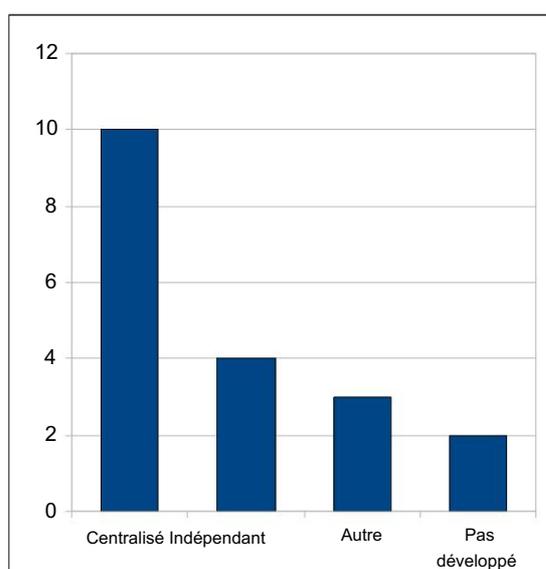


Figure 6.8 – Organisation des aspects des étudiants

Outre ces aspects spécifiques, l'analyse des questionnaires soumis a permis de dégager quelques suggestions utiles pour une conception réussie des aspects de gestion d'un cursus en réseau. Une bonne communication est considérée comme l'aspect le plus important pour une gestion réussie, indépendamment du système adopté. Les partenaires qui ont des problèmes de communication (en raison des outils de communication ou d'un fuseau horaire très différent) en souffrent particulièrement.

Un autre aspect à prendre en compte est la législation académique différente à laquelle les universités peuvent être soumises en ce qui concerne les programmes internationaux. Cela crée souvent des problèmes administratifs qui peuvent éventuellement être minimisés, mais pas évités, grâce à une bonne planification initiale. Ces types de problèmes doivent être pris en compte lors de la décision d'activer un nouveau programme d'études international en réseau, étant donné que plusieurs problèmes devront être affrontés au fil du temps avec beaucoup de volonté et de flexibilité.

La première section nous montre comment les programmes sont conçus. Comme vous pouvez le voir dans la figure 6.9, la plupart des programmes trouvent leur existence dans une initiative personnelle du personnel impliqué, tandis que l'initiative de l'université est le deuxième départ populaire. Il est donc évident que la plupart des personnels impliqués (68 %)

on se connaît quand la collaboration débute.

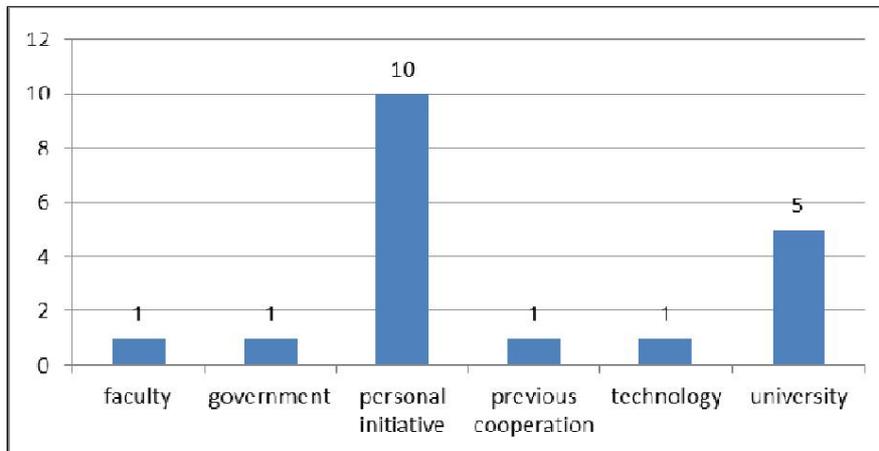


Figure 6.9 Comment le programme d'études a été élaboré

La figure 6.10 indique que tous les programmes d'études ont des besoins différents qu'ils souhaitent résoudre avec leur programme d'études. La formation continue est la plus populaire. La réponse à ces besoins est dans la plupart des cas « complémentarité », mais aussi « contenu » et « innovation » (figure 6.11).

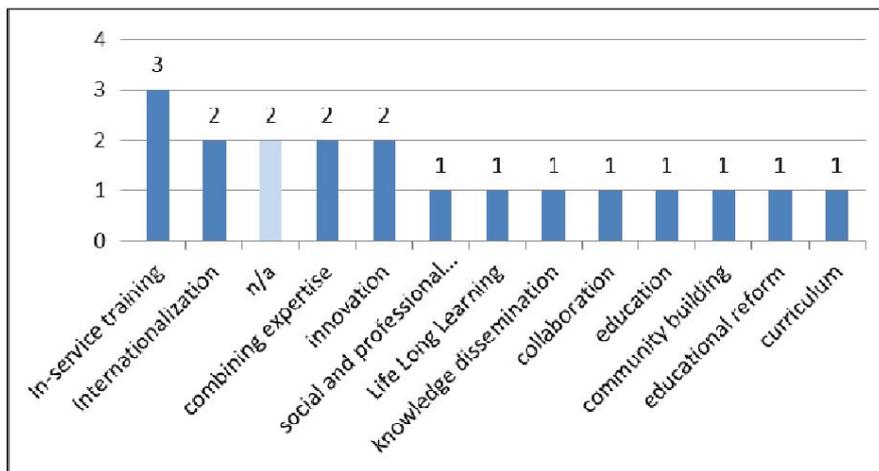


Fig. 6.10 Besoins à prendre en compte dans le programme scolaire

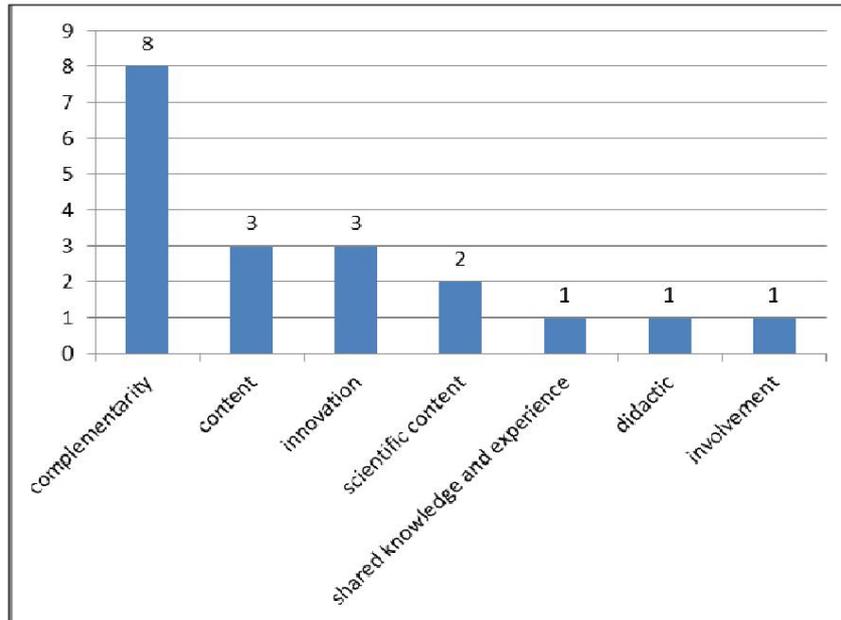


Fig. 6.11 Réponse aux besoins

Accréditation

En ce qui concerne l'accréditation du cursus en réseau, la plupart des partenaires (63 %) ont des réglementations universitaires identiques ou similaires, ce qui facilite la collaboration. 63 % utilisent le système ECTS.

De plus, 58 % des partenaires ont dû accréditer le programme dans son ensemble. Pour onze (11) des partenaires, ce processus d'accréditation était différent du processus habituel. En ce qui concerne l'organisation des programmes didactiques, les supports didactiques sont principalement disponibles en anglais et, dans de nombreux cas, complétés par des supports dans la langue de l'université. Outre l'anglais, on trouve le français, l'allemand, l'espagnol, le portugais, l'italien, le grec, l'arabe et le lituanien.

L'horaire didactique de la plupart des cursus est divisé en deux (semestres, un an) ou quatre (semestres, deux ans) périodes. La plupart des examens (53%) sont organisés conjointement entre les partenaires et dans la plupart des cas en présence entre étudiants et professeurs. Les examens à distance ne sont pas très populaires à l'heure actuelle. 63% des cursus disposent d'un système d'évaluation commun et d'une échelle de notation commune.

En ce qui concerne les étudiants ayant réussi leurs examens, la réponse n'est pas si grande car la plupart des programmes sont très jeunes. Mais 7 programmes ont de bons résultats (taux de réussite de 90 à 100%). Les groupes d'étudiants diplômés sont de taille mixte.

Les figures 6.12 et 6.13 montrent que la plupart des programmes n'impliquent pas encore les parties prenantes dans leur gestion (79%), ni dans leurs activités didactiques 53%.

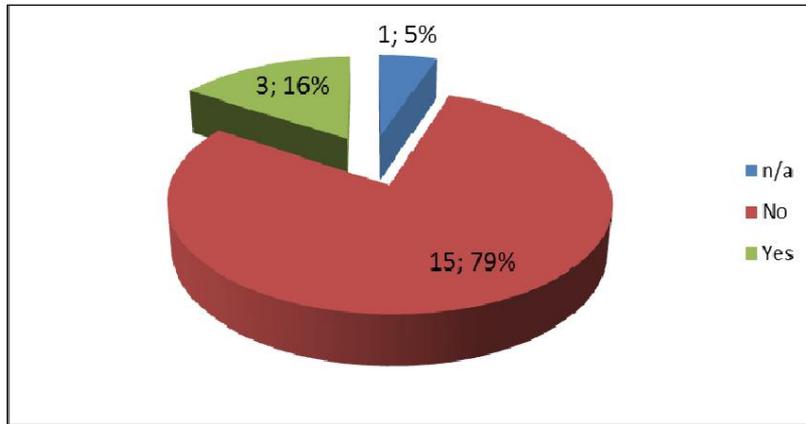


Fig. 6.12 Acteurs impliqués dans la gestion

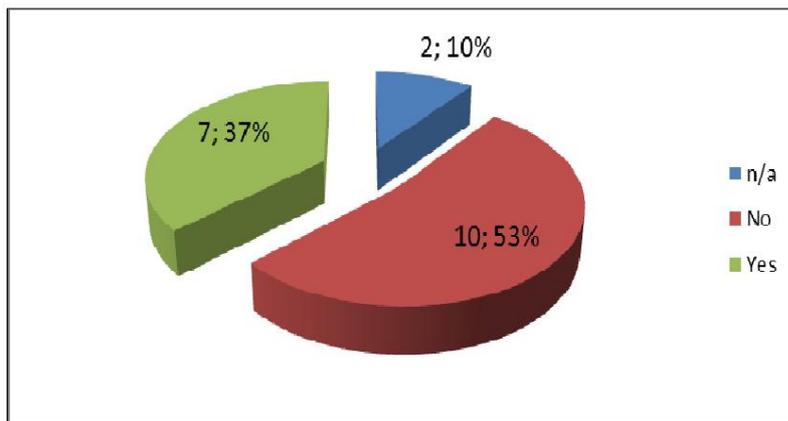


Fig. 6.13 Acteurs impliqués dans les activités didactiques

6.2 Décisions à prendre et mesures à prendre

Décisions à prendre

La première décision importante à prendre lorsque vous vous engagez dans un réseau est de savoir à quel niveau vous prendrez l'initiative : au niveau du cours/module, du programme ou au niveau institutionnel.

Deuxièmement, il faut décider dès le début de la structure de gestion : quel partenaire prendra la direction, le cas échéant ? De plus, il est crucial – et cela vaut particulièrement pour les universités à distance – de décider d'une plateforme de gestion de projet et d'une plateforme de support d'apprentissage en ligne.

Étapes à suivre pour la conception et la gestion de programmes d'études en réseau :

- Former un groupe de travail avec des personnes impliquées de toutes les institutions partenaires • Rechercher un soutien institutionnel au plus haut niveau
- Désigner un point de référence pour le support administratif • Démarrer un inventaire des possibilités de financement
- Mettre en place une plateforme de gestion de projet
- La conception du contenu est généralement reconnue comme étant bien plus importante que tout autre aspect. Une conception commune du contenu est essentielle pour satisfaire tous les besoins spécifiques du programme en respectant les différences culturelles et didactiques des partenaires et pour créer une coopération solide.
- La gestion, souvent sous-estimée, si elle est bien conçue à l'avance elle permet de simplifier la coopération et interactions pendant la mise en œuvre du programme.
- Mettre en place des outils interactifs, importants pour rendre l'apprentissage à distance efficace et rapide satisfaire les besoins didactiques et techniques des étudiants.
- Mise en place d'une plateforme technologique partagée, indispensable pour une diffusion efficace de tous les contenus et services à distance et pour la gestion

6.3 Problèmes et suggestions

Problème : Structure du programme

d'études Différents partenaires (en particulier au niveau international) peuvent fonctionner selon des règles académiques différentes et adopter des structures de programme d'études différentes (à l'intérieur ou à l'extérieur du processus de Bologne, nombre différent d'années nécessaires à l'obtention d'un diplôme, système de crédits et/ou unités de crédit ECTS différent, nombre différent d'examens obligatoires et autres formes d'évaluation formative et sommative, contraintes possibles sur le nombre maximum de crédits par examen).

Suggestion : Un comité de professeurs de toutes les institutions partenaires doit se pencher sur la question afin de trouver un programme d'études qui puisse répondre à toutes les demandes et contraintes potentielles des partenaires. Si tous les partenaires adoptent le processus de Bologne, il est généralement possible de trouver une solution commune. S'il n'est pas possible de trouver un programme d'études commun, les partenaires peuvent concevoir des programmes d'études différents respectant leurs lois nationales et s'entendre ensuite sur les correspondances entre les programmes.

Problème : Gestion Gérer le

consortium qui soutient le programme d'études en réseau n'est pas une tâche facile. Non seulement le calendrier académique peut varier d'une institution partenaire à l'autre, mais la mise en place et le fonctionnement de l'ensemble du flux d'informations peuvent prendre du temps.

Suggestion : L'expérience des partenaires de NetCU montre qu'un point d'administration central unique pour le consortium auprès de l'un des partenaires est la meilleure solution. De cette façon, la coordination sera efficace et les efforts de durabilité pourront se concentrer sur un seul endroit.

Problème : obstacles à l'accréditation

Obtenir un diplôme conjoint ou double sur la bonne voie peut s'avérer très laborieux, notamment en ce qui concerne l'obtention du programme approuvé et accrédité dans chaque institution ou pays partenaire. Cela peut ralentir considérablement le démarrage.

Suggestion : Il est important de démarrer rapidement avec une expérience réelle, car cela, comme l'ont montré nos questionnaires, renforce le soutien au programme et fonctionne comme un catalyseur pour le soutien institutionnel. Par conséquent, nous conseillons de commencer au sein des programmes existants dans chaque université et de commencer par échanger des modules et des cours entre les cours existants. Ici, les ressources éducatives libres (REL) sont une solution idéale pour démarrer. Une fois la collaboration sur le terrain en bonne voie, les obstacles administratifs seront surmontés en temps voulu.

Problème : Diversité linguistique

Tant pour les étudiants que pour les enseignants, le fait que l'anglais ne soit peut-être pas leur langue maternelle et que l'existence d'une langue différente au sein du consortium peut poser des problèmes. Cela pourrait avoir un impact négatif sur la profondeur de la compréhension et la qualité de l'enseignement.

Suggestion : Essayez d'exploiter la diversité linguistique comme un atout plutôt que comme un obstacle. Utilisez les outils interactifs, asynchrones et synchrones, pour mettre en place des environnements faciles à utiliser, comme des forums et des wikis, où les enseignants et les étudiants peuvent s'entraider sur les différences linguistiques et d'interprétation liées à la langue.



7. Conception NetCu

Auteur: Dario Assante (Uninettuno)

La conception d'un programme d'études est un processus complexe. En raison de la diversité des objectifs, des partenariats, des formats et des modèles possibles, il est difficile de définir une procédure standard.

La discussion est au cœur du processus de conception. Les partenaires doivent discuter et se mettre d'accord sur autant d'aspects que possible dès le début, de la structure générale du programme aux plus petits détails. Plusieurs problèmes surgiront au cours de la mise en œuvre du programme, en raison de l'interaction entre les partenaires qui peuvent avoir des règles et des procédures différentes, des contextes institutionnels et des habitudes didactiques différents et éventuellement des langues d'enseignement différentes. La meilleure façon de surmonter ces problèmes est de les prévenir, en les discutant lors de la phase de conception préliminaire et en trouvant une compréhension mutuelle sur les aspects didactiques et de gestion de NetCu.

La flexibilité est la clé du succès du processus de conception. En particulier au niveau international, l'organisation d'un Les programmes d'études en réseau doivent satisfaire à des contraintes juridiques différentes. De plus, chaque université a ses propres procédures et pratiques. Les partenaires doivent être ouverts à modifier leurs pratiques de travail, à trouver des procédures communes et des systèmes de communication communs afin de mettre en place un système de gestion efficace.

La transparence et la confiance dans les partenaires sont les bases qui sous-tendent le processus de conception. Le lancement d'un programme d'études en réseau implique que certaines activités soient réalisées localement et ne soient pas directement contrôlées par tous les partenaires. Le manque de confiance ne permet pas ce type de coopération.

Quoi qu'il en soit, la confiance dans les partenaires n'est conservée dans le temps que si elle est soutenue par la transparence dans les activités locales, dans les décisions locales et dans les communications.

7.1 Le processus de conception

Un processus de conception adéquat d'un programme d'enseignement en réseau est un aspect clé pour la réussite du programme. C'est pourquoi l'activité doit être correctement planifiée, programmée et exécutée.



Avant de commencer la conception pratique du programme, le groupe promoteur doit vérifier que :

- les thèmes, les buts et les objectifs du programme ont été identifiés ; le
- partenariat mis en place dispose de compétences adéquates et complémentaires pour pouvoir atteindre les objectifs identifiés ;
- les groupes cibles ont été identifiés, en tenant compte de leurs caractéristiques et de leurs besoins, également en relation avec les conditions d'admission ; le cadre
- juridique de chaque partenaire a été pris en compte, notamment en ce qui concerne le processus de Bologne et le système ECTS ;

Ces aspects constituent des prérequis pour le processus de conception et doivent être discutés et évalués à l'avance, ayant un impact sur plusieurs décisions des activités de conception.

7.1.1 Le comité académique initial

Avant de se lancer dans la conception d'un programme d'études en réseau, il est essentiel d'organiser un comité académique qui comprendra des représentants de tous les partenaires. Ce comité est chargé d'organiser et de planifier formellement le processus de conception de NetCu. Il peut s'agir du même comité qui sera chargé de gérer le programme d'études pendant sa mise en œuvre, mais cela dépend des accords des partenaires.

La composition du comité de promotion reflète la manière dont le programme est né. Les expériences de la pratique montrent des exemples de programmes nés à différents niveaux. Si la décision de créer le programme est prise à des niveaux élevés (gouvernance académique), des stratégies doivent être adoptées pour assurer une implication forte et vivante des professeurs et du personnel aux niveaux inférieurs. Si le programme est né à des niveaux inférieurs (des professeurs de différentes universités acceptent de lancer un nouveau programme en réseau), les professeurs impliqués doivent avoir les autorisations ou les capacités nécessaires et le soutien de la haute direction pour permettre l'approbation et l'activation du programme en réseau dans leurs propres universités. En particulier, le cadre juridique des différents partenaires, également lié au niveau d'innovation introduit par le programme, a un fort impact sur les autorisations et les étapes administratives à franchir pour l'activation du programme (si le programme est une extension en réseau d'un programme qui existe déjà au niveau local ou s'il s'agit d'un programme complètement nouveau). Cet aspect doit être soigneusement pris en compte.

7.1.2 Réunions de

conception Il est essentiel que la conception du programme soit un processus conjoint entre les partenaires. Le comité de promotion doit organiser des réunions pour discuter de divers aspects, avec un calendrier approprié et en impliquant les groupes de personnes appropriés.

Une liste de base des sujets à discuter comprend :

- aspects académiques
- aspects technologiques
- gestion contrôle
- qualité et suivi des étudiants marketing et
- promotion

Différents aspects nécessitent l'implication de différents groupes de personnes, c'est pourquoi un calendrier de travail de réunion est nécessaire.

Les aspects académiques occupent généralement la majeure partie des réunions, car plusieurs aspects doivent être convenus, de la mise en page générale aux plus petits détails. Il peut être utile de mettre en place des comités spécifiques pour discuter du contenu de chaque examen. Cela prend plus de temps et implique plus de personnes, mais cela contribuera à la clarté et à la transparence des activités didactiques.

L'implication du personnel administratif est utile, notamment en ce qui concerne la planification de la gestion. En tout état de cause, tous les partenaires ne disposent pas d'un personnel administratif compétent en matière de coopération (internationale).

L'implication des parties prenantes peut être utile pour aider à mieux définir les objectifs du programme d'études, mais les parties prenantes ne sont pas habituées à prendre part à de longues discussions sur la bureaucratie universitaire. Leur implication doit donc être bien réfléchie et éventuellement limitée à quelques réunions.

7.1.3 Programmation des activités

En plus de la conception du programme d'études qui permet l'activation et le démarrage de la résolution de problèmes, le comité de promotion doit également concevoir les procédures pour le maintien du programme.

Une bonne planification des activités périodiques et un partage clair des responsabilités sont essentiels au bon déroulement du programme.

Les activités telles que la planification des cours et des examens, l'évaluation de la qualité, la maintenance de la plateforme web et des contenus, doivent être organisées conjointement en fonction des souhaits de tous les partenaires.

Cette planification prend généralement plus de temps que dans le cas de programmes « normaux » – non en réseau – car elle nécessite généralement l'approbation formelle de tous les partenaires. C'est pourquoi il faut établir des procédures spécifiques pour l'organisation et la planification des activités périodiques.

7.1.4 Approche de gestion du changement et modifications des procédures

La gestion et l'organisation du programme doivent être conçues selon l'approche de gestion du changement, afin d'avoir une structure efficace et flexible du programme. Cette approche structurée permet au conseil d'administration d'adapter plus rapidement le programme aux changements des objectifs et des besoins des étudiants, de l'organisation, du cadre juridique et des facteurs de changement internes et externes. Cette approche combinée à l'utilisation des technologies TIC peut être l'aspect qui rend ce programme flexible et intelligent pour répondre rapidement aux changements rapides des besoins des cibles et aux exigences du marché du travail.

Des procédures doivent également être définies pour faire face aux changements de partenariat et pour prendre des décisions si un partenaire entre ou sort du programme ou doit changer de rôle.

7.2 La conception dans la pratique : problèmes et suggestions

La mise en œuvre de programmes d'études en réseau pose de nombreuses difficultés, généralement plus nombreuses que dans les programmes d'études traditionnels. Dans la plupart des cas, il s'agit de problèmes structurels. Une connaissance préalable de ces problèmes peut s'avérer très utile pour planifier des solutions dès la phase de conception.

Ci-après, nous présentons une liste de plusieurs problèmes, divisés en catégories, qui pourraient survenir dans le processus de livraison et qui devraient être discutés et affrontés dans le processus de conception, avec quelques suggestions utiles pour les surmonter.

Il convient de noter que la liste suivante se veut aussi complète que possible. Ainsi, en fonction du type de cursus en réseau que les partenaires souhaitent créer, certains des problèmes énumérés peuvent ne pas être applicables.

Les considérations suivantes doivent être lues en gardant cela à l'esprit.

7.2.1 Aperçu du programme d'études

L'élaboration du programme d'études est l'une des premières décisions à prendre ; elle influence de nombreuses étapes successives. Différents partenaires (en particulier au niveau international) peuvent être soumis à des règles académiques différentes et adopter des cursus différents (dans ou hors processus de Bologne, nombre d'années différent, nombre d'ECTS différent, nombre d'examens par an différent, contraintes possibles sur le nombre maximum de crédits par examen). Les partenaires doivent rechercher un cursus qui puisse satisfaire toutes les contraintes des partenaires. Si tous les partenaires adoptent le processus de Bologne, il est généralement possible de trouver une solution commune. S'il n'est pas possible de trouver un cursus commun, les partenaires peuvent concevoir des cursus différents respectant leurs lois nationales et s'entendre ensuite sur les correspondances entre les cursus.

Malgré tout ce qui précède, les lignes directrices du processus de Bologne devraient toujours être adoptées de telle manière, même en travaillant avec des partenaires non européens, puisque le système ECTS permet la reconnaissance mutuelle des études entre les universités et facilite l'apprentissage tout au long de la vie.

Problème : Contenu des examens et mode d'enseignement

Les mêmes examens peuvent être enseignés dans différentes universités, avec des contenus différents, des approches et des instruments didactiques différents, et éventuellement basés sur les cultures et l'intégration locales. Pour être inclus dans un programme d'études en réseau, les partenaires doivent s'accorder pour chaque examen sur le contenu, l'organisation et le mode d'enseignement communs.

Suggestion : Les partenaires doivent trouver un accord pour chaque examen spécifique. En fonction du type de programme et des distances culturelles et didactiques entre les partenaires, la question peut être abordée de différentes manières. Les partenaires doivent évaluer s'il est possible :

- de se mettre d'accord sur ces aspects lors de la discussion générale sur la conception - de créer des tables rondes pour chaque domaine didactique

- d'instituer une commission spécifique pour chaque examen.

En passant de la première à la dernière solution, l'efficacité du résultat augmente, l'effort requis augmente également.

Problème : Production de contenu

En général, la production des contenus est confiée à plusieurs personnes, provenant de différentes institutions partenaires. Cela nécessite une gestion plus stricte de cette procédure, afin d'éviter des retards dans la livraison des contenus ou que les produits ne répondent pas aux normes établies.

Suggestion : Il n'est absolument pas recommandé de confier à un seul partenaire la production de tous les contenus didactiques. Cela réduit l'implication des autres partenaires et les contenus risquent de ne pas répondre à leurs attentes.

Dans tous les cas, le processus de production de contenu, étant partagé entre les partenaires, doit être planifié avec précision. Les partenaires doivent d'abord se mettre d'accord sur le type de contenu (par exemple, livres imprimés et/ou numériques, exercices, vidéos, diapositives, notes, laboratoires virtuels, etc.) qu'ils souhaitent produire et sur les formats à adopter pour chaque type de contenu. Ensuite, ils doivent se mettre d'accord sur qui est responsable de la production de chaque type de contenu.

contenus et selon un calendrier de réalisation, exigeant son respect plus ou moins strict en fonction de l'importance des différents contenus.

Les partenaires doivent également prendre en compte que plusieurs contenus peuvent nécessiter une maintenance périodique, ils doivent donc également planifier quand la réaliser et qui est responsable de la maintenance (pas nécessairement les mêmes auteurs des contenus originaux).

Problème : Langue du contenu

La langue adoptée pour le cursus en réseau (notamment au niveau international) peut être différente de celle utilisée dans les universités partenaires individuelles.

Suggestion : Les professeurs doivent s'entendre sur la ou les langues à adopter pour la production des contenus.

Les décisions doivent être prises en tenant compte des habitudes et des compétences des étudiants, des objectifs du programme et des opportunités d'emploi qu'une langue peut offrir.

L'utilisation des langues de travail au lieu de la langue nationale permet aux étudiants diplômés d'accéder à un marché du travail plus large, mais peut réduire le nombre d'étudiants pouvant postuler au programme.

7.2.2 Professeurs

Les activités d'un programme en réseau peuvent être différentes à plusieurs égards par rapport à un programme traditionnel. Certaines activités sont spécifiques aux programmes en réseau, d'autres doivent être partagées ou réparties entre les partenaires. Cela nécessite une nouvelle organisation de plusieurs aspects pour éviter les inefficacités, voire les conflits, concernant principalement (et pas

seulement) : - les activités didactiques : si des professeurs de différents partenaires sont impliqués dans les activités didactiques des mêmes cours en même temps, le rôle de chaque partenaire doit être défini exactement pour éviter les chevauchements de rôles et la confusion chez les étudiants ;

- examens : si plusieurs professeurs de différents partenaires participent à un examen, le rôle de chaque professeur, la manière d'organiser l'examen et la manière de finaliser la note doivent être décidés (pour éviter les malentendus) et communiqués aux étudiants à l'avance (pour éviter les plaintes) ; - projet de fin d'études : si des professeurs de différents partenaires sont les conseillers du même projet de fin d'études (cela peut également être exigé par la loi), ils doivent se mettre d'accord clairement à l'avance sur tous les aspects du projet de fin d'études et du rapport (faisabilité, objectifs du projet, calendrier des activités, rôle de chaque professeur en tant que conseiller, présentation du rapport) pour éviter que certains malentendus n'affectent le travail des étudiants ;

- interface avec l'administration : les cursus en réseau entraînent généralement une charge de travail supplémentaire pour l'administration et il est généralement nécessaire de nommer un professeur dans chaque université partenaire pour faire face à certains aspects administratifs qui nécessitent une solution de la part du personnel enseignant ;

- exploitation et diffusion : les cursus en réseau nécessitent généralement une activité différente et plus laborieuse d'exploitation et de diffusion des résultats obtenus. Dans ce cas, la coordination des activités entre professeurs de différentes universités peut produire des synergies positives.

Problème : Rémunération des professeurs

Les différentes universités partenaires peuvent adopter des règles internes et/ou externes différentes concernant la rémunération des professeurs. Cette question doit être discutée dans le cadre du programme d'études en réseau.

Suggestion : Discuter de la rémunération d'un professeur peut paraître une question triviale, mais laisser le sujet ouvert peut frustrer les professeurs concernés.

Il est à noter que les universités peuvent décider de ne pas verser de budget supplémentaire pour les activités, mais cela a un effet négatif sur la motivation des professeurs.

7.2.3 Inscription

Les procédures et les contraintes d'inscription sont souvent différentes entre les partenaires, tant du point de vue juridique que didactique. En général, il n'est pas très difficile de trouver un accord sur ces aspects. Quoi qu'il en soit, le système d'inscription représente la première interaction des étudiants avec le programme, il doit donc être conçu de manière claire et efficace afin de donner une première impression positive. Cela est important pour le succès du programme.

Problème : Conditions légales d'admission

Chaque pays a ses propres contraintes juridiques concernant l'admission aux programmes universitaires des étudiants provenant d'établissements secondaires étrangers. De plus, plusieurs pays ne disposent pas d'un cadre juridique spécifique pour les cursus en réseau. Si le cursus en réseau est conçu au niveau international, les partenaires peuvent rencontrer des problèmes pour l'inscription d'étudiants étrangers dans certains types d'enseignement.

Suggestion : Si le cursus en réseau est organisé au niveau international et si les étudiants doivent être formellement inscrits dans toutes les universités partenaires (par exemple, programmes de double/multi-diplôme), il est essentiel connaître les conditions légales d'admission de chaque pays.

Une solution pour surmonter les problèmes d'admission légale consiste à inscrire formellement les étudiants uniquement dans leur université nationale. Selon le type de cursus en réseau, il n'est pas toujours possible d'adopter cette solution.

Problème : Conditions d'admission didactiques

Le niveau d'enseignement des nouveaux arrivants peut ne pas être adapté aux attentes des professeurs et cela réduit la possibilité d'atteindre les objectifs du programme. Cet aspect peut être plus évident dans les cursus en réseau, en particulier au niveau international, si les nouveaux arrivants viennent d'établissements secondaires très hétérogènes.

Suggestion : Dans la phase de conception, les professeurs doivent évaluer les objectifs possibles du programme et leur origine scolaire. Ils doivent prévoir les problèmes possibles liés au niveau d'enseignement des étudiants et peuvent décider d'établir des conditions didactiques d'admission.

Une méthode pour restreindre l'accès au programme consiste à autoriser l'inscription des élèves provenant uniquement d'un certain type d'école secondaire ou nécessitant un niveau minimum d'études secondaires. Dans de nombreux cas, il s'agit d'une simple méthode de filtrage, mais il peut être difficile de lister tous les types d'écoles secondaires acceptables et les critères peuvent être trop restrictifs dans certains cas.

Une autre solution consiste à introduire un test d'évaluation (sélectif ou non) au début du programme. Cette méthode demande un effort plus important mais produit un résultat plus efficace.

Enfin, il faut considérer que l'introduction de contraintes didactiques à l'admission peut augmenter la qualité des étudiants diplômés et le niveau de réussite du programme en général, mais réduit le nombre de cibles potentielles. Ces contraintes doivent donc être prises en compte correctement.

7.2.4 Examens

Les examens devant être reconnus mutuellement dans les différentes universités, certains aspects didactiques et juridiques supplémentaires doivent être discutés et convenus. Différentes solutions doivent être adoptées en fonction de l'organisation du cursus.

Si l'examen est réalisé par un partenaire et reconnu par les autres, les professeurs des différentes universités doivent se mettre d'accord sur le type d'examen (typologie, durée, difficulté) et sur le système de notation.

Les partenaires doivent vérifier au préalable les éventuelles contraintes légales pour la reconnaissance des examens et trouver des solutions pour les surmonter.

Si l'examen est organisé conjointement, les partenaires doivent s'accorder sur le rôle de chacun dans les différents aspects de l'examen (préparation de l'examen, évaluation des étudiants, notation). La législation académique nationale peut exiger la présence (physique ou en visioconférence) des professeurs de chaque partenaire pendant l'examen, cet aspect doit être étudié et organisé à l'avance. Tenez compte du fait que, dans le cas d'examens organisés conjointement, les rôles mal équilibrés des professeurs de différentes universités peuvent créer de l'inamabilité entre eux et peuvent également ne pas être appréciés par les étudiants.

Problème : Admission à l'examen

Chaque partenaire peut exiger certains critères d'admission, en raison de ses rôles internes ou de cadres juridiques nationaux.

Suggestion : différentes solutions peuvent être adoptées, en fonction du modèle de cursus. Si les étudiants participent à des groupes d'examens dans chaque université partenaire, sur la base d'un modèle de mobilité virtuelle, chaque université peut éventuellement conserver ses propres critères d'admission. Cela peut être source de confusion pour les étudiants. Un critère d'admission unifié serait préférable mais pas obligatoire.

Si des étudiants différents se présentent aux mêmes examens dans des universités partenaires différentes, il convient d'adopter un critère d'admission unifié, afin de ne pas créer de disparités. Il doit être discuté et convenu au sein du partenariat. Adopter comme critère la somme des contraintes de tous les partenaires est la solution la plus rapide, mais cela peut conduire à des règles trop restrictives.

Problème : les notes

Les systèmes de notation peuvent varier d'un pays à l'autre. Cela peut poser problème, notamment si les examens doivent être reconnus mutuellement dans différentes universités.

Suggestion : Il faut convenir d'une correspondance entre les différents systèmes de notation. La solution la plus simple et la plus efficace est de calculer une proportion directe entre les différentes échelles de notation. Quoi qu'il en soit, dans certains cas (rares), les partenaires peuvent décider d'adopter des correspondances non linéaires s'ils accordent un poids différent à différentes parties des examens.

7.2.5 Aspects techniques Les

TIC constituent une valeur ajoutée pertinente pour les programmes à distance et mixtes. Mais un cursus en réseau adoptant cette approche d'apprentissage introduit des questions supplémentaires à régler concernant la plateforme technologique.

En règle générale, chaque université à distance dispose déjà de sa propre plateforme web. Il s'agit généralement d'un choix stratégique pour une université à distance, découlant de plusieurs motivations (didactiques, pédagogiques, commerciales, etc.).

Les contenus et services sont conçus pour la plateforme Web spécifique, et les professeurs et les étudiants sont habitués à travailler avec elle.

Bien qu'il n'existe pas d'exigence stricte, les partenaires doivent décider s'ils souhaitent ou non mettre en œuvre le programme sur une plate-forme Web unique. Cette décision doit être prise au début du processus de conception, car elle influence plusieurs choix technologiques, didactiques et de gestion. La pratique montre que les partenaires adoptent une plate-forme Web unique dans la plupart des cas, mais il existe également des exemples du contraire. Cet aspect peut créer des problèmes.

Si tous les partenaires adoptent la même plateforme web, le problème est trivial. Les contenus et les services peuvent être partagés facilement et tous les professeurs peuvent continuer à travailler dans le même environnement. Les partenaires doivent se mettre d'accord pour créer un environnement web unique pour le programme (sur la plateforme web d'un partenaire, en partageant l'accès, ou dans un nouveau domaine indépendant) ou pour implémenter le programme sur toutes leurs plateformes web. Le deuxième choix implique une duplication d'une partie de la plateforme web, mais donne une plus grande indépendance aux partenaires. Ce choix nécessite également une très bonne synchronisation des contenus et des informations dans les plateformes web des partenaires individuels.

Des problèmes peuvent survenir si les partenaires adoptent des plateformes web différentes. Une solution possible est de convenir de l'utilisation d'une plateforme web commune. Dans ce cas, une formation supplémentaire des professeurs et du personnel technique à l'utilisation de la nouvelle plateforme peut être nécessaire. De plus, il faut veiller au format des contenus, qui doit être compatible avec la plateforme commune problématique et avec la plateforme des partenaires. Il est peu probable que les partenaires produisent des contenus qu'ils ne peuvent pas réutiliser individuellement.

Le problème ne se pose pas si les partenaires décident de concevoir le cursus en réseau chacun en utilisant sa propre plateforme web. Cela signifie que les partenaires s'accordent sur le programme et sur les contenus et les mettent ensuite en œuvre individuellement sur leurs plateformes web. Cela nécessite une gestion plus simple des aspects technologiques pour les universités. De toute façon, les contenus doivent être produits dans un format acceptable pour toutes les plateformes web (surtout les vidéos), à moins que chaque partenaire ne produise ses propres contenus. Dans ce dernier cas, les interactions entre professeurs et étudiants de différentes institutions doivent être planifiées et organisées avec précision. Les actions de mobilité virtuelle doivent être améliorées et encouragées, afin de soutenir les interactions et les échanges culturels entre étudiants et entre professeurs. Si les professeurs et les étudiants travaillent localement, il y a le risque que la valeur ajoutée d'un cursus en réseau en tant qu'expérience interculturelle soit réduite.

Problème : normes de métadonnées

Les contenus peuvent être produits dans différents formats, selon des normes et des protocoles différents. Si les partenaires produisent des contenus de différentes manières, il peut être difficile de les fusionner et parfois de les partager sur la plateforme web.

Suggestion : Le choix de la plateforme web est étroitement lié au type de contenu que les partenaires souhaitent adopter. Différentes plateformes peuvent ne prendre en charge que certains types de contenu ou de protocoles (par exemple, les lecteurs vidéo intégrés peuvent ne nécessiter que certains types de formats vidéo). Cela peut introduire certaines contraintes sur les formats de contenu. D'autres contraintes peuvent être introduites par les partenaires pour assurer une uniformité dans les contenus produits.

Toutes les contraintes technologiques et stylistiques doivent être convenues au préalable et strictement respectées dans la production des contenus.

Problème : Langue de la plateforme

Surtout dans les programmes internationaux, l'utilisation d'une plateforme fonctionnant dans une langue différente de la langue maternelle des étudiants, pourrait introduire un obstacle dans le processus d'apprentissage et réduire son efficacité puisque les étudiants doivent perdre du temps à faire face aux problèmes de langue et ne pas concentrer tous leurs efforts sur les activités didactiques.

Suggestion : La langue de la plateforme n'a pas le même rôle que la langue du contenu. Les étudiants peuvent utiliser des contenus dans une langue (par exemple une langue de travail) et étudier dans un environnement implémenté dans leur propre langue maternelle. Cela permet aux étudiants d'étudier dans un environnement plus familier et de concentrer tous leurs efforts sur la didactique. De toute façon, la langue de la plateforme ne pose pas de problème si tous les partenaires utilisent la même langue.

Les partenaires doivent prendre en compte cet aspect dans le processus de conception, non seulement pour les objectifs initiaux du programme, mais aussi pour favoriser les extensions futures du programme et des étudiants cibles. Un choix suggéré est d'adopter une plateforme qui, même si elle fonctionne dans une seule langue, est prédisposée à supporter des fonctionnalités multilingues.

7.2.6 Aspects de gestion Les aspects

administratifs constituent un facteur de réussite important. Malgré l'excellence des méthodes didactiques, les inefficacités de gestion peuvent généralement produire une image globale négative du programme. Cet aspect est très important, car les professeurs consacrent généralement beaucoup d'efforts à la conception didactique du programme et négligent ou sous-estiment parfois le rôle des aspects de gestion dans un programme en réseau. Il faut également rappeler que le personnel administratif n'est pas aussi qualifié pour les activités de coopération (en particulier au niveau international) que les professeurs peuvent l'être.

C'est pour ces raisons que les aspects administratifs doivent être conçus avec autant de soin que les aspects didactiques. Le rôle des administrations des partenaires doit être clair et, si nécessaire, réglementé par des procédures spécifiques.

Chaque fonction administrative (inscription, collecte des frais, production des documents, affaires des étudiants et du personnel, etc.) peut être centralisée chez un partenaire ou partagée entre les partenaires.

Si une fonction est centralisée, les doublons de procédures sont évités et les utilisateurs ont une référence unique (plus de clarté). De toute façon, l'administration en charge doit interagir avec les étudiants et/ou le personnel de toutes les universités partenaires, cette administration doit donc être excellente en communication et en interaction

compétences.



Si une fonction est exécutée individuellement par chaque administration, l'interaction avec les étudiants et le personnel locaux sont plus faciles. Moins Il faut créer de nouvelles procédures administratives. De plus, tous les partenaires ont plus de responsabilités et sont davantage impliqués dans le programme. De toute façon, une très bonne administration est nécessaire, car il faut communication parmi partager plus de données et plusieurs

les procédures doivent être exécutées de manière uniforme dans les différentes administrations partenaires.

Bien entendu, lors du processus de conception, les partenaires peuvent souhaiter centraliser certaines procédures et en gérer d'autres individuellement. Il est essentiel de tenir compte des avantages et des inconvénients de la centralisation ou de l'exécution individuelle des procédures administratives afin de concevoir correctement les fonctions de gestion.

Problématique : La communication des administrations

Selon l'organisation de gestion, dans certains cas, les administrations doivent partager des données.

Ces données peuvent être collectées de différentes manières, dans différents formats et dans différentes langues, ce qui peut créer de sérieux problèmes.

Suggestion : Si les administrations doivent partager des données, les contenus et les formats doivent être convenus à l'avance, en essayant d'introduire le moins de nouveautés possible.

Une solution possible pour gérer et partager facilement les données entre les différentes administrations est l'adoption d'outils de gestion dédiés. Cependant, les outils de gestion à cet effet ne sont pas toujours disponibles ou adaptés aux besoins et aux compétences des administrations.

Il est très important que tout choix concernant les formats de données ou les outils de gestion soit effectué conjointement avec les équipes administratives. Afin d'éviter des problèmes et des malentendus futurs, il peut être utile de définir des procédures formelles pour les communications des administrations.

Problème : Production de documents et certificats

Les étudiants peuvent avoir besoin de documents que les universités ne sont pas habituées à produire. Des problèmes peuvent survenir avec les typologies, les données, la langue, la reconnaissance des documents. Si un étudiant a besoin d'un document et que l'université n'est pas préparée à le lui fournir, la résolution du problème peut prendre beaucoup de temps dans certains cas et peut avoir un impact négatif sur l'image du programme.

Suggestion : Dans la phase de conception, chaque université devrait lister les documents qu'elle peut fournir et ceux dont les étudiants pourraient avoir besoin. Les universités devraient vérifier si elles peuvent produire tous les documents livrables.

non, des solutions alternatives doivent être prévues.

Les universités doivent prendre en compte le fait que certains documents pourraient être exigés dans plusieurs langues. Elles doivent décider si et lesquelles peuvent être acceptées, et éventuellement s'organiser.

Certains documents peuvent nécessiter des démarches supplémentaires pour être reconnus dans d'autres pays (par exemple des validations auprès d'ambassades, de bureaux spécifiques, etc.). Les partenaires doivent également prendre cet aspect en compte et s'organiser correctement à l'avance.

Problématique : Aspects de mobilité réelle

Les programmes incluant une véritable mobilité doivent faire face à plusieurs aspects de gestion liés aux voyages et à l'accueil des étudiants et du personnel, en particulier s'ils viennent de l'extérieur de l'UE.

Suggestion : Pour une véritable mobilité en provenance de pays hors UE, des problèmes de visa peuvent survenir. Surtout si la mobilité est une activité périodique, il est fortement recommandé d'établir des relations directes avec les ambassades des pays d'origine et d'accueil.

Cela permet de faire face à tout type de problème.

Les universités d'accueil doivent disposer d'un bureau de mobilité efficace qui puisse aider les étudiants et le personnel dans la recherche d'un logement et éviter d'éventuels problèmes linguistiques et logistiques.

Selon le motif de la mobilité, des problèmes d'assurance peuvent survenir. Cet aspect doit être pris en compte à l'avance et traité correctement.

Il est fortement suggéré, notamment dans le cas de programmes de mobilité internationale, de définir une liste de procédures que l'administration doit adopter pour faire face à tous ces aspects de gestion.

8. Cadres juridiques

Auteurs : Sandra Caeiro, Ana Paula Teixeira Martinho, Lina Morgado, Alda Pereira (Universidade Aberta)

8.1 L'apprentissage en ligne au niveau européen

Au niveau européen, la résolution du Conseil du 13 juillet 2001 sur l'apprentissage en ligne définit les orientations des politiques de l'emploi des États membres pour 2001, soulignant que, dans le cadre du développement des compétences pour le nouveau marché du travail dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie, les États membres devraient s'efforcer de développer l'apprentissage en ligne pour tous les citoyens. Cette résolution vise à favoriser la dimension européenne du développement conjoint de programmes d'études médiés et complétés par les TIC dans l'enseignement supérieur. Elle invite également la Commission à :

i) continuer à soutenir les portails européens existants et à encourager le développement d'autres portails pour faciliter l'accès au contenu éducatif et promouvoir la collaboration et l'échange d'expériences dans le domaine de l'apprentissage en ligne et du développement pédagogique, notamment en vue de soutenir les lieux de rencontre virtuels transnationaux, de stimuler la mise en réseau européenne à tous les niveaux et, dans ce contexte, d'établir et de fournir des réseaux au profit de la formation des enseignants, de soutenir les répertoires de ressources Internet existantes de qualité; ii) soutenir le développement de ressources, de plateformes et de services éducatifs multilingues européens, en tenant compte, si nécessaire, des aspects liés à l'éducation et à la formation des droits de propriété intellectuelle et de l'utilisation de nouvelles méthodes de distribution, ainsi que du développement et de la promotion de normes internationalement acceptées et de logiciels libres (CR, 2001).



8.2 Programmes d'études en réseau pour l'apprentissage formel au niveau européen Dans le cadre stratégique de la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« ET 2020 »), la créativité et l'innovation, y compris l'entrepreneuriat, à tous les niveaux de l'éducation et de la formation devraient être Une coopération efficace, utilisant de nouveaux moyens transparents de mise en réseau, est nécessaire non seulement entre les institutions européennes concernées, mais aussi entre d'autres institutions internationales (CE, 2009).

La Commission européenne a mis en place différents programmes de coopération internationale qui visent à améliorer/recommander des cursus communs pour l'apprentissage formel dans l'enseignement supérieur. Il s'agit des programmes suivants :

- Erasmus Mundus : améliorer la qualité de l'enseignement supérieur grâce à des bourses et à la coopération universitaire dans le monde entier ; •
- Tempus : renforcer la coopération entre l'UE et les régions voisines ; • Alfa : soutenir la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur de l'UE et d'Amérique latine.

Erasmus Mundus (déjà présenté au chapitre 2) est un programme de coopération et de mobilité dans le domaine de l'enseignement supérieur. Il vise à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen et à promouvoir le dialogue et la compréhension entre les peuples et les cultures par la coopération avec les pays tiers, conformément aux objectifs de la politique extérieure de l'UE, afin de contribuer au développement durable des pays tiers dans le domaine de l'enseignement supérieur. L'Agence exécutive pour l'éducation, l'audiovisuel et la culture (EACEA) est responsable de la mise en œuvre du programme Erasmus Mundus. Erasmus Mundus soutient des programmes de qualité supérieure au niveau du troisième cycle (master et doctorat). Un consortium minimum éligible est composé d'établissements d'enseignement supérieur (EES) partenaires à part entière de trois pays européens différents, dont au moins un doit être un État membre de l'UE.

Les programmes de master et de doctorat conjoints Erasmus Mundus sont conçus et mis en œuvre par des consortiums d'établissements d'enseignement supérieur d'Europe et d'autres régions du monde. Les étudiants inscrits étudieront dans au moins deux des pays européens représentés au sein du consortium et obtiendront des diplômes conjoints, doubles ou multiples au nom du consortium après avoir terminé avec succès leurs études. Plusieurs critères doivent être remplis pour un cours/ programme Erasmus Mundus : - inclure une charge de travail similaire (ECTS) ; - être reconnu ou accrédité par les pays européens dans lesquels les établissements participants sont implantés situés ; - avoir des frais de scolarité, conformément à la législation nationale de ses membres ; - avoir des critères communs de candidature, de sélection, d'admission et d'examen des étudiants ; - inclure des périodes de mobilité de formation/recherche ; - prévoir l'utilisation d'au moins deux langues européennes parlées dans les pays où sont situés les établissements d'enseignement supérieur impliqués dans les programmes et - disposer d'une procédure adéquate d'assurance qualité et d'évaluation (CE, 2010).

Le programme Tempus soutient la modernisation de l'enseignement supérieur et crée un espace de coopération dans les pays voisins de l'UE. Créé en 1990, le programme couvre aujourd'hui 27 pays des Balkans occidentaux, d'Europe de l'Est et d'Asie centrale, d'Afrique du Nord et du Moyen-Orient. L'une des principales actions financées par Tempus concerne les « projets communs », qui impliquent des partenariats établis entre des établissements d'enseignement supérieur de l'UE et des pays partenaires. Ces projets communs concernent tous le développement, la modernisation et la diffusion de nouveaux programmes, méthodes ou matériels d'enseignement, ainsi que le renforcement de l'assurance qualité et de la gestion des établissements d'enseignement supérieur (CE, 2011b).

Le programme ALFA, qui en est à sa troisième phase, ALFA III, est un programme de coopération entre les établissements d'enseignement supérieur de l'Union européenne et d'Amérique latine. L'objectif principal du programme est de promouvoir l'enseignement supérieur en Amérique latine comme moyen de contribuer au développement économique et social de la région (CE, 2011c).

Au niveau européen, il existe plusieurs rapports d'orientation et de recommandation pour la mise en œuvre de masters ou de doctorats conjoints (EACEA, 2011), à savoir :

- Enquête de l'EUA (European University Association) sur les masters en Europe et matériel d'information sur les développements des doctorats conjoints en Europe (informations disponibles sur <http://www.eua.be/publications/>)
- Rapport sur les bonnes pratiques en matière de gestion et d'administration des programmes conjoints (JOIMAN) (informations disponibles sur <https://www.joiman.eu/resources/default.aspx>)
- Erasmus Mundus Excellence : Manuel et site web d'évaluation pour la mise en œuvre des EMMC d'excellence (informations disponibles sur <http://www.emqa.eu/>)
- Charte européenne des chercheurs et Code de conduite pour le recrutement des chercheurs (notamment section 2) (informations disponibles sur http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/am509774CEE_EN_E4.pdf) • « Recommandations de Salzbourg II : réalisations des universités européennes depuis 2005 dans la mise en œuvre des principes de Salzbourg" (informations disponibles sur http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/Salzburg_II_Recommendations.sflb.a ch)

8.3 Programmes d'études en réseau pour les cours informels ou non formels au niveau européen

Les définitions et les interprétations de ce qui constitue un apprentissage non formel et informel peuvent varier d'un pays à l'autre. Au niveau européen, les définitions suivantes sont utilisées :

L'apprentissage non formel n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation et ne conduit généralement pas à une certification. Cependant, il est intentionnel de la part de l'apprenant et comporte des objectifs structurés, des délais et soutien.

L'apprentissage informel résulte d'activités quotidiennes liées au travail, à la vie familiale ou aux loisirs. Il n'est pas structuré et ne conduit généralement pas à une certification. Dans la plupart des cas, il n'est pas intentionnel de la part de l'apprenant (CE, 2011a).

La décision 1720/2006/CE établissant le programme d'éducation et de formation tout au long de la vie (EFTLV), chapitre V, article 33 (le programme transversal), article 1(e), mentionne sous l'activité clé la coopération politique et l'innovation dans l'apprentissage tout au long de la vie : « ...actions visant à soutenir la transparence et la reconnaissance des qualifications et des compétences, y compris celles acquises par l'apprentissage non formel et informel, l'information et l'orientation sur la mobilité à des fins d'apprentissage, et la coopération en matière d'assurance qualité, comme visé à l'article 5(1)(f), qui peuvent inclure : (i) des réseaux d'organisations qui facilitent la mobilité et la reconnaissance, tels qu'Euroguidance et les Centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique (NARIC) » (ECDG/EACEA, 2010).

Afin de permettre la mobilité des personnels et des étudiants à l'échelle européenne, il est de plus en plus important que les personnes possédant des qualifications basées sur la reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE) soient reconnues au sein de l'Union européenne, ainsi qu'à l'étranger. Cela est particulièrement pertinent au vu de l'agenda actuel de la Commission européenne en matière d'apprentissage tout au long de la vie, dans lequel la reconnaissance des compétences (qu'elles soient acquises de manière formelle, informelle ou non formelle) joue un rôle clé. Pour favoriser la mobilité, il est donc souhaitable qu'il existe une pratique européenne ou au moins une compréhension commune concernant la reconnaissance de la RPL dans ce domaine.

REFNILLO : Reconnaissance des apprentissages formels, non-formels et informels : utilisation du projet Learning Outcomes de DG Éducation et Culture - Agence exécutive pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (EACEA) répond à ce besoin évident de coopération européenne dans le domaine de la reconnaissance internationale des RPL et pour des recommandations sur les informations qui devraient être incluses pour que les NARIC puissent évaluer ces derniers. Il n'existe actuellement aucune pratique européenne convenue sur la manière de reconnaître les certificats RPL et L'objectif de REFNILLO est de formuler des recommandations sur la manière dont les évaluations peuvent être menées. Selon le projet REFNILLO, les certificats RPL doivent inclure des informations telles que les résultats d'apprentissage et les ECTS ainsi qu'une référence à la procédure/à l'organisme d'assurance qualité (ECDG/EACEA, 2010).

Le Cadre européen des certifications (CEC) est tout aussi important. Il sert d'outil de traduction pour rendre les certifications nationales plus lisibles dans toute l'Europe, favorisant la mobilité des travailleurs et des apprenants entre les pays et facilitant leur apprentissage tout au long de la vie. Le CEC vise à relier les systèmes nationaux de certification des différents pays à un cadre de référence européen commun. Les particuliers et les employeurs pourront utiliser le CEC pour mieux comprendre et comparer les niveaux de certification des différents pays et des différents systèmes d'éducation et de formation. Le CEC s'applique à tous les types d'éducation, de formation et de certification, de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur, en passant par la formation professionnelle et technique. Il encourage également l'apprentissage tout au long de la vie en favorisant la validation des acquis non formels et informels. En 2009, les « Lignes directrices européennes sur la validation des acquis non formels et informels » ont été publiées.

Publiées par le Cedefop, le centre de référence de l'UE pour l'enseignement et la formation professionnels. Fondées sur les principes communs adoptés par le Conseil en 2004 et sur les travaux du groupe sur la reconnaissance des acquis d'apprentissage (aujourd'hui le Learning Outcomes Group), ces lignes directrices fournissent un outil de soutien au développement des pratiques de validation (CE, 2011a).

8.4. Cadres juridiques ou recommandations au niveau des pays européens

L'EACEA dispose d'un site Eurypedia - l'encyclopédie européenne des systèmes éducatifs nationaux, où des informations sont disponibles. Le site couvre 38 systèmes éducatifs européens dans les 33 pays participant au programme d'éducation et de formation tout au long de la vie de l'UE (les 27 États membres de l'UE ainsi que la Croatie, l'Islande, le Liechtenstein, la Norvège, la Suisse et la Turquie). En choisissant un pays sur la carte interactive, les utilisateurs ont accès à des informations spécifiques sur le système éducatif national, soit en anglais, soit dans la langue maternelle du pays. Le site est disponible à l'adresse http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php

Dans chaque pays européen, des aspects juridiques différents s'appliquent aux cursus en réseau dans le cadre d'un système d'apprentissage en ligne ou à distance. Le tableau 8.1 présente quelques pays représentatifs à titre d'exemple.

Une recherche générale sur le Web (au niveau européen) a également été réalisée dans le cadre de ce projet. Cependant, il semble qu'il n'existe pas de cadre juridique spécifiquement axé sur les cursus en réseau (formels, informels ou non formels), et encore moins sur l'apprentissage en ligne. Certains pays encouragent le développement de cursus en réseau, mais pas spécifiquement pour l'apprentissage en ligne.

Tableau 8.1 – Quelques exemples de cadres juridiques au niveau des pays européens.

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations | |
|----------|--|---|---|
| Finlande | <p>Au niveau national finlandais</p> <p>Site Web du Conseil de l'éducation</p> <p>il n'y a aucune référence à e-apprentissage ou en réseau programmes d'études règlements.</p> <p>Néanmoins cette institution (notamment via le réseau du Centre de mobilité internationale)</p> <p>prend en charge coopération entre les établissements d'enseignement supérieur institutions à savoir avec nordique les pays suivants : Chine et Inde.</p> | <p>– Conseil national finlandais de</p> <p>Éducation a un</p> <p>« recommandation de gestion de la qualité pour l'enseignement professionnel et "formation", mais ce document ne présente rien sur les programmes en réseau et l'apprentissage en ligne.</p> <p>En Finlande, la qualité nationale gestion système dans L'enseignement et la formation professionnels (EFP) comprennent la gestion de la qualité des prestataires d'EFP, le pilotage national de l'EFP et l'évaluation externe de l'EFP.</p> | <p>http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/FI_FR.pdf</p> <p>http://www.observal.org/observal/documents/finlande-fd-4-gestion-de-la-qualite-veterinaire</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations |
|--------|---|---|
| Italie | <p>Le système d'études de l'enseignement supérieur italien est réglementé par la loi 270/2004, les programmes d'études en réseau dans les domaines informel et basé sur le Bologne 40Modifi_cf2.htm pas de cours formels.</p> <p>processus, tant pour les universités traditionnelles que pour les universités à distance.</p> <p>la seule référence aux programmes en réseau se trouve dans la section 3, Paragraphe 10 : « Sur la base d'accords spécifiques, la Les universités italiennes peuvent délivrer les titres répertoriés dans le courant section, également conjointement avec d'autres universités italiennes ou étrangères". Les titres répertoriés sont licence, master, cursus de spécialisation et doctorat.</p> <p>La loi 240/2010 pourrait entraîner certaines modifications du cadre juridique relatif aux programmes d'études. en réseau</p> <p>Les actes d'application sur cet aspect doivent être publié dans un futur proche.</p> <p>Le système italien d'enseignement à distance est régi par le décret ministériel du 17 avril 2003. Il couvre de toute façon les aspects techniques et organisationnels et ne couvre pas la conception des programmes ou la coopération académique, puisque cela relève d'autres lois (actuellement n° 270/2004).</p> | <p>http://www.miur.it/0006Menu</p> <p>C/0012Docume/0098Normat/46</p> <p>http://www.unitn.it/files/downlo</p> <p>annonce/3973/DMIUR_17_avril_2003</p> <p>.pdf</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations |
|----------|---|--|
| Lituanie | <p>Résolution n° 60 du</p> <p>Le gouvernement de la République de Lituanie a approuvé les règlements d'évaluation et de reconnaissance académique des qualifications étrangères donnant accès à l'enseignement supérieur et aux qualifications de l'enseignement supérieur. Il existe un rapport national lituanien sur l'apprentissage en ligne.</p> <p>une modernisation de la</p> <p>Systèmes d'éducation et de formation vers les objectifs communs de l'UE à l'horizon 2010.</p> | <p>En mai 2010, le ministre de</p> <p>Ordonnances sur l'éducation et les sciences</p> <p>former un groupe de travail pour préparer</p> <p>« Ligne directrice : Principes communs pour l'évaluation et</p> <p>Reconnaissance des acquis non formels et Informel Apprentissage à Universités”.</p> <p>Il existe une « Procédure de évaluation de non formel, éducation informelle et auto-éducation réalisation et</p> <p>Apprentissage Reconnaissance des</p> <p>approuvée par le directeur du Collège de Kaunas, le 24 janvier 2010, n° 1-329.</p> <p>http://www.european-agency.org/country-information/lithuania/lituania-docs/education_lituania.pdf</p> <p>http://promitheas.iacm.forth.gr/fe-cone/docs/rapports%20nationaux/Lituanie.pdf</p> <p>http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/apzvalgos/EC_LLL_report_final_FR.pdf</p> <p>http://gk.kauko.lt/files/neformal_mok_tvarka_2010.pdf</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations |
|-------------|---|--|
| Le Pays-Bas | Il existe un cadre général national de qualifications pour les Pays-Bas ainsi que l'accréditation, les procédures et les exigences. Il existe également un protocole pour les demandes de diplômes conjoints. | <p>Il existe plusieurs réglementations concernant l'informel ou non formel cours mais tous en néerlandais.</p> <p>http://nvao.com/nqf-nl</p> <p>http://nvao.com/three_steps_of_accréditation</p> <p>http://nvao.com/page/downloads/Cadres_d'évaluation_formel_et_accréditation_system_6_déc_2010.pdf</p> <p>http://www.nvao.net/page/downloads/Téléchargements/Protocole_Diplôme_conjoint_FRANÇAIS_7_juin_2010.pdf</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations |
|---------|---|---|
| Norvège | <p>La Norvège n'a pas d'université ouverte distincte, mais il existe l'université d'État norvégienne. Institution pour la distance L'éducation, qui réglemente en quelque sorte l'apprentissage en flexible ligne et les cours assistés par les TIC. L'ouverture des universités norvégiennes (NOU) a été créée en 1999 en tant que collaboration nationale et mise en réseau agence, soutenue par le ministère de l'Éducation et de la Recherche. enseignement national à distance</p> <p>Le réseau de l'enseignement supérieur (SOFF) a été créé en 1990 et est responsable de loin l'apprentissage assisté par les TIC, en travaillant avec la stimulation par des subventions publiques pour le développement et la mise en réseau.</p> | <p>L'ensemble de l'enseignement supérieur, public et privé, en Norvège est soumis à la loi n° 15 du 1er avril 2005 relative aux universités et aux collèges universitaires. Deux sections concernent la validation des diplômes non universitaires. apprentissage formel et informel, pour l'admission et pour l'exemption.</p> <p>http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurydice/eurydice_full_reports/N_O_FR.pdf</p> <p>http://www.observal.org/observal/documents/norvege-documents-officiels-1-2008-loisstatistiquespublications</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations |
|----------|---|--|
| Slovénie | <p>Le gouvernement slovène a plusieurs accords multilatéraux Programmes et initiatives.</p> <p>La loi sur l'enseignement supérieur (2004, dernière modification 2006) introduit des programmes de diplômes conjoints.</p> | <p>Le Conseil d'experts de la République pour de Slovénie Professionnel et Technique</p> <p>L'éducation propose des normes et des catalogues professionnels, adopte une méthodologie pour la création de professionnel normes et catalogues sur la base des besoins à long terme du marché du travail, programmes de formation pour des membres des commissions pour la licence acquisition.</p> <p>Professionnel, technique et autre tâches dans le domaine de la formation professionnelle les normes et les catalogues sont, pour le conseil d'experts compétent, exécutés par le National Institut de formation professionnelle et de formation (NIVET).</p> <p>http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/SI_FR.pdf</p> <p>http://www.observ.org/observ/documents/slovenie-documents-officiels-1-2008-national-professionnel-loi-de-qualification-2000-fr</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) | Liens pour plus d'informations |
|---------|---|--|--|
| Espagne | <p>Les universités suivent la législation commune sur l'enseignement supérieur (LOI 1393/2007), qui est ensuite adaptée à chaque établissement. Il n'y a pas de spécifique cadre à propos programmes d'études en réseau mais les universités sont autonomes proposer et créer leurs propres diplômes et programmes, en suivant les critères de base, y compris la possibilité d'établir des programmes conjoints avec d'autres universités espagnoles ou étrangères. Il peut s'agir d'études de licence, de master ou de doctorat, et elles requièrent signature un accord. Le nouveau La législation doctorale (LOI 99/2011) encourage les programmes conjoints et la mobilité des étudiants, tant diplômés que post-diplômés.</p> | <p>LOI 5/2002</p> <p>Cette loi établit, entre autres, fondamentaux pour la deux instruments réalisation des tâches proposées : le Catalogue National des Qualifications Professionnelles qui ordonnera les identifications dans le système productif en fonction des concours appropriés pour l'exercice professionnel et une procédure ou dispositif de reconnaissance, évaluation, accréditation et registre des qualifications professionnelles.</p> <p>LOI 2/2006</p> <p>La loi insiste significativement sur la nécessité de reconnaître et de valider non seulement les apprentissages acquis dans l'expérience professionnelle mais aussi dans l'expérience dans les activités sociales. Mais ces documents ne l'ont pas fait. présenter rien à propos des programmes d'études en réseau et en ligne apprentissage.</p> | <p>http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf</p> <p>http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf</p> <p>http://www.boe.es/boe/dias/2010/08/06/pdfs/BOE-A-2010-12621.pdf</p> <p>http://www.observal.org/observal/documents/espagne-documents-officiels-1-2008-legislation</p> <p>http://www.observal.org/observal/documents/espagne-formel-documents-2-2008-legislaci%C3%B3n-es</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations |
|--------|--|--|
| Suisse | <p>Rédaction de lignes directrices nationales sur la VPL sur la base des leçons apprises du projet national VPL de l'OPET. Les directives nationales VPL servir d'outil de référence et de travail à toute personne souhaitant établir des procédures de qualification pour valider les acquis dans les secteurs de l'EFPP de niveau secondaire supérieur ou de l'EFPP de niveau tertiaire.</p> <p>La nouvelle loi fédérale du 13 Décembre 2002 sur la formation professionnelle et l'éducation professionnelle et La loi sur la formation professionnelle (VPETA, SR 412.10) est entrée en vigueur le 1er janvier 2004, ouvrant la voie à la validation des acquis (appelée autres procédures de qualification).</p> <p>La nouvelle ordonnance fédérale du 19 Novembre 2003 sur la formation professionnelle et l'éducation professionnelle et La formation professionnelle (VPETO, SR 412.101) est entrée en vigueur le 1er janvier 2004. Ce texte législatif fournit des informations plus détaillées sur ce que l'on entend par « autres procédures de qualification ». mentionné dans VPETA mais ceci document n'a pas présent tout ce qui concerne à propos de réseau les programmes d'études et l'apprentissage en ligne.</p> | <p>http://www.observal.org/observal/documents/suisse-documents-officiels-2008-validation-des-acquis</p> |

| Pays | Cours formels | Cours informels ou non formels (1) Liens pour plus d'informations |
|-------------|--|---|
| Royaume-Uni | <p>a différent</p> <p>lois/règlements :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientations sur la reconnaissance des acquis dans le cadre de la Qualifications et crédits Cadre - La reconnaissance des acquis antérieurs Apprendre dans l'Union européenne Union - Une contribution à la Atelier Metropol 2008 sur les différentes approches de l'intégration des professionnels sur les marchés du travail nationaux - Pilotage national et Lignes directrices européennes Conçu pour encourager la Reprise de la reconnaissance Des acquis d'apprentissage antérieurs - Le crédit écossais et Cadre des qualifications <p>Mais ces documents ne l'ont pas fait. présenter des programmes à propos d'études en réseau et en ligne apprentissage.</p> | <p>http://www.observal.org/observal/documents/uk-formal-documents-1-guidance-reconnaissance-prior-learning</p> <p>http://www.observal.org/observal/documents/uk-formal-documents-2-reconnaissance-des-acquis-anterieurs-union-europeenne</p> <p>http://www.observal.org/observal/documents/uk-formal-documents-3-reconnaissance-des-acquis-d-apprentissage</p> <p>http://www.observal.org/observal/documents/uk-formal-documents-4-credit-ecossais-et-cadre-de-qualifications</p> |

1) Selon l'Observatoire européen de validation des acquis non formels et informels (http://www.observal.org/observal/search_formal_docs?keys=&tid%5B%5D=8&tid_2%5B%5D=55)

8.5 Enseignements tirés des questionnaires

Les études de cas sur les programmes d'études en réseau portent sur les résultats des cours communs et des projets pilotes. Trois à cinq des projets en sont encore à leur première phase pilote, l'avenir nous dira si ces projets sont durables et réussis. Quatre des programmes d'études collaborent au niveau d'un ou plusieurs cours communs. Une minorité des partenaires est déjà impliquée dans un diplôme commun ou double et des cours ouverts.

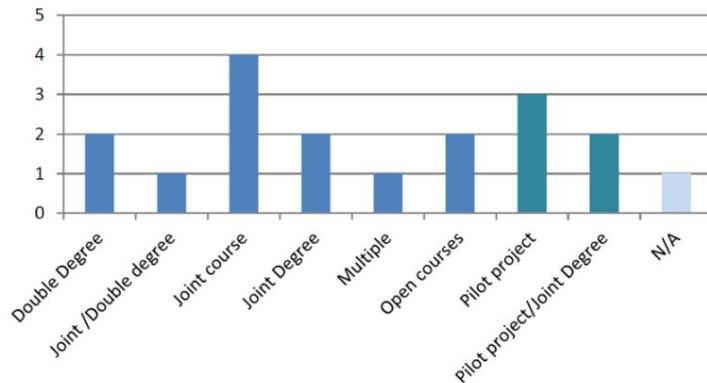


Figure 8.1 – Type de programme.

Comme le montre la figure 8.2, la plupart des partenaires collaborent dans le cadre de cours formels de niveau master, mais les programmes de licence et de doctorat sont également représentés.

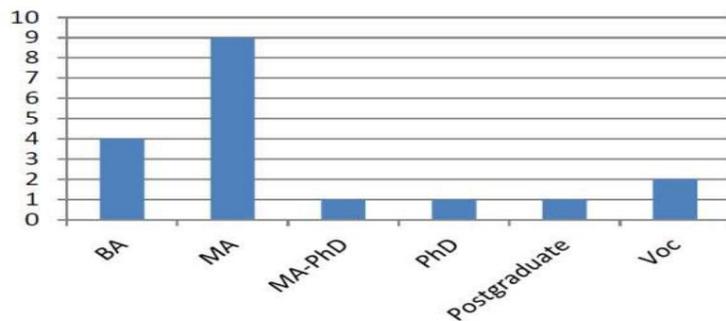


Figure 8.2 - Niveau du programme (BA - Bachelor, MA - Master, PhD - Doctorat, Voc - formation professionnelle).

L'analyse des données recueillies à partir des questionnaires montre que la plupart des partenaires (63%) ont des réglementations et des procédures universitaires identiques ou similaires en ce qui concerne la conception, l'offre et l'accréditation des programmes, ce qui facilite la collaboration. 63 % des vitrines NetCu utilisent le célèbre système européen ECTS, qui facilite la reconnaissance des études et améliore les échanges de mobilité (figures 8.3 et 8.4). 58 % des partenaires ont été tenus d'accréditer le programme d'études en réseau établi dans le cadre de la collaboration.

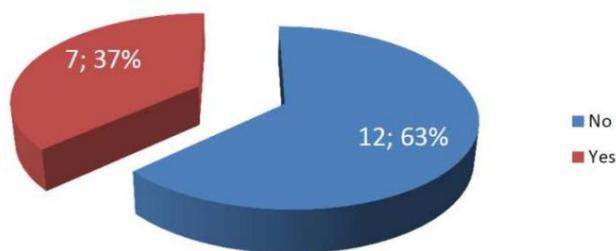


Figure 8.3 - Tous les partenaires sont-ils soumis au même droit universitaire (ou à un droit universitaire similaire) ?

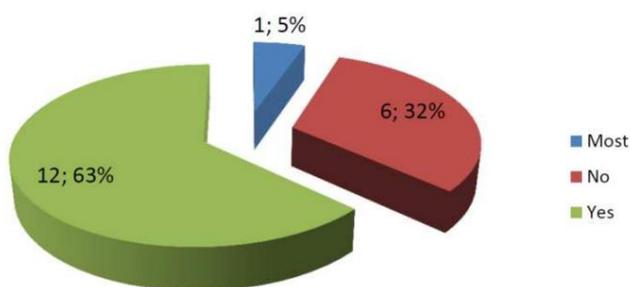


Figure 8.4 - Est-ce que tous les partenaires utilisent le système ECTS ?

8.6 Décisions à prendre et mesures à prendre

8.6.1 Décisions à prendre

En ce qui concerne le cadre juridique à mettre en place lors de la mise en place d'une collaboration pour concevoir et/ou proposer des programmes en réseau, l'une des décisions les plus importantes à prendre est de savoir quel type de programme vous prenez en charge : au niveau formel, informel ou non formel. Dans le cas de programmes formels, qui conduisent à l'obtention d'un diplôme, la décision à prendre concerne le niveau académique (licence, master ou doctorat). Les cursus en réseau peuvent également concerner uniquement un module particulier qui fait partie d'un programme académique formel ou peuvent également concerner des cours de courte durée (par exemple des programmes intensifs Erasmus). Le type et le niveau du programme en réseau ont un impact sur la gestion du partenariat et le niveau de complexité des questions et aspects académiques et administratifs de son offre.

Une autre décision clé à prendre est le type de programme (exemple : pilote, diplôme de cursus intégré, (double/multiple diplôme, cursus ouvert). Après avoir atteint un consensus sur le type, le niveau et le type de programme à concevoir et à proposer dans le cadre d'une collaboration en réseau, l'étape suivante consiste à rechercher toutes les exigences légales et/ou autres contraintes au niveau de chaque pays partenaire.

Selon une analyse antérieure et une recherche bibliographique, il n'existe pas de législation spécifique au niveau européen

Les programmes d'études en réseau sont encore moins développés, et encore moins dans le domaine de l'apprentissage en ligne. Au niveau européen, il n'existe que des documents de recommandation sur l'apprentissage en ligne, la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur et l'apprentissage tout au long de la vie. Au niveau national, les lois qui traitent des partenariats universitaires, des programmes d'études en réseau et du cadre des qualifications sont encore plus rares. Un bon exemple à suivre est celui des lignes directrices d'Erasmus Mundus, qui incluent des critères et des instructions détaillés sur la manière de structurer un cours commun. En termes d'homogénéisation de la charge de travail et des crédits, le système ECTS et les principes généraux du processus de Bologne devraient être appliqués.

8.6.2 Étapes à suivre - Au

cours des étapes initiales de conception d'un programme d'études en réseau et parallèlement à la définition de ses objectifs, de son format, de son modèle et de sa conception, il est très important pour le consortium de rechercher tous les aspects et contraintes juridiques (apprentissage en ligne, programmes d'études en réseau, type, niveau) qui pourraient exister au niveau des partenaires.

- Même s'il n'existe pas de contraintes légales basées sur les règles et la législation universitaires ou nationales, il est toujours important pour le succès des programmes en réseau d'adopter/créer vos propres règles, de les établir comme Erasmus Mundus et de les suivre, en particulier lors de la création de cours formels. De plus, en tant que consortium, vous pouvez appliquer les lignes directrices du programme d'apprentissage tout au long de la vie, dans le cas de cours informels ou non formels. Néanmoins, chaque université doit toujours tenir compte de ses propres procédures de validation et d'accréditation. Comme outil de référence, nous conseillons l'utilisation du manuel que les experts indépendants utilisent pour évaluer les propositions d'action 1 d'Erasmus Mundus - Mise en œuvre de programmes communs (EACEA, 2011). Ce manuel comprend une liste utile de critères d'évaluation que les partenaires peuvent utiliser lors de la conception de leur programme en réseau.

- Dans le cas où un partenaire a des contraintes institutionnelles et des exigences juridiques particulières qui doivent être respectées, le consortium doit prendre ces éléments en considération et suivre ces exigences. Dans le cas où chaque membre partenaire d'un consortium a des contraintes

- juridiques et des réglementations/procédures différentes qui doivent être suivies pour la conception, l'offre et l'accréditation des programmes en réseau, chaque partenaire doit respecter ses propres réglementations mais, en plus de cela, il est important de mettre en place un groupe de travail avec pour mandat de trouver le meilleur consensus possible, en particulier pour les cours formels.

- Tous les partenaires doivent se mettre d'accord sur la charge de travail du cours en termes d'ECTS.

8.7 Problèmes et suggestions

Dans le tableau suivant, nous énumérons les problèmes juridiques possibles qui pourraient survenir lors de la conception de programmes d'études en réseau et les suggestions respectives pour les résoudre efficacement.

Tableau 8.2 - Liste des problèmes juridiques possibles et suggestions dans le cadre de l'établissement de programmes d'études en réseau.

| Problèmes | Suggestions |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Il n'y a aucun aspect juridique chez aucun partenaire, alors quelles lignes directrices faut-il suivre ? | <ul style="list-style-type: none"> • Suivez les directives d'Erasmus Mundus et utilisez l'ECTS. En cas d'échanges informels ou non formels Le cours suit les directives du programme européen d'apprentissage tout au long de la vie. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les aspects juridiques existent chez un seul partenaire. | <ul style="list-style-type: none"> • Tous les membres du consortium doivent utiliser que les recommandations juridiques. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les aspects juridiques existent chez un seul partenaire mais ne sont pas faciles à appliquer, ou ne sont pas applicables chez tous les partenaires. | <ul style="list-style-type: none"> • Seul le partenaire ayant les aspects juridiques doit suivre ses exigences légales spécifiques. Les autres devraient suivre les recommandations européennes et un commun cadre. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Les aspects juridiques sont différents chez chaque partenaire | <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en consensus, étudier et comparer les différents aspects juridiques de chaque partenaire et construire un cadre commun. |

Références

CE (2009). Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 relatives à un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »). (2009/C 119/02). Journal officiel de l'Union européenne Communautés.

CR(2001). RÉOLUTION DU CONSEIL du 13 juillet 2001 relative à l'apprentissage en ligne (2001/C 204/02). Journal officiel des Communautés européennes.

EACEA (2011). Manuel d'évaluation des propositions de masters conjoints (MCC) et de programmes de doctorat conjoints (MDMC) (Action 1 A et 1 B) soumises dans le cadre du programme Erasmus Mundus. Agence exécutive pour l'éducation, l'audiovisuel et la culture. Disponible à l'adresse suivante : http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/programme/programme_guide_en.php.

CE (2010). Programme Erasmus Mundus. ERASMUS MUNDUS 2009-2013. Guide du programme à l'attention et à l'information des futurs candidats et bénéficiaires. Commission européenne.

CE (2011a). Commission européenne Éducation et formation. Validation des acquis non formels et informels. Dans http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc52_en.htm Dans 6/12/11.

CE (2011b). Commission européenne Éducation et formation. Tempus : moderniser l'enseignement supérieur dans les pays voisins de l'UE. Dans http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/doc70_en.htm

7/ Commission européenne 12/11.

CE (2011c). ALFA - Commission européenne pour le développement et la coopération. Construire l'avenir grâce à l'éducation. Dans http://ec.europa.eu/europeaid/where/latin-america/regional-cooperation/alfa/alfa2_en.htm

ECDG/EACEA (2010). REFNILLO. Reconnaissance des acquis formels, non formels et informels : utilisation des acquis d'apprentissage. Agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture et DG Éducation et culture de la Commission européenne. Programme d'apprentissage tout au long de la vie.

9. Assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Europe

Auteurs : Alda Pereira, Lina Morgado, Sandra Caeiro, Ana Paula Teixeira Martinho, (Universidade (Ouvert)

9.1. Assurance qualité et accréditation

L'assurance qualité est un concept mal défini qui consiste généralement en différents processus. Dans l'enseignement supérieur, les systèmes d'assurance qualité visent à garantir la correspondance entre les objectifs fixés par un établissement ou un programme d'études et les résultats attendus ou atteints. Il comprend un ensemble de procédures visant à évaluer et à contrôler les programmes, y compris la suggestion de mesures correctives pour remédier aux problèmes et aux lacunes identifiés et pour promouvoir l'innovation et le développement. En bref, l'assurance qualité fait référence à l'attention systématique, structurée et continue en termes de maintien et d'amélioration de la qualité.

Il existe plusieurs modèles d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, axés sur différents aspects, tels que la politique éducative et les projets éducatifs, les conditions de mise en œuvre de l'enseignement, les facteurs relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage ainsi que les modes et résultats d'évaluation des résultats attendus.

Les processus d'assurance qualité peuvent impliquer (a) une évaluation interne par des institutions ou des entités proposant des programmes d'études, à l'aide de modèles d'auto-évaluation, et/ou (b) une évaluation externe, généralement effectuée par des panels d'experts, des entités professionnelles ou des agences gouvernementales. Dans l'assurance qualité interne, l'acteur des activités est l'institution elle-même. L'assurance qualité externe est réalisée par un organisme ou une organisation extérieure à l'établissement d'enseignement supérieur. Dans certains cas, les institutions combinent les deux modèles d'assurance qualité et mettent en œuvre à la fois un système d'assurance qualité interne et externe.

Dans l'Union européenne, il n'existe pas d'homogénéité dans le mode ou l'orientation des systèmes d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur, même si l'on observe une tendance croissante à rendre les processus comparables et compatibles⁵. Plusieurs pays de l'UE ont leur propre législation ou ont créé des normes et des critères d'évaluation de la qualité pour les établissements d'enseignement supérieur, tandis que d'autres disposent d'agences gouvernementales spécialisées afin de pour obtenir cet effet.

Parallèlement, conformément aux lignes directrices du processus de Bologne, chaque établissement a la responsabilité de développer un système d'évaluation de la qualité adapté à sa mission, à ses objectifs et à sa structure institutionnelle.

⁵ L'espace européen de l'enseignement supérieur (1999). Déclaration commune des ministres européens de l'éducation réunis à Bologne le 19 juin 1999 ; Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur (2001). Communiqué de la réunion des ministres européens en charge de l'enseignement supérieur à Prague le 19 mai 2001

Bien qu'ils puissent adopter des modèles différents, les mécanismes d'assurance qualité cherchent généralement à évaluer les programmes d'études, les infrastructures techniques et organisationnelles, les matériels d'apprentissage, les performances des apprenants, les tuteurs, les installations d'apprentissage et les résultats des évaluations. Les systèmes d'évaluation de la qualité peuvent s'appuyer sur des panels d'experts qui déterminent les modes et les instruments d'évaluation. Les systèmes d'évaluation s'appuient dans de nombreux cas sur l'analyse de documents et sur des enquêtes menées auprès des acteurs concernés : personnel administratif, enseignants et étudiants.

Afin de diffuser les perspectives existantes dans l'UE concernant l'évaluation de la qualité et l'adoption de pratiques convergentes dans ce domaine, l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) a mené plusieurs études et préparé des rapports sur l'assurance qualité interne et l'assurance qualité externe.

En 2009, l'ENQA a publié un rapport détaillé qui décrit un cadre général de normes et de lignes directrices qui ont été adoptées, cherchant ainsi à i) fournir une source d'assistance et de conseils aux établissements d'enseignement supérieur et autres agences concernées pour développer leur propre culture d'assurance qualité ; ii) contribuer à un cadre de référence commun pour la fourniture de l'enseignement supérieur et l'assurance de la qualité au sein de l'EES6

. Ce rapport, qui répond à la demande formulée par les ministres des pays signataires du processus de Bologne dans le communiqué de Berlin du 19 septembre 2003, concernant l'assurance qualité dans l'Union européenne, a été adressé aux ministres européens de l'éducation. Il contient des lignes directrices et des normes pour l'assurance qualité interne et externe dans les établissements européens d'enseignement supérieur, pour les organismes externes qui fournissent l'assurance qualité et pour un système d'évaluation par les pairs pour les organismes d'assurance qualité.

Ce document présente les modèles de qualité et les lignes directrices pour l'évaluation de la qualité dans les établissements européens d'enseignement supérieur dans le cadre des deux systèmes d'assurance qualité : l'évaluation interne et l'évaluation externe. Sept modèles de qualité sont mis en avant pour l'évaluation interne :

- 1) La nécessité pour les établissements de définir et de mettre en œuvre une stratégie pour que la qualité de leurs programmes soit assurée dans le cadre d'un processus d'amélioration continue, de formaliser et de publier les procédures à cet effet. Dans ce cadre, les établissements construisent un système interne d'assurance qualité et mettent en œuvre une « culture de la qualité » au sein de leurs organisations ;
- 2) Suivi périodique des programmes sous tous les aspects (académique, administratif, soutien aux étudiants) système, etc.);
- 3) L'évaluation des étudiants est basée sur des règlements et des critères publiés ; les procédures utilisées doivent être appliqué de manière cohérente;
- 4) Garantir que le personnel enseignant est qualifié et compétent ;
- 5) Garantir que les étudiants disposent de ressources et d'un soutien adéquats concernant programmes offerts;

⁶ ENQA (2009) Normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, p. 14, [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).

- 6) Déploiement d'un système d'information garantissant la collecte et le traitement des données relative à une gestion efficace des programmes d'enseignement et d'autres activités ;
- 7) Publication régulière d'informations objectives et impartiales, tant qualitatives que quantitatives, sur les programmes et les diplômes offerts.

En ce qui concerne les modèles de qualité pour l'évaluation externe, la même entité (ENQA, 2009) souligne les points suivants :

- 1) Les procédures d'évaluation externe doivent prendre en compte les processus internes de qualité assurance;
- 2) Les objectifs du processus d'évaluation doivent être préalablement définis et publiés, ainsi que la description des procédures à utiliser ;
- 3) Les critères sous-jacents aux décisions prises doivent être appliqués de manière cohérente et sont prédéfinis ;
- 4) Tous les processus de l'évaluation externe de la qualité doivent être conçus de manière à garantir leur adéquation aux objectifs fixés ;
- 5) Les rapports devraient être rendus publics et clairement rédigés, afin que les décisions et les recommandations puissent être facilement diffusées et communiquées aux différentes parties prenantes et consultées de manière adéquate ;
- 6) Les rapports comprenant des recommandations pour de nouvelles actions devraient être accompagnés de procédures de suivi prédéterminées ;
- 7) L'évaluation externe des institutions ou des programmes doit être effectuée de manière cyclique, dans le cadre d'un processus antérieur. périodes de temps définies et rendues publiques ;
- 8) Les agences d'assurance qualité devraient produire régulièrement des rapports sur les évaluations effectuées. base.

En 2010, l'ENQA⁷ a produit un rapport sur l'assurance qualité de l'apprentissage en ligne dans lequel il est indiqué que les agences d'assurance qualité peuvent utiliser le document susmentionné (Normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur) comme base de travail, en développant du matériel supplémentaire qui prend en compte les spécificités de l'apprentissage en ligne (Grifoll et al., 2010). Ce rapport comprend plusieurs contributions sur l'assurance qualité dans les contextes d'apprentissage en ligne. En effet, au chapitre 2, les auteurs décrivent le système d'évaluation de la qualité dans le cas d'une université virtuelle, en prenant en considération que l'étudiant Le profil de l'étudiant est différent de celui de l'étudiant conventionnel et présente un modèle centré sur l'évaluation à deux niveaux différents : institutionnel et des programmes offerts. D'autres chapitres sont liés aux systèmes développés par plusieurs institutions européennes pour des contextes d'apprentissage en ligne, y compris l'apprentissage mixte.

Bien qu'il existe un manque perceptible d'expérience en matière d'évaluation de la qualité de l'apprentissage en ligne au niveau européen, des efforts notables sont faits pour établir des modèles et des normes dans ce domaine. La section 9.4 présente quelques modèles conçus sur la base de projets impliquant plusieurs organisations et institutions qui pourraient constituer de bons exemples d'évaluation de la qualité de l'apprentissage en ligne. Il convient de noter certains aspects clés lors de l'évaluation de la qualité de l'apprentissage en ligne :

- Infrastructures techniques et organisationnelles

⁷ Grifoll, J. et al. (2010). Assurance qualité de l'apprentissage en ligne. ENQA, <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

- Programmes d'études
- Matériel pédagogique
- Performance
- Enseignants
- Étudiants
- Outils d'évaluation

Les références à l'assurance qualité et aux aspects à prendre en compte sont encore plus rares lorsqu'il s'agit de l'apprentissage non formel. A cet égard, le document produit par le Commonwealth of Learning, qui tente de rassembler de manière approfondie les caractéristiques fondamentales d'un système d'assurance qualité pour les programmes d'éducation non formelle ouverte et à distance,⁸ mérite d'être mentionné.

Outre cela, il existe un autre type de certification des établissements et des programmes d'enseignement : le système d'accréditation. Plusieurs pays disposent d'agences gouvernementales chargées de l'accréditation des établissements d'enseignement supérieur. Dans ces pays, l'accréditation des programmes formels, menant à un diplôme, est obligatoire.

L'accréditation est une évaluation de la validité ou de l'adéquation d'un établissement, d'un programme d'études ou d'un module. Elle est généralement valable pour une période limitée, après laquelle le programme est réévalué. Il est courant que l'accréditation inclue un volet d'évaluation de la qualité (interne et externe) afin de garantir au public en général la qualité de l'offre éducative⁹. Le résultat d'un processus d'accréditation est une décision formelle oui/non sur la qualité du programme.

9.2. Assurance qualité dans les programmes d'études en réseau – leçons apprises

Dans cette section, nous discutons des résultats obtenus au moyen de questionnaires axés sur les aspects d'assurance qualité des exemples de programmes d'études en réseau à travers l'Europe.

9.2.1. Qui est responsable ?

Selon l'étude, les procédures d'évaluation de la qualité dans les cursus en réseau ont pris différentes formes, qui peuvent être résumées en quatre catégories : 1. Les institutions partenaires

mettent en œuvre l'évaluation de la qualité de manière autonome, en tenant souvent compte de la législation et des normes nationales. Il s'agit de systèmes internes, basés sur des comités d'évaluation, bien qu'ils puissent également inclure des experts externes. Les comités conçoivent les procédures à adopter et produisent des rapports périodiques. Les résultats sont transmis aux coordinateurs, qui adoptent les changements suggérés si nécessaire.

2. Coexistence de systèmes d'évaluation internes, dirigés par les coordinateurs de chaque consortium, et d'évaluations réalisées par des experts externes. L'assurance qualité est réalisée pour tous les partenaires du consortium par des consultants externes. Les résultats de ce rapport qualité sont utilisés pour améliorer les procédures du consortium.

⁸ Commonwealth of Learning (2012). Boîte à outils d'assurance qualité pour l'éducation non formelle ouverte et à distance.

⁹ Réseau européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (2003). Procédures qualité dans l'enseignement supérieur européen.

3. Les procédures d'assurance qualité sont partagées entre toutes les institutions partenaires et s'appuient sur un panel conjoint d'experts des institutions, qui peuvent également inclure des membres externes. Ces panels d'experts se réunissent régulièrement et les rapports sont ensuite analysés par le comité de coordination du programme, afin de mettre en œuvre des mesures d'amélioration du programme. Parfois, les membres du personnel des différentes universités, coordonnés par le coordinateur central, définissent des procédures communes. Il s'agit d'un processus partagé, basé sur la réflexion de groupe, les rapports des groupes d'étudiants, les observations des tuteurs et des experts, et les impressions du coordinateur central
4. L'évaluation de la qualité est réalisée en conformité avec les organismes nationaux d'accréditation, qui évaluent au préalable les programmes d'études de chaque pays. Après l'accréditation, l'évaluation de la qualité est réalisée en collaboration avec les différents partenaires.

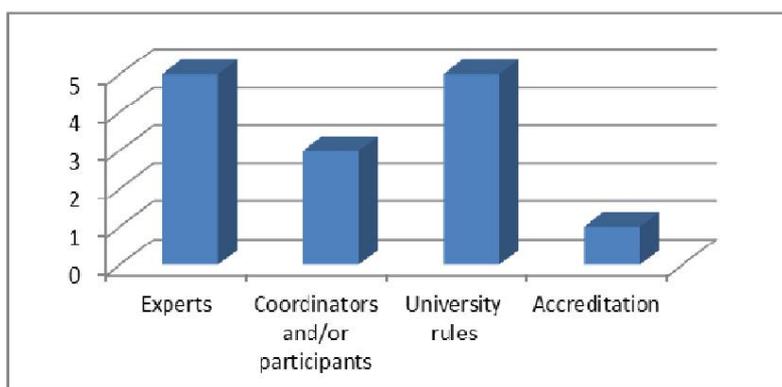


Figure 9.1 – Qui est responsable de l'assurance qualité des programmes d'études en réseau.

9.2.2. Partagé ou indépendant ?

Le deuxième aspect analysé est de savoir si le système d'assurance qualité (AQ) mis en œuvre dans les différents exemples de cursus en réseau est un processus partagé ou indépendant. Un AQ partagé signifie que le panel d'experts est composé de membres de tous les partenaires, avec dans un cas des experts externes. La plupart des cursus en réseau existants sont organisés de manière indépendante, comme le montre la figure 9.2. Mais dans un cas, l'AQ passera du modèle « indépendant » au modèle « partagé » après 2011.

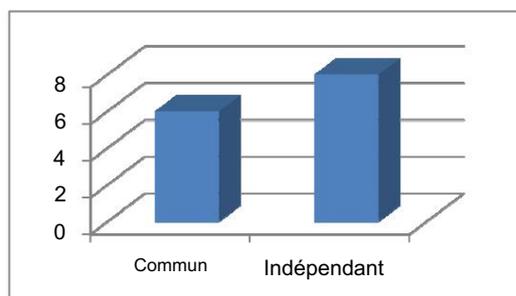


Figure 9.2 – Processus d'assurance qualité partagé ou indépendant.

9.2.3. Interne ou externe ?

Seuls quelques répondants ont répondu qu'ils avaient recours à des acteurs externes pour participer aux procédures d'assurance qualité et d'évaluation, au moins dans une partie du processus d'AQ. La majorité a souligné que l'AQ est uniquement interne (figure 9.3).

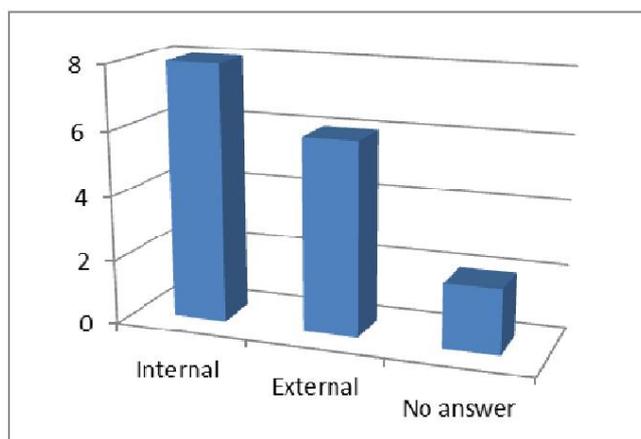


Figure 9.3 - Acteurs externes impliqués dans le processus d'AQ.

9.2.4. AQ pour l'amélioration Le

quatrième aspect concernait la manière dont le retour d'information de l'AQ est utilisé pour modifier et améliorer les activités en cours. Les réponses à cette question étaient très hétérogènes, mais nous pouvons les diviser en trois catégories : 1)

Oui - l'AQ affecte les activités de gestion ; 2) Non - l'AQ n'affecte pas les activités de gestion ; 3) les répondants ne disent pas clairement que l'AQ est affectée ou ils n'ont tout simplement pas répondu (Figure 9.4).

Dans la catégorie « Oui », nous vous présentons quelques exemples de réponses :

« Le conseil d'administration a analysé les rapports périodiques et adopté des mesures correctives afin d'améliorer le programme » ;

« Les conseils de faculté prennent note des notes de l'équipe d'évaluation et mettent en œuvre les modifications appropriées » ;

« Les résultats du rapport qualité sont utilisés pour améliorer les procédures du consortium » ;

« Le coordinateur institutionnel de chaque établissement partenaire est responsable de la mise en œuvre des actions correctives » ;

« Le feedback sur l'assurance qualité sera très important car il servira à améliorer le cours » ; « La charge de travail est considérablement augmentée pendant l'évaluation ».

Dans la catégorie « Non », on trouve des réponses telles

que : « l'internationalisation a été recommandée par le contrôle qualité interuniversitaire » ; « le matériel pédagogique, les diapositives et les activités des étudiants sont constamment révisés et améliorés » ; « règlement d'assurance qualité de l'université » ;

« Modification du matériel d'étude et harmonisation des cours », mais les répondants n'ont pas précisé comment cela l'évaluation est faite ou quels sont les facteurs déterminants.

Il n'y a qu'un seul répondant dans la catégorie « Pas de réponse ».

Néanmoins, nous pouvons dire que dans la majorité des cas, le feedback QA est utilisé pour modifier et améliorer les activités en cours.

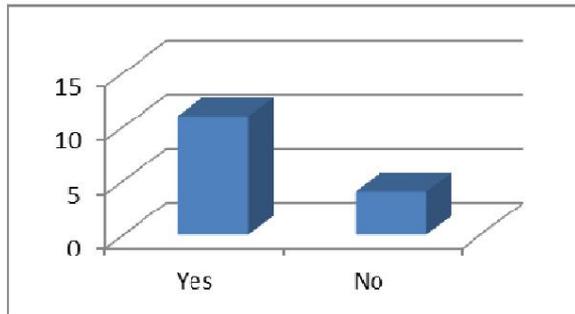


Figure 9.4 L'AQ affecte la gestion des activités.

9.3. Décisions à prendre et mesures à prendre en matière d'assurance qualité

9.3.1. Décisions à prendre

Le premier point important concerne l'analyse du type de cursus en réseau : est-il formel ou non formel ?

Deuxièmement, il faut analyser avec les partenaires concernés s'il existe une législation ou des directives spécifiques dans les pays respectifs concernant les programmes, qu'ils soient formels ou non formels. Si oui, les partenaires concernés doivent décider comment appliquer ces directives dans le programme ou le cours. Cela est très important lorsque le programme est formel et s'il existe une législation nationale spécifique sur l'accréditation.

Troisièmement, vous devez également décider s'il doit y avoir un système d'assurance qualité partagé par tous les partenaires ou si chacun doit gérer un système indépendant. Si celui-ci est partagé, vous devez également décider avec les partenaires de la nature des procédures à appliquer : doivent-elles être internes au niveau du consortium, doivent-elles s'appuyer sur des consultants externes, ou les deux ? Comment fonctionneront-elles ?

9.3.2 Étapes à suivre

- En même temps que définir les objectifs, le format, le niveau, le partenariat, décider de la qualité système/processus d'assurance à utiliser pour le programme en réseau.
- Former un groupe de travail représentant tous les partenaires impliqués (y compris les collaborateurs administratifs/internationaux) qui s'occupera de l'évaluation et de l'assurance qualité
- Rechercher les législations ou directives nationales spécifiques pour le type de programmes que le consortium mettra en œuvre et désigner un responsable chez chaque partenaire pour l'application de ces orientations.
- Commencer un inventaire des possibilités d'assurance qualité et des avantages de chacune d'entre elles : totalement indépendante ? Interne et partagée au sein du consortium ? Interne au consortium avec

consultants externes ? Réalisé par un comité externe ? Comment financer dans le cas d'un comité externe ou de consultants externes ?

- Commencer un inventaire des procédures à mettre en œuvre en fonction des décisions prises : comment réaliser l'analyse ? Qui seront les acteurs impliqués dans l'évaluation ? Quels seront les documents à analyser ? Faut-il créer des enquêtes spécifiques ? • Mettre en place un plan pour rendre opérationnel le système d'assurance qualité choisi. • Exécuter le plan.
- Discuter des résultats.
- Établir un plan pour les éventuels ajustements ou changements à apporter à l'avenir.

9.4. Exemples de modèles d'assurance qualité dans l'apprentissage en ligne

Dans cette section, vous trouverez certaines organisations et réseaux qui fournissent des ressources précieuses concernant les aspects à prendre en compte, notamment la qualité de l'apprentissage en ligne, en raison de l'importance des TIC et de l'enseignement à distance dans le domaine des programmes en réseau.

9.4.1 E-xcellence - Assurance qualité dans l'apprentissage en ligne Dirigé par l'EADTU, « E-xcellence » - <http://www.eadtu.eu/e-xcellencelabel/> - est un mouvement européen qui s'intéresse à l'assurance qualité dans l'apprentissage en ligne. Plus spécifiquement, il vise à créer une communauté d'associés en qualité pour l'évaluation comparative de l'apprentissage en ligne.

L'évaluation proposée est axée sur 6 domaines :

- gestion stratégique • conception des programmes • conception des cours
- prestation des cours • soutien du personnel
- soutien aux étudiants.

Au total, il comprend 35 référentiels avec indicateurs et définition du niveau d'excellence.

Vous pouvez accéder à une auto-évaluation guidée et obtenir un label concernant l'utilisation de l'E-xcellence instrument.

9.4.2 EFQUEL – Fondation européenne pour la qualité dans l'apprentissage en ligne

EFQUEL est un réseau qui regroupe plus de 100 organisations membres d'Europe et d'ailleurs, telles que d'autres réseaux, des universités, des entreprises et des agences nationales. Vous trouverez des informations utiles sur le site d'EFQUEL à l'adresse <http://www.qualityfoundation.org>

Un système d'évaluation de la qualité de l'apprentissage en ligne a été développé au sein de ce réseau, basé sur une communauté internationale d'évaluation par les pairs (OPEN ECBcheck, <http://ecb-check.org/>)

L'EFQUEL maintient un processus de certification de qualité, le système UNIQUE (Certification pour l'utilisation de la qualité des TIC dans l'enseignement supérieur), basé sur 3 domaines d'analyse :

Apprentissage / Contexte institutionnel (Stratégie et e-learning, Engagement pour l'innovation et l'ouverture à la communauté)

- Ressources d'apprentissage (ressources pour l'apprentissage, les étudiants, le personnel universitaire et la technologie et Équipement)
- Processus d'apprentissage (Qualité de l'offre, évaluation des apprentissages et des ressources humaines) Développement)

9.4.3 Epprobate – Le label international de qualité pour les formations en e-learning Epprobate est une organisation commune de trois agences - The Learning Agency Network (LANETO), l'Agence Wallonne des Télécommunications (AWT) et le e-Learning Quality Service Center (eLQSC) - qui fournit des conseils en matière de qualité pour les formations en e-learning. Vous trouverez des informations sur le label de qualité pour les formations en e-learning sur <http://www.epprobate.com/index.php/es/home>.

Références

- L'Espace européen de l'enseignement supérieur (1999). Déclaration commune des ministres européens de l'enseignement supérieur L'éducation s'est réunie à Bologne le 19 juin 1999.
- Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur (2001). Communiqué de la réunion des chefs d'État et de gouvernement européens Les ministres en charge de l'enseignement supérieur à Prague le 19 mai 2001
- ENQA (2009) Normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, p. 14, [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf)
- Grifoll, J. et coll. (2010). Assurance qualité de l'apprentissage en ligne. ENQA, <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>
- Commonwealth of Learning (2012). Boîte à outils d'assurance qualité pour l'enseignement non formel ouvert et à distance Éducation, http://www.col.org/PublicationDocuments/QA%20NFE_150.pdf
- Réseau européen pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (2003). Procédures de qualité dans l'enseignement supérieur européen Enseignement supérieur. <http://www.enqa.eu/files/procedures.pdf>
- Ehlers, UD. et al. (2011). Évaluation partagée de la qualité de l'apprentissage assisté par la technologie. White Document. Projet SEVAQ+.
- Agence nationale suédoise pour l'enseignement supérieur (2008). Qualité de l'apprentissage en ligne – rapport.
- Agence d'assurance qualité pour l'enseignement supérieur (2011). Système de reconnaissance des diplômes d'études surveillance, www.qaa.ac.uk
- Association européenne des universités (2011). Programme d'évaluation institutionnelle : lignes directrices pour institutions.
- Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (2005). Qualité de l'apprentissage en ligne. Utilisation et diffusion des démarches qualité dans l'apprentissage en ligne européen, <http://europa.eu.int>

10. Bibliographie NetCU

1. Ahn, Song-ee. 2011. Les études d'échange comme acteurs-réseaux : suivre les étudiants d'échange coréens dans l'enseignement supérieur suédois. *Journal of Research in International Education* 10 (1):46-57.
2. Barrow, Dana. La collaboration en réseau transforme les programmes. *Éducation libérale* 90 (2).
3. Bartram, Brendan. 2008. Soutenir les étudiants internationaux dans l'enseignement supérieur : constructions, Cultures et conflits. *Enseignement dans l'enseignement supérieur* 13 (6):657-668.
4. Boud, David, Lars-Owe Dahlgren, Madeleine Abrandt Dahlgren, Staffan Larsson, Thomas J. Sork et Shirley Walters. 2006. Créer un programme de « classe mondiale » : réciprocité et contrainte dans la collaboration mondiale en réseau. *Revue internationale de l'éducation tout au long de la vie* 25 (6-):609-622.
5. Bunning, Frank, Zhi-Qun Zhao, et Organisation scientifique et culturelle, Paris, Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. 2006. La formation des enseignants de l'EFTP au seuil de l'internationalisation : Centre international UNESCO-UNEVOC pour l'enseignement et la formation techniques et professionnels.
6. Caena, Francesa et Umberto Margiotta. 2010. La formation des enseignants en Europe : une perspective fractale pour faire face à la complexité. *Revue européenne de recherche en éducation* 9 (3) : 317-331.
7. Cippitani, Roberto et Suzanne Gatt. 2009. Développements juridiques et problèmes du processus de Bologne dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et l'intégration européenne. *Higher Education in Europe* 34 (3-4) : 385-397.
8. Culver, Steven M., Ishwar K. Puri, Giancarlo Spinelli, Karen P. DePauw et John E. Dooley. 2011. Programmes de double diplôme collaboratifs et valeur ajoutée pour les étudiants : leçons apprises grâce au projet Evaluate-E. *Journal of Studies in International Education*.
9. De Rudder, Helmut. 2010. Mission accomplie ? Quelle mission ? Le « processus de Bologne » – Un Vue d'Allemagne. *Revue de l'enseignement supérieur* 43 (1):3-20.
10. Dunkel, Torsten. 2009. Le processus de Bologne entre convergence structurelle et convergence institutionnelle Diversité. *Revue européenne de formation professionnelle* 46 (1):174-195.
11. Evans, Linda. 2010. Développer le chercheur européen : la professionnalisation « étendue » dans le cadre du processus de Bologne. *Professional Development in Education* 36 (4) : 663-677.
12. Faulkner, Wendy. 2007. « Les écrous et les boulons et les gens ». *Social Studies of Science* 37 (3) : 331-356.
13. Futao Huang. 2007. Internationalisation de l'enseignement supérieur dans les pays en développement et émergents : un focus sur l'enseignement supérieur transnational en Asie. *Journal of Studies in International Education* 11 (3-4) : 421-432.
14. Graves, Bill. 2010. Doctorats interdisciplinaires. *School Administrator* 67 (8):29-34.
15. Hoadley, Christopher M., Berkeley Graduate Group in Science Mathematics Education, California Univ, et al. 1995. Multimédia en réseau pour la communication et la collaboration.
16. Hodgson, Vivien et Michael Reynolds. 2005. Consensus, différence et « multiplicité » « Communautés » dans l'apprentissage en réseau. *Studies in Higher Education* 30 (1):11-24.
17. Huang, Futao. 2006. Internationalisation des cursus universitaires au Japon : principales politiques et pratiques depuis les années 1980. *Journal of Studies in International Education* 10 (2) : 102-118.

18. Jernigan, SR, Y. Fahmy et GD Buckner. 2009. Mise en œuvre d'une expérience de laboratoire à distance dans un programme conjoint de diplôme d'ingénierie : lévitation aérodynamique d'un ballon de plage. *Transactions IEEE sur l'éducation* 52 (2):205-213.
19. Jewett, Frank, Long Beach Office of the Chancellor California State Univ. and Colleges, Washington DC Interuniversity Communications Council, et Association State Higher Education Executive Officers. 1998. Le Master en travail social à la Cleveland State University et à l'Université d'Akron : une étude de cas sur les avantages et les coûts d'un programme de diplôme conjoint offert par vidéoconférence.
20. John, Motloch, Pacheco Pedro et Vann John. Durabilité pour les Amériques : construire le réseau américain des consortiums de durabilité. *Revue internationale de durabilité dans l'enseignement supérieur* 8 (2) : 183-197.
21. Johnson, Christopher M. 2001. Un aperçu de la recherche actuelle sur les communautés de pratique en ligne. *Internet et enseignement supérieur* 4 (1):45-60.
22. Jonathon, Richter. Écologies d'apprentissage axées sur l'avenir dans un écosystème mondial en évolution rapide. *On the Horizon* 17 (2) : 163-170.
23. Karseth, Berit. 2008. Cadres de qualifications pour l'espace européen de l'enseignement supérieur : un nouvel instrumentalisme ou « beaucoup de bruit pour rien » ? *Apprentissage et enseignement : Revue internationale de l'enseignement supérieur en sciences sociales* 1 (2) : 77-101.
24. Kerklaan, Vincent, Gillian Moreira et Kees Boersma. 2008. Le rôle de la langue dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur : un exemple du Portugal. *Revue européenne de l'éducation* 43 (2): 241-255.
25. Kramer, Steven H. 2010. Enseigner dans les mondes virtuels : une étude de cas qualitative, ProQuest LLC.
26. Kurt, Squire. Apprentissage des médias mobiles : multiplicités de lieux. *On the Horizon* 17 (1):70-80.
27. Labi, Aisha. 2009. Les universités européennes devançant les États-Unis en matière de programmes internationaux de double diplôme, étude Découvertes. *Chronique de l'enseignement supérieur* 55 (22):A26.
28. Lapena-Perez, Cristina, Narciso Sauleda Pares et Angeles Martinez Ruiz. 2011. L'implication de la communauté universitaire dans l'action de tutorat : une étude de cas. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 19 (2):219-238.
29. Lazetic, Predrag. 2010. Gestion du processus de Bologne au niveau européen : dynamique des institutions et des acteurs. *Revue européenne d'éducation* 45 (4) : 549-562.
30. Lynch, Kathy, Aleksej Heinze et Elsje Scott. Projets d'équipe en technologie de l'information dans l'enseignement supérieur éducation : un point de vue international. (Rapport).
31. Martin, Stewart et Michael Vallance. 2008. L'impact de la formation synchrone des enseignants en réseau sur l'intégration des technologies de l'information et de la communication. *Computers & Education* 51 (1):34-53.
32. McAfee, Andrew. Questions et opinions – Ceux pour qui l'informatique compte le plus : points de vue des professeurs d'informatique sur les programmes, les cours et les supports de cours. *Information Systems Research* 18 (2) : 142-149.
33. Observatoire de l'enseignement supérieur sans frontières. 2010. Tendances de Bologne 2010 : la mise en œuvre du processus de Bologne et une évolution vers un « nouveau régionalisme mondial ». *Observatoire de l'enseignement supérieur sans frontières*.
34. Pinto, Gabriel. 2010. Le processus de Bologne et son impact sur l'enseignement universitaire de la chimie en Europe. *Journal of Chemical Education* 87 (11):1176-1182.

35. Rauhvargers, Andrejs. 2011. Atteindre les objectifs de Bologne : où se situe l'Europe d'ici 2010. *Journal d'études en éducation internationale* 15 (1):4-24.
36. Russell, A. Wendy, Sara Dolnicar et Marina Ayoub. 2008. Doubles diplômes : deux fois plus de problèmes ou deux fois plus de bénéfices ? *Enseignement supérieur : Revue internationale de l'enseignement supérieur et de la planification de l'éducation* 55 (5) : 575-591.
37. Sajjad ur, Rehman. Assurance qualité et enseignement des sciences de l'information et de la communication dans le Conseil de coopération du Golfe (CCG) pays. *New Library World* 109 (7/8):366-382.
38. Starke-Meyerring, Doreen. 2010. Environnements d'apprentissage en réseau mondial dans la communication professionnelle : remettre en question les modes d'apprentissage, d'enseignement et de connaissance normalisés. *Journal of Business and Technical Communication* 24 (3) : 259-266.
39. Voegtle, Eva M., Christoph Knill et Michael Dobbins. 2011. Dans quelle mesure la communication transnationale favorise-t-elle la convergence des politiques transnationales ? L'impact du processus de Bologne sur les politiques nationales de l'enseignement supérieur. *Enseignement supérieur : Revue internationale de l'enseignement supérieur et de la planification de l'éducation* 61 (1) : 77-94.
40. Vuth, Doung, Chhuon Chan Than, Somphone Phanousith, Phonpasit Phissamay et Tran Thi Tai. 2007. Politique d'enseignement à distance et sensibilisation du public au Cambodge, au Laos et au Vietnam. *Enseignement à distance* 28 (2):163-177.
41. Yagci, Yasemin. 2010. Une vision différente du processus de Bologne : le cas de la Turquie . *Journal de l'éducation* 45 (4):588-600.