

RESUME

L'importante refonte de la structure de l'enseignement supérieur à la suite du processus de Bologne est la raison majeure de la création d'un nouveau réseau thématique ERAMUS. Tandis que ces changements influent directement sur le développement du secteur des sciences du sport en Europe, leur mise en œuvre actuelle dans le système éducatif est particulièrement complexe, hétérogène et parfois contradictoire, notamment dans le secteur des sciences du sport. Pour ces raisons, le processus de Bologne actualise le besoin de rassembler et de synthétiser les premières expériences et les initiatives prises dans le secteur, susceptibles de soutenir le processus lancé par la déclaration de Bologne et de prendre en considération toutes ses implications.

Les activités du projet AEHESIS sont coordonnées par l'Université allemande du sport de Cologne, étroitement appuyée par le Réseau européen de la science du sport, de l'éducation et de l'emploi (ENSSEE, initialement connu comme ENSHEE), qui constitue l'association la plus vaste et reconnue, comme le démontre l'identité de ses membres, sa longue histoire et la variété de ses projets et de ses productions.

Le processus d'élargissement et d'intégration européenne constitue un défi pour le processus de Bologne, en raison de la grande diversification des systèmes nationaux des pays d'adhésion récente. Il a aussi d'importantes conséquences sur l'emploi et la mobilité des travailleurs dans le domaine du sport et de l'éducation sportive. Par ailleurs, parce que les consommateurs européens deviennent de plus en plus précis et exigeants dans leur demande, une compétition se développe entre ceux qui proposent une offre d'activités sportives. Cela soutient le développement croissant de la qualité et du professionnalisme, afin de correspondre à ces besoins et assurer simultanément la préservation de la dimension sociale et éthique du sport, reconnue récemment par le Conseil Européen de Nice en 2001, avec la déclaration sur la spécificité du sport.

Le projet thématique AEHESIS cherche à analyser et dynamiser ce développement. Il cherche aussi à mettre à profit l'expérience rassemblée par un précédent projet de réseau thématique, l'Observatoire européen des emplois sportifs (EOSE), qui a aidé à la coopération entre les institutions aux niveaux européen et national, en procédant à une analyse à la fois quantitative et qualitative du marché de l'emploi dans le domaine du sport. Dans le secteur du sport européen, d'importants développements sont intervenus sur le marché du travail, avec une croissance moyenne de plus de 50% d'emploi nouveaux durant les dix dernières années. Les changements de taille et de structure du marché du travail spécifique, avec l'impact des nouvelles technologies sur ce secteur, rendent plus nécessaire encore d'harmoniser le système éducatif en Europe et de développer des outils précis pour correspondre aux besoins des employeurs, aux attentes des décideurs et la nouvelle demande de sport et d'activité physique en Europe.

Compte tenu de la complexité de ce que l'on nomme « sport et activité physique », le projet se centre sur quatre domaines principaux dans le secteur des sciences du sport : Management du sport, Education physique, Santé et mise en forme, Entraînement sportif. Ces sont les princi-

paux domaines du secteur du sport et de l'activité physique prévalant dans l'offre d'éducation et de recherche et ayant un impact sur le marché du travail.

L'engagement d'un nombre significatif de partenaires issus de nouveaux pays permettra aussi que leurs systèmes d'éducation – qui sont souvent été caractérisés par des organisations et structures différentes dans le secteur du sport - puissent être incorporés dans l'harmonisation européenne, mais apporte aussi un support significatif grâce à une expérience spécifique et des pratiques particulières.

La première année du projet AEHESIS était consacrée à :

- Composer au sein du projet un groupe de management et une structure de recherche ;
- Initier la construction d'un environnement de communication électronique (<http://www.aehesis.com>);
- Commencer l'élaboration d'une base de données (structure et contenu des programmes incluant une dimension européenne) ;
- Développer une méthodologie pour analyser et comparer les programmes en identifiant à la fois des éléments communs et des éléments spécifiques et particuliers, et en identifiant les manières ils peuvent être intégrés ;
- Identifier et dresser le bilan actuel des programmes d'enseignement supérieur dans les quatre principaux domaines choisis pour leur pertinence dans le domaine de la science du sport ;
- Développer et échanger l'information sur les curricula et élaborer un modèle de structure curriculaire pour chaque domaine incluant des exemples de bonne pratique ;
- Fournir une première compréhension des principales réalisations, mais aussi des obstacles, initiées à la suite du processus de Bologne.
- Finalement, inclus dans la procédure de la première année, animer le réseau de partenaires et favoriser l'usage de l'environnement électronique.

Le projet associe 62 partenaires qui représentent 26 pays en quatre catégories principales :

- a) des réseaux européens concernés par l'éducation, l'emploi ou la recherche ;
- b) des organisations professionnelles européennes opérant dans des champs spécifiques ;
- c) des institutions universitaires opérant dans le champ des sciences du sport ;
- d) d'autres institutions d'enseignement professionnel dans le champ du sport.

Durant sa première année, de nouveaux partenaires avec des domaines d'expérience pertinente ont rejoint le projet AEHESIS.

Il existe trois niveaux d'engagement dans le partenariat :

- Le groupe de direction du projet (PMG) comprenant les coordinateurs de domaines et deux experts
- Les partenaires de la recherche
- Les autres partenaires qui ne sont pas engagés dans le développement des outils.

2. August Tarrago de l'INEFC à Barcelone
3. Georges Costa de l'Université Demokritis à Thrace
4. Denis Musso de l'INSEP à Paris
5. Gregor Hovemann de l'Université allemande du sport à Cologne

II. Education physique :

Ken Hardman (Coordonnateur de l'Université Collège de Worcester). Il est soutenu par le comité EP du réseau. L'équipe de recherche est constituée de:

1. Gilles Klein de l'Université de Toulouse ;
2. Antonin Rychtecky de l'Université Charles de Prague ;
3. Francisco Carreira da Costa de l'Université technique de Lisbonne ;
4. Göran Patriksson de l'Université of Göteborg.

III. Entraînement sportif :

Pat Duffy (Coordonnateur de l'Université de Limerick et du Centre national d'entraînement). Il est soutenu par le conseil pour l'entraînement du réseau ENSSEE. Le groupe de recherche est constitué de :

1. Thierry Marique de l'Université de Louvain la Neuve ;
2. Christophe Debove de l'INSEP de Paris ;
3. Ladislav Petrovic de l'Institut d'entraînement et d'éducation sportive de Budapest ;
4. John Stevens des Entraîneurs sportifs de UK ;
5. Jukka Lahtinen de l'Institut du sport de Finlande ;
6. José Rodrigues de l'Ecole de science du sport de Rio Maior ;
7. Corrado Beccarini de l'Ecole du sport du CONI en Italie.

IV. Santé et mise en forme :

Allan Pilkington (Coordonnateur, SPRITO). Il est soutenu par l'EHFA (Association européenne pour la santé et la mise en forme).

1. Paolo Parisi de l'IUSM de Rome ;
2. Suzana Franco de l'Ecole de science du sport de Rio Maior ;
3. Philippe Masseur du SNEISS de France ;
4. Terttu Parkatti de l'Université de Jyväskylä ;
5. Louise Sutton de l'Université de Leeds ;
6. Romas Kairaitis de l'Académie lithuanienne d'éducation physique.

Afin d'atteindre les objectifs poursuivis durant la première année du projet, plusieurs étapes ont été définies pour initier le développement d'une communication électronique et élaborer une base de données sur le site web (<http://www.aehesis.com>). Durant les trois premiers mois du projet (octobre – décembre 2003), un questionnaire a été rédigé, qui avait pour but de fournir des informations sur les divers programmes et les qualifications universitaires et professionnelles proposées par les partenaires de AEHESIS. Le questionnaire a été modifié – et principalement simplifié – à plusieurs reprises durant la première année, particulièrement à la suite d'une

période de test. L'objectif de ce questionnaire est de collecter l'information essentielle sur les programmes offerts par les partenaires AEHESIS et d'obtenir une vue globale de la formation et l'éducation qui sont offertes. En outre, une information initiale sera obtenue sur le système ECTS, sur la mise en œuvre de la déclaration de Bologne et sur les domaines où les programmes et les qualifications sont disponibles. Simultanément, le questionnaire en ligne constitue une partie générale des questionnaires spécifiques développés par les quatre domaines. Au départ, il était possible d'accéder au questionnaire sur le site web seulement dans la partie login qui suppose un mot de passe. A compter du mois de mai 2004, le questionnaire fût accessible sur l'ensemble du site et l'étude élargie aux non-partenaires par le biais de la lettre d'information AEHESIS. Actuellement, la base de données AEHESIS comprend approximativement 220 programmes et niveaux d'étude, proposés par 50 organisations et institutions de 24 pays.

Parties prenantes du projet AEHESIS, deux systèmes différents de base de données ont été utilisés (Systèmes pour le management des bases de données relationnelles, RDBMS) en deux phases différentes. Pendant la première phase, l'accès à la base de données Microsoft a été proposé, en raison de la gratuité de son utilisation offerte par notre fournisseur. Le système s'est montré lent et insuffisant dans le cadre d'une stratégie d'extension future du projet. Pour cette raison, une base de données professionnelles a été acquise. Il s'agit du système de base de donnée relationnelle Microsoft SQL, qui a repris les fonctions essentielles de l'ancienne base de données (Access) et assure la possible extension du projet.

Quelques résultats de l'enquête en ligne

Pendant la période qui s'étend de janvier au 31 août 2004, un ensemble de 219 programmes a été entré dans la base de données. Parmi les institutions dont les programmes ont été intégrés, 42 sont partenaires du projet AEHESIS et 9 sont non-partenaires. La France est en première position dans la base de données en ayant entré pas moins de 42 programmes, suivie par le Royaume-Uni, l'Allemagne, la Lithuanie et la Pologne (cf. Figure) – lorsque l'Espagne, la Turquie, et l'Islande ont entré un seul programme, ce qui s'est révélé peu satisfaisant. La majorité des programmes est enseignée en langue native – lorsque 20 programmes sont enseignés en anglais, en dehors de l'Angleterre et de l'Irlande. La plupart de ces derniers est enseignée dans les institutions scandinaves. En accord avec l'objectif du projet AEHESIS, le nombre des institutions universitaires représentées est plus grand que celles qui ne sont pas universitaires. Cela apparaît aussi dans les programmes qui sont intégrés à la base : 183 programmes ont été entrés par des institutions universitaires et 36 par des non-universitaires (ex. : INSEP, Institut du sport de Finlande, Centre d'entraînement de Limerick, Comité olympique danois, CONI d'Italie, etc.). Compte tenu de la complexité du secteur appelé « sport et activité physique », le projet se focalise sur quatre domaines dans le secteur des sciences du sport : management du sport, éducation physique, santé et mise en forme, entraînement sportif. Ce sont les principaux domaines existant dans l'environnement du sport et de l'activité physique, en raison de leur prévalence dans les deux secteurs de l'éducation et de la recherche et en raison de leur impact

sur le marché du travail. Il y a au total dans la base de données 64 programmes d'entraînement, 59 programmes de santé et mise en forme, 52 programmes de management et 45 programmes d'éducation physique. Il n'est pas toujours possible d'attribuer, de façon certaine, les programmes à un domaine particulier – cela dépend aussi de la structure de la formation de chaque pays dans le domaine du sport. En Allemagne, il existe un diplôme qui se focalise sur les domaines « prévention et réhabilitation », « sport pour la santé et la mise en forme », « économie du sport » et « management et administration du sport », « journalisme sportif » ou « sport de haut niveau ». Ces diplômes ont été classés parmi les 52 diplômes en sciences du sport. La majorité des programmes entrés dans la base de données AEHESIS sont des programmes de niveau IV (109) qui se terminent avec la licence (Bachelor degree). 61 programmes de niveau V (mastaire) et 17 programmes de niveau V+ (doctorat) ont aussi été intégrés. Il existe seulement 26 programmes dans le secteur du niveau I – III – ce n'est pas surprenant dans la mesure où le projet AEHESIS concerne en priorité les cursus universitaires. La plupart des cursus de niveau I – III peuvent être attribués au domaine de l'entraînement – où il existe un grand nombre de cursus non-universitaires pour l'entraînement qui sont offerts en dehors des universités.

Parmi les 219 programmes de la base de données, approximativement 25% (52) ont une dimension européenne, signifiant ainsi que le programme est proposé en coopération avec au moins un partenaire étranger (de niveaux joints). Depuis l'implantation de la déclaration de Bologne, les réponses les plus fréquentes concernent la collaboration européenne (53), la promotion de l'apprentissage tout au long de la vie (51) et l'introduction d'un système de crédit comme ECTS (50). En revanche, 29 institutions seulement proposent un diplôme supplémentaire.

Les questionnaires par domaine

Après cette vue d'ensemble des programmes et des institutions, la seconde étape prévue par l'étude a consisté en une analyse plus détaillée par domaine. Pour chacun de ces domaines un questionnaire a été développé.

- Le Questionnaire Education physique : il concerne le domaine Education physique et la formation universitaire et professionnelle des enseignants spécialistes d'éducation physique ;
- Le questionnaire entraînement sportif : il concerne le domaine entraînement du sport et la formation universitaire et professionnelle d'entraîneurs sportifs spécialistes ;
- Le questionnaire management du sport : il concerne le domaine du management du sport et la formation universitaire et professionnel de managers spécialistes du sport ;
- Le questionnaire santé et mise en forme : il concerne le domaine de la santé et la mise en forme et la formation universitaire et professionnelles du personnel spécialiste de la santé et la mise en forme.

Ces questionnaires sont téléchargeables sur le site web AEHESIS (<http://www.aehesis.com>) pour être complétés par le responsable du programme des institutions partenaires, et ce pour chaque programme concerné.

Chaque questionnaire est composé de trois parties : (1) Cadre du programme, (2) Curriculum du domaine concerné, (3) Organisation et évaluation. Afin de faciliter une analyse commune et l'interprétation de la plus grande part de l'information et des données, les 4 questionnaires ont été conçus, autant que possible, de façon uniforme et standardisée. Mais en raison des caractéristiques particulières de chaque domaine, certains éléments, spécifiques d'un domaine particulier, ont été inclus, pour permettre une compréhension plus approfondie de sa dynamique.

La première partie du questionnaire aborde une information considérée comme de base sur le programme, l'information concernant le profil des étudiants et les exigences d'accès et celle concernant l'encadrement enseignant. La seconde partie se centre sur les compétences générales et spécifiques (qui sont considérées aux niveaux micro, méso et macro), les champs d'étude et de formation professionnelle (pratique enseignante). La troisième partie concerne l'évaluation du programme et les unités d'enseignement, les méthodes d'enseignement, l'évaluation (programme et module d'évaluation et évaluation de la mise en œuvre de la formation) le contrôle de la qualité, la validation et l'accréditation, le partenariat et l'emploi et les professions visées.

Un des objectifs de ce questionnaire est d'évaluer la façon dont les programmes de formation dans les domaines de l'entraînement sportif, l'éducation physique, le management du sport, la santé et la mise en forme adhèrent aux principes soulignés par la déclaration de Bologne et en particulier :

- Compétence: faire preuve des compétences pour devenir entraîneur sportif, spécialiste de l'éducation physique, manager du sport et spécialiste de la santé et la mise en forme ;
- Emploi : construire une base favorisant l'emploi ;
- Mobilité : construire une base favorisant la coopération, l'échange et la mobilité ;
- Transfert de crédit : construire une base à partir de laquelle les crédits peuvent être aisément identifiés et transférés ;
- Apprentissage tout au long de la vie : offrir les possibilités d'un apprentissage tout au long de la vie ;
- Liens sectoriels : identifier les liens entre les programmes des institutions universitaires et non-universitaires ; démontrer des liens tangibles avec les employeurs dans la planification, la mise en œuvre et l'évaluation des différentes phases du programme ;
- Contrôle de la qualité ; apporter la preuve de mesures de contrôle interne et externe de la qualité.

Résultats de l'analyse des domaines

Santé et mise en forme

A la différence des autres domaines, celui qui concerne la santé et la mise en forme n'est pas aisé à définir. Le centre d'intérêt professionnel peut varier d'une « pure » mise en forme à une « pure » santé. Le tableau ci-dessous cherche à identifier un ensemble d'opportunités de carrière, qui peuvent être concernées par les programmes de ce domaine, mais la liste n'est pas exhaustive. En suivant la nomenclature des professions de EOSE produite en 1998 (NEORS) le tableau est séparé en trois catégories, mise en forme spécifique, santé et mise en forme, santé spécifique.

Dans le cadre de ce projet la formation en santé et mise en forme est définie par l'EHFA comme un ensemble de pratiques qui favorise une activité physique structurée, supervisée par des professionnels certifiés, une éducation et une formation évoluées et de niveau élevé tant pour les individus ou pour les groupes, avec ou sans équipement dans un environnement sécurisé, dans laquelle la première préoccupation de l'activité est d'utiliser une ou plusieurs composantes de la mise en forme physique considérés comme moyens de développer la santé et le bien être physique et mental. Des services complémentaires, thérapies variées et structures sociales peuvent participer de cet effort. Les programmes en santé et mise en forme peuvent mobiliser les connaissances de base sur la santé et les sciences de l'exercice, ainsi que les disciplines qui leur sont liées. Ces disciplines et connaissances de base peuvent être appliquées à d'autres aires afin de fournir un large éventail de possibilités d'emplois pour les diplômés. L'objectif principal du processus d'éducation à la santé et à la mise en forme est la formation d'un instructeur et praticien de la santé et la mise en forme qui est en mesure d'instruire et de pratiquer de manière effective, analysant les besoins des individus et des groupes dans des situations définies, par la combinaison de l'éducation, la qualification, la compétence et l'expérience.

Quel progrès les organisations enquêtées ont-elles réalisé si l'on considère les principaux thèmes de la déclaration de Bologne ?

Compétence : A partir du questionnaire soumis, il est difficile de faire des commentaires particuliers et des recommandations dans ce secteur. L'enquête souligne la nécessité d'être plus spécifique encore dans la définition de la compétence et les développements de celle-ci que nous souhaitons étudier et comparer dans les programmes participants à l'enquête. Ni la section relative au processus d'harmonisation (Tuning process) ni la partie plus spécifique ne fournissent l'information suffisante pour faire des recommandations solides à cette étape.

Emploi : cette section a montré les diverses possibilités offertes par de programmes pour la santé et la mise en forme, mais elle a souligné aussi la tension entre les différentes voies possibles de carrière et les programmes proposés sous le titre de santé et mise en forme. La plupart des organisations ont indiqué qu'elles suivent leurs diplômés une fois par tous les cinq ans. Cependant, compte tenu du nombre de données disponibles il n'est pas possible d'investiguer la relation entre les habiletés et les compétences acquises par les diplômés dans leurs professions, le nombre de ces compétences et habiletés demandées par les employeurs, et la relation entre ces compétences et celles qui sont attendues par les employeurs. Dans la plupart des institutions enquêtées, les liens avec les employeurs ont été faibles, un petit nombre seulement

indiquant le rôle majeur joué par les employeurs, dans le développement, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes. De façon urgente, ce domaine est concerné par le lien étroit entre les aspirations des diplômés et les besoins des employeurs.

Transfert de crédit : ainsi qu'il est recommandé l'usage de ECTS est répandu dans tous les programmes qui sont en mesure d'indiquer la valeur de ceux-ci en crédits. Cependant les organisations enquêtées ne précisent pas les modalités de construction de la valeur d'un crédit. Ce point constituera un indicateur important dans la comparaison de la convergence des programmes et demandera une investigation ultérieure.

Liens sectoriels: cette section a fourni des résultats mitigés. La plupart des organisations ont déclaré avoir des liens en dehors de leur organisation, mais l'éventail de ceux-ci s'échelonne de contacts avec les organisations gouvernementales jusqu'aux employeurs individuels. La conclusion correspond ici au résultat discuté dans la section sur l'emploi et appelle une investigation plus importante pour identifier si les liens sont simplement périphériques aux programmes ou s'ils constituent une partie essentielle du développement du programme.

Contrôle de la qualité : Comme il est souhaité, tous les programmes montrent de façon significative des indicateurs de contrôle de qualité. Tous les programmes disposent de structures de contrôle interne des processus de qualité ; et la plupart des organisations disposent un d'un organe externe de contrôle de la qualité, requis par l'Etat. La présence de ces procédures est plus faible concernant l'engagement professionnel dans le processus ; cela peut aussi être faible concernant l'interprétation de ce qu'est un corps professionnel. Il est évident que peu de programmes intègrent des partenaires sociaux dans leur processus de contrôle de la qualité et ce constat appelle une analyse complémentaire.

Il apparaît que le secteur de la santé et de la mise en forme est une domaine difficile à examiner en considérant la déclaration de Bologne et la proposition de programmes. Un travail ultérieur doit être entrepris, qui identifiera les habiletés et les compétences couvertes par ce secteur, et cherchera à clarifier la relation entre la santé et la mise en forme conduisant à une enquête plus approfondie. C'est à cette condition que nous serons en mesure de préciser les relations existant entre la proposition actuelle de programmes et le marché du travail. Les premières indications montrent que les programmes proposés sous cette appellation couvrent un large curriculum et ne sont pas centrées sur des débouchés de carrières spécifiques. L'engagement des partenaires sociaux apparaît périphérique à tous les niveaux du programme ; un constat illustré par les titres des programmes que de nombreux employeurs ne reconnaissent pas comme directement liés au marché du travail.

Cette première enquête exploratoire a produit un ensemble de conclusions intéressantes, qui restent à explorer en détail avec un nombre plus grand d'organisations enquêtées. Le questionnaire doit être revu pour qu'une enquête plus large tienne compte des anomalies identifiées dans ce rapport. Il est nécessaire de mieux comprendre les habiletés et les compétences qui sont à développer par les programmes, favorisant une comparaison avec les fonctions requises par les employeurs pour le travail d'instructeur de mise en forme ou de spécialiste d'activités physiques adaptées. Finalement, et en guise de note positive, il a été possible d'identifier un

nombre significatif de bonnes pratiques permettant de développer l'enquête et de poursuivre les buts initialement prévus dans le travail.

Entraînement sportif

L'entraînement d'une discipline sportive spécifique s'adresse aux groupes de pratiquants sportifs, qui sont à des niveaux spécifiés et reconnus par des fédérations sportives nationales appropriées et/ou une autorité nationale compétente, dans le secteur du sport. L'étude de l'entraînement s'appuie sur une base de connaissance issue des sciences du sport et sur les disciplines afférentes, même si celles-ci ne sont pas spécifiques et ne sont pas reconnues comme constituant une qualification formelle par les fédérations nationales sportives et/ou par l'autorité nationale compétente dans le secteur du sport.

Cette étude constitue une première étape dans le bilan des institutions et des cours donnés dans le domaine de l'entraînement sportif parmi les partenaires du projet AEHESIS. Les observations suivantes peuvent être faites à partir des données collectées :

1. Diversité : Il existe une grande diversité dans la nature et la durée des cours étudiés. Dans l'échantillon, les cours sont rangés du niveau 3 au niveau 5 suivant le cadre des qualifications européennes (la validation de ces niveaux n'était pas entreprise dans cette étude). Au total, l'entraînement apparaît dans 64 programmes étudiés dans l'étude AEHESIS. Les demandes locales et nationales conduisent à différentes sortes de cours. Leur durée varie de une à six années.

2. L'orientation du programme : la majorité des cours (15) de l'échantillon d'entraînement sportif montre une orientation professionnelle. Cette orientation est montrée par l'étendue des liens extérieurs au cours des phases de planification et de certification des programmes en relation avec les fédérations sportives. Cependant, les liens avec les organisations extérieures pour l'emploi des étudiants diplômés ne sont pas répandus. Deux tiers des cours montrent l'apprentissage comme une caractéristique.

3. Conditions d'entrée : deux tiers des étudiants qui intègrent les cours sont des hommes, lorsqu'un tiers est constitué de femmes. L'âge moyen est de 24 ans. L'habileté pratique constitue un pré-requis pour intégrer le cours dans 62% des cas. Les qualifications universitaires constituent un pré-requis dans 52% des cours. 43% des cours demandent des qualités personnelles pour y entrer. Une large majorité (96%) des étudiants participent aux cours dans leur propre pays.

4. Encadrement : 68% de l'encadrement des institutions sont des hommes et 32% sont des femmes. 69% des hommes ont plus de 44 ans et 46% des femmes sont au-dessus de cet âge. Les qualifications doctorales constituent la forme la plus courante de qualification au sein de

l'équipe enseignante, bien que la majorité de l'équipe (56% d'hommes et 58% de femmes) soient seulement détenteurs d'une licence ou d'une maîtrise. Quatre institutions seulement indiquent qu'une expérience d'entraîneur est requise pour l'encadrement. La taille moyenne de l'équipe enseignante est de 21,5. Dans les institutions, l'effectif de l'encadrement employé va de 6 à 142.

5. Compétences : Un large éventail de compétences est couvert par les cours. Une analyse et une classification ultérieures de ces compétences seront nécessaires durant la prochaine phase de l'étude.

6. Méthodes d'enseignement et modalités d'évaluation ; la diversité des méthodes d'enseignement et des modalités d'évaluation apparaît de manière évidente dans l'étude. Cours magistraux, séminaires, groupe de travail et pratique accompagnée ont été employés dans la majorité des cours, tandis que l'enseignement à distance constitue une caractéristique de 9 institutions sur 19. Evaluation continue et contrôles terminaux ont été les formes d'évaluation les plus souvent employées. Le mémoire (10/16) et l'entraînement pratique (12/16) ont aussi été employés.

7. Evaluation : l'évaluation du cours a été réalisée avec un ensemble de manières d'examiner, résultats, contribution d'étudiants, évaluation des pairs et réunions de l'équipe d'encadrement de la faculté. Un peu plus d'un quart des institutions a employé une évaluation des pairs.

8. Contrôle de la qualité : des systèmes de contrôle interne de la qualité existent dans 14 institutions sur 19 ; ils ont été installés principalement par l'encadrement de la faculté, les conseils d'études et les comités de certification. Les agences de contrôle externe de la qualité comprennent les ministères des gouvernements, les commissions d'accréditation et les examinateurs externes de l'état. Les comités internationaux et nationaux olympiques, ainsi que les fédérations sportives (nationales et internationales), ont aussi été engagés dans le contrôle externe de la qualité, dans un peu moins de la moitié des institutions enquêtées. Une validation de l'Etat (13/19), l'enseignement supérieur (9/19) et les comités olympiques et les fédérations sportives (3/19) ont été les sources prioritaires de validation.

9. Le suivi des diplômés et de l'emploi : la majorité (14/20) des institutions ont développé avec des agences externes en ce qui concerne l'emploi et la répartition des diplômés. Cependant, seul un petit nombre des institutions (6/17) développe une relation avec les agences externes concernant l'emploi et la répartition des diplômés.

10. Liens extérieurs et réseau : la majorité des institutions fait part de différents types de liens avec des organisations extérieures. Une des premières raisons de ces liens tient à l'évaluation

des étudiants (14/19), au suivi des étudiants (17/19), à la mise en œuvre du curriculum (12/19) ; les débouchés professionnels (12/19), l'évaluation du programme (9/19) sont aussi cités.

Débouchés de l'emploi : l'emploi des diplômés est orienté selon dans cinq directions : entraîneurs, entraîneurs dans le domaine de la mise en forme, dirigeants du sport, enseignants d'éducation physique, managers du sport.

Management du sport

L'étude du management du sport s'appuie sur les connaissances issues des sciences du sport et du management afin d'apporter aux étudiants une connaissance suffisante pour manager les organisations sportives, les événements sportifs, les affaires du sport et réaliser des recherches dans ce domaine. Le projet AEHESIS se centre de manière prioritaire sur l'intégration de ces programmes dans les formations, l'utilisation du temps proposée par les institutions éducatives et la relation avec le marché du travail. Dans le domaine du management du sport nous avons obtenu les réponses issues de 16 programmes.

Les réponses montrent que l'intégration des programmes et l'utilisation du temps par les structures éducatives ne sont pas encore réalisées, bien que des développements positifs soient constatés et d'autres soient en cours. Par exemple les programmes de licence et de master ne sont pas séparés dans toutes les institutions, le système ECTS n'est pas totalement appliqué dans les programmes et les procédures d'évaluation et de validation ne sont pas harmonisées et accordées dans tous les programmes. Certaines universités ont déjà établi que leurs futurs plans d'étude actaient une séparation des programmes de licence et de master, le développement de programmes coordonnés, lorsque d'autres précisent moins les stratégies relatives à l'intégration des programmes. Ce sont des conclusions toutes deux relatives au processus de Bologne et la déclaration de Copenhague.

La relation avec les besoins du marché du travail est établie de manière plus effective par les programmes que l'intégration des programmes. Les compétences, qui sont considérées comme importantes dans les programmes, sont très intimement liées aux types de compétences qui sont attendues dans le travail à réaliser dans le domaine du management du sport. Les programmes ont à la fois des liens internes et externes, par exemple avec les organisations sportives et les corporations professionnelles, qui cherchent à augmenter les liens entre les programmes et le marché du travail. La formation pratique est implantée dans de nombreux programmes, ce qui est considéré comme une importante transition avec les possibilités d'emploi des étudiants. Les débouchés de la formation pratique des étudiants dans les programmes correspondent assez aux débouchés professionnels des étudiants.

Dimension européenne

Dans cette recherche, nous avons été en mesure d'identifier différents types de systèmes éducatifs dans les différentes parties de l'Europe. Les calendriers universitaires et les exigences générales d'entrée ont paru proches. Afin de développer la dimension européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation au management du sport, il est important d'aider les universités par une information pertinente qui favorise la recherche de partenaires dans les domaines de la recherche et de la formation. Il est plus facile de développer une coopération entre les universités qui présentent des convergences d'objectifs, de structures et de procédures d'enseignement, et de cursus. En fonction des données disponibles il n'est pas possible ici de classer les universités et ou les cours, il peut cependant être utile de le faire dans le futur.

Transparence, information et conseil

Il est important de développer les politiques et les pratiques s'appuyant sur un support d'information de conseil à tous les niveaux de formation au management du sport. Un CV européen, ainsi que des certificats et des diplômes complémentaires sont aussi en cours de développement. Sur le web, une information destinée à une audience internationale commence à émerger sur les curricula, les programmes, les conditions d'entrée et les possibilités d'enseignement à distance.

Reconnaissance des compétences et qualifications

En accord avec la déclaration de Bologne, les universités donneront de nouvelles possibilités de développement du curriculum et d'internationalisation. Quand le monde du management du sport change pour être encore plus international et divers, cela conduit à une large reconnaissance des compétences et des qualifications.

Contrôle de la qualité

Il n'est pas proposé de créer des critères communs et des principes de contrôle de la qualité. Actuellement, les universités disposent principalement de systèmes internes et d'exigences légales de contrôle de la qualité. Dans le domaine du management du sport, il existe une longue tradition d'échange de l'encadrement et des étudiants. Il existe par exemple plusieurs accords bilatéraux et multilatéraux entre les universités. Il existe aussi de nombreuses nouvelles activités, comme des programmes coordonnés et des activités dans le cadre de Erasmus Mundus, qui conduiront à une coopération encore plus étroite et à des possibilités d'un repérage international. Cette procédure est aussi une bonne voie pour gagner en avantages compétitifs.

Education physique

Au sein des systèmes d'éducation, tous les pays de la région européenne avancent des exigences légales (ou cela est généralement pratiqué), avec un ensemble d'attentes prescriptives pour l'éducation physique des filles et des garçons, pour au moins une part des années de scolarité obligatoire. De facto, il existe donc une probabilité d'existence de programmes de formation pour l'enseignement de l'éducation physique dans les écoles. Une autre recherche (voir

Hardman, 2001) a montré que, partout en Europe, les degrés de qualification à l'éducation physique et les diplômes de qualifications sont acquis dans les universités, les instituts pédagogiques, les académies nationales de sport ou les instituts pour les spécialistes de l'éducation physique et du sport. Pour l'enseignement primaire (élémentaire), les qualifications sont le plus souvent acquises dans les instituts pédagogiques, bien que non exclusivement, lorsque pour l'enseignement secondaire, les qualifications sont principalement acquises au niveau universitaire. Approximativement dans la moitié des pays européens les grades de professeur d'éducation physique sont qualifiés pour enseigner une deuxième matière.

Le terme Education physique (EP) donne lieu à de multiples sens et à des définitions variées selon les différents pays et les cultures différentes. Pour le propos de ce projet, une définition large a été adoptée avec pour intention d'intégrer les variations terminologiques en Europe. Ainsi, Education physique est-il définie comme « cette part du curriculum scolaire, qui propose un programme structuré et planifié d'activité physique qui vise au développement optimal, équilibré et harmonieux, de tous ceux qui y participent, et poursuit un ensemble d'objectifs comprenant le développement physique, l'acquisition de la compétence, le bien-être et la santé, des qualités psycho-sociales et le développement moral, etc. ».

Elle rassemble ainsi les termes de culture physique, de mouvement, de motricité humaine, d'éducation sportive, et tous les programmes relatifs aux activités physiques au sein des curricula dans divers pays en Europe.

Dans le cadre de ce projet, un spécialiste d'éducation physique est défini comme un enseignant qualifié qui a entrepris un programme de formation universitaire et professionnelle, dans lequel, le plus souvent, 50% de la charge de travail (en dehors de l'éducation générale ou des études pédagogiques) est relatif à la matière nommée Education physique ou son terme équivalent. Il est connu que, dans certains pays (par exemple le Danemark), les enseignants d'éducation physique qui travaillent à l'école primaire peuvent avoir suivi des programmes de formation dans le domaine de l'éducation physique ; ils préparent moins de 50% du programme total de formation à cet enseignement et sont, cependant, reconnus comme spécialistes. Ainsi, dans les pays où cette pratique existe, les représentants institutionnels ont aussi rempli le questionnaire.

Malgré certains désavantages du questionnaire employé dans un contexte multi-linguistique et culturel et les déficiences et/ou les faiblesses de certaines de ses parties - ce questionnaire montrant que les données recueillies doivent être traitées avec précaution et que toute conclusion tirée peut être relative - il est possible d'identifier un certain nombre de tendances générales.

1. Parmi les programmes, une grande proportion (plus de 80%) des titres fait allusion à l'éducation physique montrant certaines variations relatives au type d'écoles citées. Sans surprise dans le contexte des débouchés d'emploi, tous les programmes sauf un (désigné comme pré-professionnel) déclarent que la formation professionnelle est incluse, soit simultanément aux études universitaires, soit suivant immédiatement la fin des études universitaires. Ainsi,

parmi les 17 institutions des 14 pays, on note un degré élevé de convergence à la fois dans le titre des programmes et dans les orientations des cours.

2. La variété du nombre d'étudiants qui intègrent le programme est révélatrice de la diversité des modèles de recrutement et reflète peut être la nature et le statut de l'institutionnel elle-même. Il est probable qu'une institution désignée comme une université, entité institutionnelle unique, ou une faculté au sein d'une université qui propose un nombre de programmes plus grand, recrutera un nombre d'étudiants plus important qu'un centre départemental ou une école, qui constitue une subdivision ou une division d'une faculté ou d'autres sous structures institutionnelles plus grandes.

3. Le système de crédit ECTS fondé sur 1 crédit = 25 heures, l'échelle européenne, ou les crédits et les charges de travail correspondantes ne se retrouvent pas de façon significative dans l'ensemble des programmes. Cette absence est illustrée par les conclusions sur le nombre total des heures de crédit qui sont requises pour terminer le programme ; elle est soulignée par le nombre d'heures correspondant aux crédits du programme complet et des champs d'études disciplinaires. La diversité est encore évidente dans l'application de la charge théorique de 25 heures par crédit au regard de la réussite d'une unité de cours ou d'un module. Comme seulement 7 institutions semblent adhérer au modèle ECTS de 60 heures crédit par année, il existe une majorité importante d'institutions qui utilisent d'autres modèles de crédits.

4. Lorsqu'on regarde les sujets d'étude, on ne trouve pas d'uniformité dans les institutions de l'échantillon. Un peu plus de la moitié (12 sur 21 programmes) donnent lieu à une matière unique. Les autres programmes (6) proposent deux matières et quelque uns (3) proposent plusieurs matières.

5. Concernant les exigences d'entrée des étudiants, la convergence des qualifications universitaires est évidente (généralement la reconnaissance nationale d'une licence ou un programme équivalent). Des pratiques diverses et variées sont adoptées, pour d'autres exigences, comme les aptitudes physiques et pratiques (santé/performance) et les qualités spécifiques personnelles,

6. L'âge d'entrée dans les programmes n'est pas uniforme entre les institutions. Lorsque près de 30% des institutions montre un âge d'entrée à 18 ans, l'âge moyen global des étudiants participant aux programmes qui sont en dessous de la licence est de 23 ans. La diversité des solutions tient probablement aux âges de sortie de l'école obligatoire, aux politiques institutionnelles, comme par exemple les politiques nationales sur l'incorporation dans les forces armées ou le service social, etc.

7. Le recrutement des étudiants, garçons et filles, est diversifié, mais il est clairement plus important pour les garçons avec 13 (sur 19) programmes, qui montrent des différences proportionnelles de 5%, et seulement 6 programmes qui indiquent une différence proportionnelle de moins de 5%. Parmi les 19 programmes qui offrent des formes de recrutement garçons et filles, seulement cinq recrutent plus de filles que de garçons ; par ailleurs un seul montre des nombres égaux de recrutement.

8. Les taux de réussite sont variables d'une institution à l'autre ; une gamme de 45% de différence entre les taux de réussite le plus bas suggère la diversité des solutions ; cependant à peu près les deux tiers des programmes montrent des taux de réussite de 75% et plus, où il existe un certain degré de convergence.

9. La convergence est évidente dans la répartition des membres de l'encadrement masculin et féminin, qui comme pour le profil global des étudiants est en faveur des hommes. 18 programmes sur 21 programmes indiquent une plus grande proportion d'hommes et dans tous ces cas sauf un (Académie lithuanienne d'éducation physique), la différence proportionnelle est supérieure à 10%. Une convergence est observée dans le profil des âges, pour lequel plus de 80% de l'échantillon se trouve dans la catégorie d'âge des 30-60 ; de la même façon pour les qualifications de l'encadrement, où à tous les niveaux (licence, mastaire, doctorat et autres), les proportions du nombre d'hommes qualifiés est plus élevé que celui des femmes. Ces proportions sont probablement le reflet du plus grand nombre d'hommes, membres de l'encadrement employés pour enseigner dans ces programmes.

10. La diversité prévaut pour l'exigence d'expérience initiale dans la qualification de l'encadrement. On observe une diversité dans le nombre des programmes (5) qui requièrent une telle expérience et dans des proportions (entre 0 et 100%) de l'encadrement actuellement employé par tous les programmes disposant d'une telle expérience. A l'exception d'un seul, tous les programmes emploient un encadrement qui dispose d'une expérience initiale d'enseignement, ce qui montre ainsi une convergence.

11. Tandis qu'il existe certaines différences dans le classement des compétences génériques et spécifiques à l'éducation physique par chaque programme, celles-ci sont relativement mineures et certainement non significatives statistiquement. Il existe donc davantage de similarités dans le domaine des compétences (avec certaines variations) que de différences ; c'est un aspect qui suggère une convergence plus qu'une diversité.

12. Alors qu'il existe une convergence des champs d'études de tous les programmes, les données produites par la partie dédiée aux champs d'étude montre un certain nombre de variations et de pratiques diverses. Ces variations et pratiques diverses comprennent : la période d'étude conduisant à une qualification d'enseignement de l'éducation physique ; les modèles d'heures

de crédit employés ; les volumes horaires et de crédits alloués à chaque champ d'étude et les heures consacrées à un champ d'étude (théorie, pratique, travail personnel, etc.). Un scénario identique s'applique à la formation professionnelle avec une place particulière de la pratique pédagogique dans le contexte scolaire. Tous les programmes (excepté le programme non QTS de l'université collège de Worcester) intègrent des pratiques scolaires, supervisés par des enseignants du programmes et/ou des enseignants superviseurs (d'où une convergence évidente), mais le nombre total de semaines va de 2 à 38, espacé sur une ou plusieurs période périodes au delà du programme (d'où une diversité est évidente).

13. Concernant l'évaluation des unités d'enseignement (évaluation continue et rôles respectifs des devoirs écrits, des épreuves et des examens oraux), les méthodes d'enseignement (cours magistral comme la forme la plus répandue de transmission suivi par un travail en petit groupe et travail de champ et moins de développement de l'importance de l'enseignement à distance) et l'évaluation du programme et des unités d'enseignement (questionnaire étudiant, discussion formelle et informelle, etc.), l'étude démontre plus de similarités que de différences, constituant ainsi une convergence.

14. L'évaluation de l'enseignement par les pairs apparaît seulement dans un tiers des programmes, mais l'évaluation de l'enseignement par les étudiants intervient dans juste un peu plus de deux tiers des programmes. Ces pratiques montrent un certain degré de diversité, cependant, la convergence apparaît dans les procédures d'évaluation (questionnaire ou commentaires proformas).

15. La convergence (19 programmes sur 21) est évidente dans les mécanismes de contrôle de la qualité du programme et de l'évaluation de l'encadrement, dans lesquels les membres du département ou de la faculté sont généralement engagés. Les procédures de contrôle externe engageant des agences accréditées ou dépendant de l'Etat (14 programmes sur 21) sont moins convergentes. Cet argument de diversité augmente lorsque l'on considère le contrôle de la qualité associant des organismes professionnels (11 programmes n'ont pas ce type de procédures mais 7 les pratiquent). Une diversité caractérise la fréquence des procédures de contrôle de la qualité, parce qu'elles varient de jamais à tous les deux ans et dans un cas pour les procédures internes, chaque semestre.

16. La diversité caractérise le suivi des diplômés avec un suivi allant de l'absence (9 programmes) jusqu'à suivre occasionnellement (6 programmes), et suivre pour un nombre d'années précisé (6 programmes).

17. Pour l'item « autres indicateurs de qualité », un degré de convergence est constaté dans la majorité des institutions et des programmes sur la conception d'un enseignant d'éducation physique et des objectifs de l'éducation physique, ainsi que celle sur l'emploi de stratégies

d'intervention pour changer les représentations des étudiants et leurs perceptions de l'éducation physique et des éducateurs physiques.

18. Concernant la validation et/ou l'accréditation du programme, la convergence prévaut généralement : on trouve l'autorité de l'enseignement supérieur et/ou l'agence d'Etat (habituellement le ministère de l'éducation compétent).

19. La mise en réseau tend à la convergence avec des liens formels et informels dans la majorité des programmes avec d'autres collègues ou d'autres domaines au sein d'une institution, avec des solutions diversifiées au sein du département ou des relations entre les facultés. Il existe des liens formel et informel, soit l'un ou l'autre, soit les deux, dans 13 programmes avec les clubs sportifs ou les fédérations. Il existe une diversité de types de liens. Ils concernent : des débouchés professionnels, le développement curriculaire, la supervision des étudiants, l'évaluation des étudiants et du programme. La diversité concerne aussi la fréquence des réunions de partenaires utilisant des formes variées allant d'un rythme mensuel à quatre fois par an ou annuellement, jusqu'à quand cela est nécessaire.

20. Il existe 100% de convergence dans le premier débouché choisi qui est dans l'enseignement scolaire et de façon prédominante en éducation physique. Cités en second et troisième la plupart des débouchés professionnels vont vers le sport, la détente, la santé, la mise en forme et le secteur du loisir.

Conclusion

Le projet global du de réseau thématique AEHESIS était d'évaluer l'impact du processus de Bologne sur « l'harmonisation des structures éducatives dans le secteur du sport » en Europe. Les principales perspectives de l'analyse, inhérentes au projet, étaient destinées à explorer principalement :

- a) le degré d'intégration des programmes et des emplois du temps dans le cadre des structures d'enseignement supérieur ;
- b) leur réceptivité aux besoins du marché du travail et leur évolution et leur capacité à fournir un soutien effectif au développement de la force productive dans ce secteur.

Durant la première année, les objectifs généraux du projet ont été poursuivis par un ensemble d'objectifs initiaux et précisés :

- l'installation d'une structure adaptée de direction et de recherche ;
- la définition et la réalisation d'un environnement de communication spécifique et ciblé, intégré avec une banque de données sur site web ;
- le développement d'une méthodologie ciblée pour analyser et comparer les structures, l'éventail et l'environnement des programmes d'enseignement supérieur avec une référence aux quatre domaines principaux choisis (entraînement, management du sport, éducation physique et santé et mise en forme) ;

- la collecte et l'échange d'une information essentielle sur les curricula, dans le but de développer un modèle curriculaire pour chaque domaine ;
- la proposition d'une compréhension préliminaire de l'atteinte des objectifs, mais aussi les obstacles perçus, pour le processus de Bologne.

A la fin de la première année du projet, il peut être établi qu'un nombre significatif d'objectifs poursuivis ont été atteints avec succès :

1) Une **information, essentielle et complète, nécessaire pour décrire les pourvoyeurs d'éducation et de formation** (principalement les universités) a été identifiée et collectée pour les quatre domaines choisis. Un modèle pertinent et facilement utilisable a été créé et validé. Grâce à cette approche, il a été possible d'inclure plus de 50 institutions et de collecter une information de base sur plus de 200 programmes (distribués en quatre domaines) dans une base électronique. L'amélioration continue de la base de données et son usage régulier montre sa fonctionnalité et sa pertinence. La base de données a été intégrée avec succès dans un environnement électronique fonctionnel pour les besoins du projet et de sa poursuite. Les activités d'évaluation interne ont permis d'apprécier la qualité des outils qui, avec de légères modifications techniques, seront utilisés dans les prochaines étapes du projet et administrés sur un grand échantillon. L'information collectée dans cette direction est en mesure de regrouper les principales caractéristiques des organisations et des programmes analysés. Aussi l'usage quotidien de cette information s'intensifie comme le montre l'accès constant à la base de données-web pour des besoins de consultation ;

2) Deuxièmement un outil plus élaboré (c'est-à-dire les **questionnaires par domaine**) a été développé pour collecter de façon plus détaillée les principaux aspects des programmes d'éducation et de formation. Il a pu fournir une compréhension essentielle de l'état de l'implantation du processus de Bologne. Le processus de validation de cet outil a été plus complexe que celui de la base de données web, mais il a fourni tous les retours nécessaires permettant de produire une version finale et simplifiée susceptible d'être utilisée dans la deuxième phase du projet. L'information collectée est extrêmement riche et détaillée et fournit une bonne revue du paysage de la formation dans les domaines sélectionnés.

3) Une troisième conclusion positive de ce processus concerne la possibilité de collecter et de traiter l'information issue des quatre domaines disciplinaires considérés dans le projet en fonction d'une **structure conceptuelle commune d'indicateurs**. Cela a permis le développement d'une procédure commune pour la collecte de données, cependant complétée par des ensembles d'information spécifiques à chaque domaine. Ainsi une réflexion spécifique a été conduite pour identifier les **relations des quatre domaines avec les sciences du sport et les autres champs disciplinaires** de connaissance et de recherche. L'éducation physique est fortement liée à la pédagogie et aux sciences de l'éducation, pendant que le management du sport a de multiples intersections avec l'administration des affaires et les sciences sociales. Le domaine

santé et mise en forme est aussi lié de façon significative aux sciences de la santé. Parmi les quatre aires, l'entraînement a probablement le statut le plus spécifique et une intégration plus forte dans le domaine des sciences du sport, dont la nature interdisciplinaire reste évidente comme les résultats de ce projet l'ont confirmé.

4) Une autre conclusion importante de ce projet est la constitution et l'animation de tout le réseau et des quatre groupes de recherches des quatre domaines opérationnels, qui ont constamment débattu les différents points de vue afin d'atteindre un accord final sur les outils et l'interprétation des données et des tendances. Un des principaux objectifs du projet est en fait de capitaliser et de partager une expérience initiale afin de constituer une « équipe » crédible de chercheurs et d'organisations qui sont en mesure de solliciter un nombre plus important d'institutions d'enseignement supérieur pour les futures étapes. Cela renforce clairement l'identité du secteur et des perspectives futures de partenariat, qui sont essentielles pour la poursuite du TNP après la fin de la subvention de l'UE.

5) Compte tenu de la nature du projet, une des conclusions les plus importantes a été la conception et la réalisation d'**une stratégie et un environnement nouveaux et originaux**, basés sur un site web consacré au projet www.aehesis.com qui offre un ensemble de services intégrés et d'outils pour l'entrée de données et l'information. Cela a été crucial pour diriger les activités en dehors des réunions de travail et même en dehors du partenariat, mais aussi pour tester le niveau d'intérêt et de participation des partenaires eux-mêmes. Dans cette perspective les premières étapes de la création d'une communauté d'enseignement a été possible, même si la procédure est sûrement amendable pour des développements ultérieurs.

En plus de ces importantes conclusions, d'autres éléments peuvent être indiqués pour une action ultérieure et une amélioration des outils et des méthodologies. A de rares occasions, les limites de l'approche initiale ont été constatées, limites qui pourraient être corrigées ou améliorées dans la seconde phase du projet :

1) En premier lieu l'enquête globale a évolué à partir d'une « offre d'éducation et de formation ». Il existe de bonnes raisons de croire que les liens entre l'offre éducative et le marché du travail (et avec les employeurs et les emplois spécifiques correspondants) ne sont souvent pas très forts. Cela peut être expliqué de deux manières :

- l'outil (c'est-à-dire le questionnaire consacré aux programmes) n'était pas suffisamment de qualité pour identifier et évaluer proprement ces liens ;
- les programmes eux-mêmes ne sont pas clairement consacrés ou au moins dirigés vers les emplois.

Les programmes de recherche pour la deuxième partie du projet prendront en compte ces hypothèses et essaieront d'investiguer dans une large mesure les débouchés de l'emploi et la

nature de la connexion entre les deux marchés (éducation et travail). Ils commenceront par les emplois-types correspondant aux quatre domaines et tenteront de construire des « profils d'emploi » basés sur les compétences. La dernière étape (devant être entreprise durant la troisième année du programme AEHESIS) comparera les programmes existants de formation avec ces « profils d'emploi ». En fait, nous approuvons le point de vue montrant que les « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur sont nécessairement fondées sur leurs capacités à délivrer des qualifications et des compétences qui correspondent aux besoins sociaux, culturels et économique de nos sociétés. Ce processus considère comme importante la méthodologie d'harmonisation. Harmoniser les programmes d'enseignement supérieur en prenant garde à leurs relations avec les besoins sociaux, culturels et économiques est une condition pour justifier les investissements publics et privés qui les supportent.

Ce défi a été présenté à l'occasion de la conférence qui avait pour titre « comment sont liés l'enseignement supérieur et la formation professionnelle ? » organisée par la présidence irlandaise et la Commission européenne en mars 2004. Nous appuyons totalement les cinq orientations soulignées en conclusion par les autorités européennes :

- - Il existe un besoin urgent de coopération et de communication accrues entre les principaux acteurs de VET et de HE, particulièrement dans le contexte de l'éducation et de la formation 2010 (Lisbonne).
- - Il existe un besoin de plateforme commune pour un échange et un enseignement mutuel sur l'assurance de la qualité en VET et HE.
- - L'objectif ultime devrait être de créer un seul système de transfert de crédits et une accumulation pour un apprentissage tout au long de la vie.
- - Il est crucial de viser un cadre unique de qualification pour l'apprentissage tout au long de la vie au niveau européen.
- - Nous avons besoin de focaliser davantage sur les aspects professionnels dans l'enseignement supérieur.