



Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: personnel académique – 2017

Rapport Eurydice



Éducation
et formation



Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: personnel académique 2017

Rapport Eurydice

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA, Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse).

Citation recommandée:

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2017. *Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: personnel académique – 2017*. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

PDF	EC-01-17-491-FR-N	ISBN 978-92-9492-511-4	doi:10.2797/985700
EPUB	EC-01-17-491-FR-E	ISBN 978-92-9492-509-1	doi:10.2797/43590

Rédaction achevée en juin 2017.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2017.

Reproduction autorisée, moyennant mention de la source.

Langue source: anglais. Traduction effectuée par le Centre de traduction des organes de l'Union européenne.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
Analyse des politiques en matière d'éducation et de jeunesse
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unité A7)
B-1049 Bruxelles
Tél. (+32) 2 299 50 58
Fax (+32) 2 292 19 71
Adresse électronique: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://ec.europa.eu/eurydice>

TABLE DES MATIÈRES

Table des figures	5
Codes	7
Codes des pays	7
Codes statistiques	7
Principales conclusions	9
Introduction	13
Chapitre 1. Personnel académique et évolution du paysage de l'enseignement supérieur	17
1.1. Le concept de personnel académique	17
1.2. Gouvernance et planification des ressources humaines	24
Conclusions	27
Chapitre 2. Les membres du personnel académique et leurs qualifications	29
2.1. Le doctorat, point de départ d'une carrière académique?	29
2.2. Qualifications exigées dans les carrières académiques	37
Conclusions	41
Chapitre 3. Le recrutement du personnel académique	43
3.1. La législation adoptée par les autorités centrales en matière de recrutement de personnel académique	44
3.2. Méthodes de recrutement	47
3.3. Processus de recrutement	50
3.4. Égalité des chances	51
3.5. Gestion du recrutement	57
Conclusions	59
Chapitre 4. Les conditions d'emploi et de travail en milieu académique	61
4.1. Les conditions d'emploi en milieu académique	61
4.2. Tâches et temps de travail du personnel académique	68
4.3. Rémunération du personnel académique	73
4.4. Développement professionnel continu (DPC) du personnel académique	77
4.5. Contrôle des conditions d'emploi et de travail en milieu académique	81
Conclusions	83
Chapitre 5. L'assurance qualité et l'évaluation du personnel académique	85
5.1. Le contexte européen de l'assurance qualité	85
5.2. Assurance qualité externe	86
5.3. Évaluation individuelle du personnel académique	91
Conclusions	95

Chapitre 6. Internationalisation et mobilité du personnel	97
6.1. Stratégies centrales en faveur de l'internationalisation de l'enseignement supérieur	97
6.2. Suivi à haut niveau de la mobilité du personnel	103
6.3. Soutien central d'actions spécifiquement axées sur l'internationalisation	105
Conclusions	106
Annexes	107
Annexe 1. Diagrammes nationaux des catégories de personnel académique	107
Sources des données statistiques incluses dans les diagrammes nationaux	145
Annexe 2. Exemples de programmes à grande échelle en faveur de la mobilité du personnel académique	148
Références	155
Glossaire	159
Remerciements	163

TABLE DES FIGURES

Chapitre 1. Personnel académique et évolution du paysage de l'enseignement supérieur	17
Figure 1.1. Taux d'inscription des jeunes de 18 à 34 ans dans l'enseignement supérieur (% de la population âgée de 18 à 34 ans), 2000 et 2015.	18
Figure 1.2. Évolution en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire entre 2000 et 2015.	19
Figure 1.3. Évolution en pourcentage du nombre total de membres du personnel académique entre 2000 et 2015.	20
Figure 1.4. Personnel académique par classe d'âge (%), 2015.	22
Figure 1.5. Personnel académique féminin (%), 2000 et 2015.	23
Figure 1.6. Professeurs au sein du personnel académique (%), 2013.	24
Figure 1.7. Existence d'une stratégie à moyen ou long terme développée par les autorités centrales (ou supérieures) en matière de planification des ressources humaines dans l'enseignement supérieur, 2015/2016.	26
Chapitre 2. Les membres du personnel académique et leurs qualifications	29
Figure 2.1. Statut juridique principal des doctorants, 2015/2016.	30
Figure 2.2. Le doctorat en tant qu'exigence légale pour l'accès à certaines catégories de personnel académique, 2015/16.	33
Figure 2.3. La qualification post-doctorale en tant qu'exigence légale pour l'accès à certaines catégories de personnel académique.	38
Chapitre 3. Le recrutement du personnel académique	43
Figure 3.1. Portée et champ d'application de la législation des autorités centrales en matière de recrutement de personnel académique.	44
Figure 3.2. Existence d'une obligation émanant des autorités centrales de publier les vacances de poste, 2015/2016.	48
Figure 3.3. Existence d'une réglementation émanant de l'autorité centrale dans une série de domaines relevant du recrutement de personnel académique, 2015/2016.	50
Figure 3.4. Existence d'une réglementation émanant de l'autorité centrale concernant l'égalité des chances et affectant le recrutement du personnel académique.	52
Figure 3.5. Pourcentage de femmes au sein de l'ensemble du personnel académique et des professeurs, 2013.	54
Figure 3.6. Existence de mesures ou initiatives de grande envergure pour prévenir ou limiter les écarts hommes-femmes dans les rangs académiques, 2015/2016.	55
Figure 3.7. Implication de l'autorité centrale ou supérieure dans le processus de recrutement, 2015/2016.	58
Chapitre 4. Les conditions d'emploi et de travail en milieu académique	61
Figure 4.1. Les contrats d'emploi en milieu académique, 2015/2016.	62
Figure 4.2. Contrats d'emploi des professeurs d'université, 2015/2016.	64
Figure 4.3. Existence du statut de fonctionnaire pour le personnel académique, 2015/2016.	66
Figure 4.4. Réglementations centrales ou supérieures concernant le temps que le personnel académique doit consacrer à différentes activités, 2015/2016.	69
Figure 4.5. Personnel académique travaillant à temps partiel (exprimé en pourcentage de l'ensemble du personnel académique), 2015.	72
Figure 4.6. Réglementation centrale concernant la rémunération du personnel académique, 2015/2016.	74
Figure 4.7. Réglementation centrale concernant le congé sabbatique du personnel académique, 2015/2016.	79
Figure 4.8. Contrôle central ou supérieur des conditions d'emploi et de travail du personnel académique, 2015/2016.	82

Chapitre 5. L'assurance qualité et l'évaluation du personnel académique	85
Figure 5.1. Aspects généralement couverts par l'évaluation de l'assurance qualité externe, 2015/2016.	89
Figure 5.2. Parties prenantes associées à l'élaboration des critères d'évaluation pour l'assurance de qualité externe, 2015/2016.	90
Figure 5.3. Parties prenantes généralement associées à l'établissement des critères et des niveaux de prestations appliqués à l'évaluation du personnel académique, 2015/2016.	92
Figure 5.4. Existence de documents d'orientation conseillant les établissements d'enseignement supérieur pour l'utilisation des résultats des évaluations, 2015/2016.	93
Chapitre 6. Internationalisation et mobilité du personnel	97
Figure 6.1. Existence dans l'enseignement supérieur d'une stratégie au niveau central (ou supérieur) en matière d'internationalisation, 2015/2016.	98
Figure 6.2. Contenu des stratégies d'internationalisation à haut niveau (éléments sélectionnés), 2015/2016.	101
Figure 6.3. Pourcentage de ressortissants étrangers au sein du personnel académique, 2013.	103
Figure 6.4. Suivi à haut niveau de la mobilité du personnel académique, 2015/2016.	103
Figure 6.5. Mesures centrales destinées à encourager le personnel académique à participer à des actions spécifiquement axées sur l'internationalisation, 2015/2016.	105

CODES

Codes des pays

UE/UE-28	Union européenne	NL	Pays-Bas
BE	Belgique	AT	Autriche
BE fr	Belgique – Communauté française	PL	Pologne
BE de	Belgique – Communauté germanophone	PT	Portugal
BE nl	Belgique – Communauté flamande	RO	Roumanie
BG	Bulgarie	SI	Slovénie
CZ	République tchèque	SK	Slovaquie
DK	Danemark	FI	Finlande
DE	Allemagne	SE	Suède
EE	Estonie	UK	Royaume-Uni
IE	Irlande	UK ENG	Angleterre
EL	Grèce	UK-WLS	Pays de Galles
ES	Espagne	UK-NIR	Irlande du Nord
FR	France	UK-SCT	Écosse
HR	Croatie	AELE/EEE et pays candidats	
IT	Italie	BA	Bosnie-Herzégovine
CY	Chypre	CH	Suisse
LV	Lettonie	IS	Islande
LT	Lituanie	ME	Monténégro
LU	Luxembourg	NO	Norvège
HU	Hongrie	RS	Serbie
MT	Malte	TR	Turquie

Codes statistiques

: Données non disponibles

(–) Sans objet

PRINCIPALES CONCLUSIONS

Le présent rapport vise à donner un aperçu des réalités auxquelles le personnel académique de l'enseignement supérieur se trouve confronté dans un contexte d'évolution rapide et d'exigences sociétales croissantes. Si la fluctuation du nombre d'étudiants ainsi que de nouveaux mécanismes de financement et de pilotage font désormais partie du paysage de l'enseignement supérieur en Europe, les répercussions de ces changements sur le personnel académique restent insuffisamment connues. Ce dernier est au cœur du présent rapport, étant donné son rôle crucial pour la réussite de l'enseignement supérieur.

Le rapport s'articule en six chapitres. Le premier est une présentation contextuelle de l'environnement de l'enseignement supérieur. Les suivants sont respectivement consacrés aux qualifications exigées des membres du personnel académique; au processus de recrutement; à l'emploi et aux conditions de travail; aux procédures d'assurance qualité externe; et aux stratégies d'internationalisation adoptées à haut niveau. Le rapport contient également des diagrammes par pays présentant les caractéristiques essentielles des différentes catégories de personnel académique.

Le rapport s'appuie sur plusieurs sources de données. Il se fonde principalement sur des données qualitatives provenant des unités nationales d'Eurydice, complétées d'une série de rapports de recherche ainsi que de rapports et de bases de données établies par des organisations internationales. Des informations ont également été rassemblées au moyen d'enquêtes auprès de syndicats du personnel académique et d'organismes d'assurance qualité. Outre ces informations qualitatives, quelques chapitres contiennent également des données statistiques issues d'enquêtes et bases de données internationales.

Les principales conclusions présentées ci-après mettent en lumière les principaux enjeux dont les responsables de l'élaboration des politiques doivent tenir compte.

Le personnel académique forme un groupe hétérogène au sein de l'enseignement supérieur en Europe

- Une caractéristique frappante du paysage européen de l'enseignement supérieur est l'ampleur des disparités entre pays en termes de catégories de personnel académique. Bien que destinés à rendre ces catégories nationales comparables, les diagrammes nationaux annexés au présent rapport n'en révèlent pas moins toute une série de différenciations et variations nationales (voir l'annexe 1).
- Les membres du personnel académique peuvent être différenciés en fonction de divers éléments: leur activité principale (enseignement et recherche; enseignement uniquement ou recherche uniquement), le type d'établissement dans lequel ils travaillent (université ou autre établissement d'enseignement supérieur), leur statut contractuel (contrat à durée indéterminée ou déterminée) et leur insertion ou non dans un parcours académique clairement défini (voir les chapitres 1, 2, 3 et 4, et l'annexe 1).

Leurs politiques de ressources humaines relèvent généralement de la compétence des établissements d'enseignement supérieur, mais certains aspects sont généralement soumis à des réglementations arrêtées à haut niveau

- Il est rare que les autorités de haut niveau élaborent des stratégies nationales à moyen ou long terme pour la planification des ressources humaines dans l'enseignement supérieur. Cette responsabilité est confiée dans la plupart des pays aux établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes. Lorsque des stratégies nationales sont définies, elles portent le plus souvent sur des problématiques telles que la répartition hommes-femmes et l'attribution de contrats à durée indéterminée et à durée déterminée; mais il arrive qu'elles couvrent également des thèmes tels que la mobilité, la formation et les structures de carrière (voir le chapitre 1, section 1.2.2, figure 1.7).
- Les cadres réglementaires visent généralement à couvrir les catégories de personnel incluses dans le parcours académique le plus courant, et les personnels académiques aux échelons intermédiaires et supérieurs en particulier (voir les chapitres 2, 3 et 4).
- Une série d'aspects peuvent faire l'objet d'une réglementation: qualifications exigées, processus de recrutement, temps de travail et responsabilités, et rémunération notamment (voir les chapitres 2, 3 et 4).

- Même dans les cas de systèmes très réglementés, les établissements d'enseignement supérieur jouissent généralement d'une autonomie de gestion pour un certain nombre de catégories de personnel académique. Celles-ci se situent le plus souvent en dehors du parcours professionnel classique et tendent à être davantage touchées par des conditions d'emploi précaires (voir les chapitres 3 et 4 en particulier).

La carrière académique exige des efforts considérables en termes de perfectionnement des qualifications et de performance

- Dans la plupart des pays européens, le doctorat est une exigence légale pour l'affectation à certaines catégories ou fonctions académiques, dans les universités en particulier (voir le chapitre 2, section 2.1.2, figure 2.2, et l'annexe 1).
- Les membres du personnel académique désireux d'accéder à des fonctions intermédiaires et/ou supérieures doivent répondre en termes de qualifications à une série d'exigences supplémentaires formalisées à des degrés divers (voir le chapitre 2, section 2.2.).
- Certains systèmes d'enseignement supérieur font de l'*habilitation* ou d'une accréditation coordonnée au niveau central une obligation pour accéder à des fonctions académiques intermédiaires ou supérieures (voir le chapitre 2, section 2, figure 2.3, et l'annexe 1).
- Une rémunération liée à la performance est aujourd'hui possible dans la quasi-totalité des systèmes d'enseignement supérieur d'Europe de sorte que les efforts fournis par le personnel académique puissent être traduits par leur rémunération (voir le chapitre 4, section 4.3.1). Cette évolution s'accompagne toutefois d'un risque d'augmentation de la «pression à la performance» exercée sur ce personnel dans divers domaines tels que la recherche, l'enseignement ou le perfectionnement des qualifications.
- Il est possible que les efforts exigés du personnel académique continuent de donner lieu à certains avantages substantiels propres à la carrière. En effet, dans la plupart des pays européens, la réglementation relative à l'enseignement supérieur prévoit la possibilité pour le personnel académique de bénéficier d'un congé sabbatique rémunéré. Or, s'il s'agit d'un aspect assez attrayant de la profession académique, la possibilité d'exercer le droit à ce congé est généralement limitée à certaines catégories de personnel, et au personnel académique de niveau intermédiaire ou supérieur plus particulièrement (voir le chapitre 4, section 4.4.2, figure 4.7).

La sécurité d'emploi garantie n'est plus la norme dans le monde académique

- Si, dans presque tous les pays d'Europe, le secteur de l'enseignement supérieur offre des possibilités d'emploi à la fois à période déterminée et à période indéterminée, on observe que dans certains pays, les membres du personnel académique sont sous contrat à durée déterminée (voir le chapitre 4, section 4.1.1, figure 4.1).
- La stabilité contractuelle est largement déterminée par l'étape de carrière, les personnels débutants connaissant généralement des conditions d'emploi plus précaires que leurs homologues plus expérimentés (voir le chapitre 4, section 4.1.1, et l'annexe 1).
- Plusieurs pays font état de tendances récentes à une diminution des possibilités d'emploi en milieu académique et à une augmentation de la proportion de personnel occupant des postes financés par des sources externes (voir le chapitre 4, sections 4.1.3 et 4.5).
- Cependant, quelques pays ont récemment procédé à des modifications réglementaires visant à faciliter l'accès du personnel académique à des contrats à durée indéterminée (voir le chapitre 4, Sections 4.1.3).
- Le type de contrat d'emploi du personnel académique ainsi que le ratio entre contrats permanents et contrats temporaires sont des éléments clés de l'assurance qualité externe dans certains systèmes d'enseignement supérieur (voir le chapitre 5, section 5.1.2).

Dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur, l'égalité hommes-femmes au sein du personnel académique demeure une aspiration plus qu'une réalité

- Bien que la proportion d'effectifs féminins ait augmenté de manière substantielle au cours des quinze dernières années, les femmes ne représentent encore en Europe que 40 % de l'ensemble du personnel académique (voir le chapitre 1, section 1.1.2, figure 1.5).
- L'écart hommes-femmes est en outre plus marqué aux échelons supérieurs, la plupart des pays ne comptant qu'un tiers de professeurs féminins (voir le chapitre 3, section 3.4, figure 3.5).
- Des initiatives législatives et stratégiques axées sur l'égalité des sexes et influant sur le recrutement de personnel académique ne sont pas toujours en place et celles qui le sont ne ciblent généralement pas spécifiquement l'écart hommes-femmes occupant des postes académiques élevés (voir le chapitre 3, section 3.4, figures 3.4 et 3.6). Toutefois, la diversité des approches adoptées en Europe relativement à la question de l'égalité des sexes pourrait constituer une source d'enrichissement mutuel.

La qualité de l'enseignement ne peut être considérée comme acquise

- Les doctorants désireux de faire carrière en milieu académique ne suivent pas nécessairement de formation axée sur leurs compétences pédagogiques. Seuls quelques pays se sont en effet dotés d'une législation faisant de la pratique pédagogique une composante obligatoire des programmes de doctorat. De surcroît, lorsque la réglementation prévoit des tâches d'enseignement, cette obligation ne s'applique généralement qu'à certaines catégories de doctorants (voir le chapitre 2, section 2.1.3).
- On ne trouve pratiquement pas en Europe de programmes de développement professionnel continu (DPC) à grande échelle offrant au personnel académique la possibilité d'améliorer ses compétences pédagogiques. La plupart des initiatives dans ce domaine se concrétisent par des activités menées dans un cadre strictement individuel par des établissements d'enseignement supérieur (voir le chapitre 4, section 4.4.1).
- La tâche d'enseignement du personnel académique est généralement établie en fonction des catégories avec une tendance à exiger davantage d'enseignement de la part du personnel en début et en milieu de carrière et une charge d'enseignement moins lourde de la part du personnel académique plus expérimenté (voir le chapitre 4, section 4.2.1).
- Si la qualité de l'enseignement fait partie intégrante de l'assurance qualité externe dans tous les pays, les aspects de l'enseignement visés par les évaluations peuvent varier considérablement d'un pays à l'autre (voir le chapitre 5, section 5.2.1).

Les systèmes d'assurance qualité externe se concentrent sur l'enseignement et la recherche en négligeant souvent les aspects liés à la gestion des ressources humaines

- L'enseignement et la recherche sont les deux éléments les plus couramment examinés par les agences d'assurance qualité externe – qu'il s'agisse de procédures portant sur le niveau de qualité des programmes ou sur le niveau de qualité des établissements (voir le chapitre 5, section 5.2.1, figure 5.1).
- L'évaluation porte beaucoup moins souvent sur les aspects liés à la gestion des ressources humaines (procédures de recrutement, systèmes d'appréciation de la performance et pratiques de promotion), lesquels ne sont pris en compte que par la moitié à peine des systèmes (voir le chapitre 5, section 5.2.1, figure 5.1).

Une véritable internationalisation de l'enseignement supérieur réclame des mesures d'incitation supplémentaires à l'intention du personnel académique

- La majorité des systèmes européens d'enseignement supérieur ont défini des objectifs stratégiques concernant son internationalisation (voir le chapitre 6, figure 6.1). Toutefois, alors que le personnel académique a une responsabilité majeure dans la réalisation de ces objectifs, il n'est généralement mentionné de façon explicite qu'en rapport avec la mobilité. Et, lorsque tel est le cas, il est rare que cette mobilité fasse l'objet d'objectifs chiffrés (voir le chapitre 6, section 6.1.2).
- Par ailleurs, la plupart des systèmes signalent avoir mis en place, sous une forme ou une autre, un suivi des flux de mobilité du personnel (voir le chapitre 6, figure 6.4). Ce suivi se fonde sur une variété de définitions qui pourraient être soit limitées à celles utilisées par le programme Erasmus+ ou établir une distinction entre d'autres types de mobilité assortis d'objectifs et de durées différents (voir le chapitre 6, section 6.2.1).
- Si la moitié environ des pays prévoient au niveau central un soutien en faveur de programmes internationaux conjoints et d'un enseignement en langues étrangères dans les établissements nationaux, les mesures incitant le personnel à développer des cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) restent beaucoup moins fréquentes (voir le chapitre 6, figure 6.5).

Il faut améliorer la collecte d'informations sur une série d'aspects relatifs au personnel académique pour étayer l'élaboration des politiques nationales et européennes

- La mesure dans laquelle les autorités supérieures contrôlent les conditions d'emploi et de travail du personnel académique varie selon le pays – l'éventail des aspects visés étant plus large dans certains cas que dans d'autres (voir le chapitre 4, section 4.5, figure 4.8).
- On constate également un manque de statistiques européennes comparables en matière de conditions d'emploi et de travail en milieu académique, y compris en ce qui concerne les contrats de travail et la proportion de personnel occupant des postes financés par des sources externes. L'établissement de données comparables dans ces domaines exigerait d'investir dans le développement de définitions et de concepts communs (voir le chapitre 4, sections 4.1.1 et 4.5).

INTRODUCTION

Le secteur de l'enseignement supérieur connaît de profonds changements depuis quelques années. Des évolutions nationales et internationales ont conduit à la fois à son expansion et à sa transformation. Outre l'augmentation du nombre et de la diversité, le secteur se caractérise désormais par une différenciation grandissante tant en termes d'établissements qu'en termes de programmes. Si les autorités publiques conservent un rôle déterminant dans la réglementation et la coordination de l'offre d'enseignement supérieur, on observe l'abandon progressif d'un contrôle central strict en faveur de nouvelles formes de pilotage et d'influence, au travers notamment de nouveaux modèles de financement et systèmes d'assurance qualité. Le processus de Bologne a contribué lui aussi à certains changements structurels dans le secteur, en particulier pour ce qui concerne la réforme des programmes de cours, l'assurance qualité et la mobilité (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015). Les changements ont porté sur les spécialisations, les attentes, les rôles professionnels et les statuts du personnel académique, engendrant le besoin d'étudier la profession académique dans des pays, des cultures et des types d'établissement différents.

Dans ce contexte, la profession académique dans l'enseignement supérieur a bénéficié d'une attention explicite au plan politique. Dans son projet pour la modernisation de l'enseignement supérieur⁽¹⁾, la Commission reconnaît que «la réforme et la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe dépendent de la compétence et de la motivation des enseignants et des chercheurs» (Commission européenne, 2011a, p. 6). Mais elle admet également que «souvent toutefois, le recrutement des enseignants et des chercheurs n'a pas suivi la hausse du nombre d'étudiants, ce qui met sous tension des capacités déjà restreintes» (ibidem, p. 6). Aussi réclame-t-elle «de meilleures conditions de travail, accompagnées de procédures de recrutement transparentes et équitables»⁽²⁾, un meilleur développement professionnel initial et continu et une meilleure reconnaissance et valorisation de l'excellence dans l'enseignement et la recherche» (ibidem, p. 6). La Commission insiste également sur la nécessité d'une plus grande autonomie des établissements d'enseignement supérieur afin qu'ils puissent attirer et retenir les meilleurs enseignants et chercheurs. Le projet de la Commission porte en outre une attention particulière au réseautage international et à la promotion de possibilités de mobilité pour le personnel académique.

C'est dans ce contexte que le présent rapport rassemble des informations sur une série d'aspects clés à la lumière des réalités nouvelles qui caractérisent la profession académique en Europe.

Contenu du rapport

Le rapport s'articule en six chapitres.

Le **chapitre 1** contient des informations contextuelles qui aideront le lecteur à comprendre l'environnement dans lequel le personnel académique exerce actuellement sa profession en Europe. Des indicateurs statistiques jettent les bases de l'enquête qualitative développée dans le rapport comparatif. Les données statistiques portent principalement sur la participation des étudiants et du personnel ainsi que sur les caractéristiques du corps académique, tandis que les indicateurs qualitatifs cernent des aspects liés à la gouvernance de l'enseignement supérieur.

Le **chapitre 2** est consacré à l'examen des compétences requises de la part du personnel académique. S'inscrivant dans une perspective de développement de carrière, le chapitre s'intéresse d'abord au doctorat en abordant successivement le statut des doctorants, le rôle du doctorat dans la carrière académique et le contenu de la formation doctorale. Il envisage ensuite la progression de la carrière en milieu académique en examinant plus particulièrement les procédures par lesquelles les membres du personnel académique sont reconnus par leur communauté.

Le **chapitre 3** est consacré au recrutement du personnel académique. Il étudie la portée et le champ d'application de la législation en la matière, les principales méthodes de recrutement utilisées, une série d'aspects du processus de recrutement et le degré d'implication des autorités centrales (ou supérieures).

(1) Lancé en 2011 par la communication de la Commission intitulée «Soutenir la croissance et les emplois – un projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe» (Commission européenne, 2011a).

(2) Y compris en conformité avec la Charte européenne du chercheur et le Code de conduite pour le recrutement de chercheurs.

Le **chapitre 4** aborde différents aspects des conditions d'emploi et de travail en milieu académique il est plus spécialement dédié à la sécurité d'emploi, aux tâches et au temps de travail, aux modalités de rémunération et aux possibilités de développement professionnel continu (DPC). Il étudie également la mesure dans laquelle les autorités supérieures suivent les conditions d'emploi et de travail du personnel académique.

Le **chapitre 5** s'efforce de déterminer les éléments relatifs au personnel académique qui font l'objet d'une évaluation dans le cadre de l'assurance qualité externe. Il aborde également l'assurance qualité au niveau des établissements en réservant une attention particulière aux mécanismes d'évaluation axés sur le personnel académique.

Enfin, le **chapitre 6** fournit des informations concernant le contenu des stratégies définies au niveau supérieur en matière d'internationalisation. Il analyse également les mécanismes et définitions en rapport avec le suivi de la mobilité du personnel, ainsi que les mesures adoptées au niveau central à l'appui d'actions spécifiquement axées sur l'internationalisation.

L'annexe 1 contient des diagrammes par pays décrivant les principales catégories de personnel académique, leurs caractéristiques essentielles et les parcours académiques types.

L'annexe 2 expose des exemples nationaux de programmes à grande échelle destinés à favoriser la mobilité sortante et entrante du personnel académique.

Un glossaire explique les principaux concepts utilisés dans le rapport.

Sources de données et méthodologie

Données et indicateurs Eurydice

Le rapport se fonde principalement sur des informations rassemblées par le réseau Eurydice en mars et avril 2016. Ces données ont été collectées au moyen d'un questionnaire approfondi préparé en collaboration avec Erasmus+, l'unité Analyse des politiques de l'éducation et de la jeunesse de l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA) et les unités nationales du réseau Eurydice. Trente-huit unités nationales Eurydice y ont participé ⁽³⁾, représentant trente-cinq pays ⁽⁴⁾.

La collecte d'informations Eurydice, qui visait à étudier les catégories nationales de personnel académique les plus représentatives, s'est concentrée sur le personnel principalement chargé d'enseignement et/ou de recherche. Les membres du personnel chargés de la gestion et/ou de la coordination des effectifs, des projets et/ou des finances au sein de l'établissement, de même que ceux assumant des tâches administratives ou de soutien (bibliothécaires, conseillers spécialisés, etc.) n'ont pas été inclus.

La collecte de données Eurydice a couvert le personnel académique travaillant dans des établissements d'enseignement supérieur publics ou privés subventionnés par l'État qui offrent des programmes aux niveaux 5 à 8 de la CITE 2011 (voir le glossaire). Les établissements pris en compte étaient des universités, des universités de sciences appliquées et d'autres établissements d'enseignement supérieur (voir le glossaire) ⁽⁵⁾. Les écoles d'enseignement secondaire (deuxième cycle) proposant des programmes d'enseignement supérieur et les établissements d'enseignement supérieur privés recevant moins de 50 % de leur financement de base de sources publiques n'ont pas été retenus.

Les données qualitatives et indicateurs Eurydice saisissent le contenu de la réglementation établie à l'échelon supérieur ou l'existence de programmes/actions à grande échelle subventionnés par des fonds publics et coordonnés par les autorités (voir le glossaire). Elles ne couvrent généralement pas les initiatives

⁽³⁾ Le nombre d'unités nationales est supérieur à celui des pays. La Belgique comprend trois unités Eurydice (Communauté française de Belgique, Communauté flamande de Belgique et Communauté germanophone de Belgique) et le Royaume-Uni en comprend deux (l'une couvrant l'Angleterre, le pays de Galles et l'Irlande du Nord, et l'autre couvrant l'Écosse).

⁽⁴⁾ Tous les États membres de l'UE sont inclus, de même que la Bosnie-Herzégovine, la Suisse, l'Islande, le Monténégro, la Norvège, la Serbie et la Turquie. Les unités nationales du Liechtenstein et de l'ancienne république yougoslave de Macédoine n'ont pas participé à la collecte de données.

⁽⁵⁾ Lorsqu'il s'agit de systèmes d'enseignement supérieur incluant plusieurs secteurs respectivement régis par des cadres réglementaires différents (universités et universités de sciences appliquées, par exemple), les indicateurs Eurydice se concentrent sur le secteur des universités. Les disparités réglementaires importantes entre secteurs de l'enseignement supérieur sont décrites dans des notes spécifiques par pays ainsi que dans le texte.

et régimes locaux, de sorte que les programmes ou réglementations d'établissements d'enseignement supérieur particuliers ne sont pas inclus.

L'année de référence pour la plupart des indicateurs Eurydice est l'année académique 2015/2016.

Données en provenance d'autres sources

Les informations fournies par les unités nationales d'Eurydice ont été complétées, tout au long du rapport, par des données provenant d'autres sources. Il s'agit en l'occurrence d'une série de rapports de recherche et stratégiques, de données tirées de précédentes études Eurydice et des résultats de deux enquêtes qualitatives portant respectivement sur le point de vue des syndicats ⁽⁶⁾ et sur les agences d'assurance qualité ⁽⁷⁾.

Outre des informations qualitatives, quelques chapitres contiennent des données statistiques tirées d'enquêtes internationales, à savoir en provenance de la collecte de données UNESCO/OCDE/Eurostat (UOE), du registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) ⁽⁸⁾ et des études EUROAC ⁽⁹⁾ et Eurodoc ⁽¹⁰⁾.

Préparation du rapport

La préparation et l'élaboration du rapport ont été coordonnées par l'unité Erasmus+ (voir plus haut). La version préliminaire du rapport a été soumise aux unités nationales d'Eurydice en décembre 2016 pour commentaires et validation.

Toutes les personnes qui ont contribué à la réalisation du présent rapport en sont remerciées en fin de document.

⁽⁶⁾ Les informations ont été rassemblées en coopération avec l'Internationale de l'éducation. Seize pays ont fourni des données: Danemark, Allemagne, Estonie, Irlande, France, Italie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Finlande, Suède, Royaume-Uni et Norvège.

⁽⁷⁾ Les informations ont été rassemblées en coopération avec l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA). Dix-huit agences d'assurance qualité opérant dans quatorze pays ont répondu à l'enquête: Belgique (Communautés française et flamande), Bulgarie, République tchèque, Allemagne, Espagne, France, Croatie, Lituanie, Pays-Bas, Portugal, Roumanie, Finlande, Royaume-Uni et Norvège.

⁽⁸⁾ Le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) est une base de données des établissements d'enseignement supérieur en Europe. Voir: <https://www.eter-project.com/> [consulté le 15 mai 2017].

⁽⁹⁾ L'étude EUROAC a fourni des données consolidées concernant des pays européens, tirées de deux projets distincts: l'enquête CAP (The Changing Academic Profession) réalisée en 2007-2008 (2010 aux Pays-Bas) dans 18 pays, dont sept pays européens (Allemagne, Pays-Bas, Royaume-Uni, Finlande, Italie, Norvège et Portugal); et l'enquête EUROAC réalisée en 2010 et fournissant des données pour cinq pays européens supplémentaires (Autriche, Croatie, Irlande, Pologne et Suisse). Si les études CAP et EUROAC contiennent toutes deux un questionnaire d'enquête, la seconde contient également des entretiens avec des membres du personnel académique (Teichler & Höhle, 2013). Bien que l'étude EUROAC ait été réalisée il y a près de dix ans, ses résultats sont utilisés dans le présent rapport en vue de compléter la perspective réglementaire et d'illustrer certaines tendances, étant donné qu'aucune enquête européenne à grande échelle comparable n'a été réalisée depuis lors.

⁽¹⁰⁾ L'enquête Eurodoc a été réalisée en 2008-2009 dans 12 pays européens, à savoir la Belgique, l'Allemagne, l'Espagne, la France, la Croatie, les Pays-Bas, l'Autriche, le Portugal, la Slovaquie, la Finlande, la Suède et la Norvège (Ateş et al., 2011). Bien que l'enquête ait été réalisée il y a près de dix ans, ses résultats sont utilisés dans le présent rapport en vue de compléter la perspective réglementaire et d'illustrer certaines tendances, étant donné qu'aucune enquête européenne à grande échelle comparable n'a été réalisée depuis lors.

CHAPITRE 1. PERSONNEL ACADÉMIQUE ET ÉVOLUTION DU PAYSAGE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Ce premier chapitre contient des informations contextuelles qui permettront au lecteur de mieux comprendre l'environnement dans lequel le personnel académique exerce aujourd'hui sa profession en Europe ainsi que les grandes tendances qui contribuent à façonner le paysage de l'enseignement supérieur. La première partie du chapitre précise la manière dont le personnel académique est défini et appréhendé dans le cadre du présent rapport. Elle présente également des données statistiques illustrant les tendances en termes de participation étudiante et d'évolution du nombre d'effectifs académiques, ainsi qu'une série de caractéristiques du corps académique. La seconde partie fournit des informations qualitatives sur des questions liées à la gouvernance de l'enseignement supérieur.

1.1. Le concept de personnel académique

Définir le concept de personnel académique dans l'enseignement supérieur peut sembler, à première vue, relativement simple. Tout comme le terme «enseignant» évoque immédiatement le personnel de l'enseignement scolaire, la notion de personnel académique est universelle et véhicule clairement l'image d'enseignants et de chercheurs de l'enseignement supérieur. Ceci étant dit et même si la profession est aisément reconnaissable, l'existence de personnel académique dans tous les pays peut occulter le fait qu'il constitue en réalité un groupe qui est loin d'être homogène. L'analyse a montré que le personnel académique peut être fragmenté et segmenté en fonction notamment du statut professionnel, du rang, du type d'activité principale (recherche, enseignement, gestion), de l'âge et du sexe (Locke et al., 2011). La complexité et la spécialisation croissantes de la société et de la production de connaissances se traduisent en effet par une diversification et une multiplication des exigences imposées aux établissements d'enseignement supérieur, y compris au niveau du personnel académique et des tâches qu'il est appelé à exécuter.

La présente étude est le premier essai récent de cartographie européenne complète des réalités vécues par le personnel académique. Son champ a dès lors été nécessairement limité afin de permettre une certaine comparabilité.

Le rapport met en exergue deux fonctions principales des catégories de personnel académique, à savoir l'enseignement et la recherche. Au sein des universités, la combinaison de l'enseignement et de la recherche est souvent perçue comme une caractéristique essentielle et complémentaire de l'établissement. Le personnel académique est tout aussi susceptible d'être engagé pour transmettre des connaissances au moyen de l'enseignement que pour produire de nouvelles connaissances au moyen de la recherche. Lorsqu'ils suivent des cours dispensés par des enseignants qui sont également chercheurs, les étudiants bénéficient d'un environnement qui les fait profiter de l'expérience de recherche pratique et actuelle de leurs tuteurs pédagogiques. De même, la recherche peut être stimulée par la discussion de certaines problématiques avec les étudiants et par la prise en compte de leurs questions et de leurs idées.

Cette vision équilibrée de la relation entre l'enseignement et la recherche est cependant soumise à des pressions croissantes tandis que les systèmes d'enseignement supérieur se sont ouverts à de plus grands nombres d'étudiants. Dans un sens, il s'agit d'une conséquence inévitable de l'augmentation du nombre d'étudiants. Si la proportion d'étudiants qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur s'accroît, le personnel académique chargé de les former doit également augmenter sans qu'intervienne nécessairement pour autant une hausse similaire de la demande de personnel chargé de recherche. La littérature montre que la fonction d'enseignement du personnel académique a connu une croissance évidente, mais que de nombreuses structures de carrières académiques continuent de privilégier les performances en termes de recherche (Moya et al., 2015).

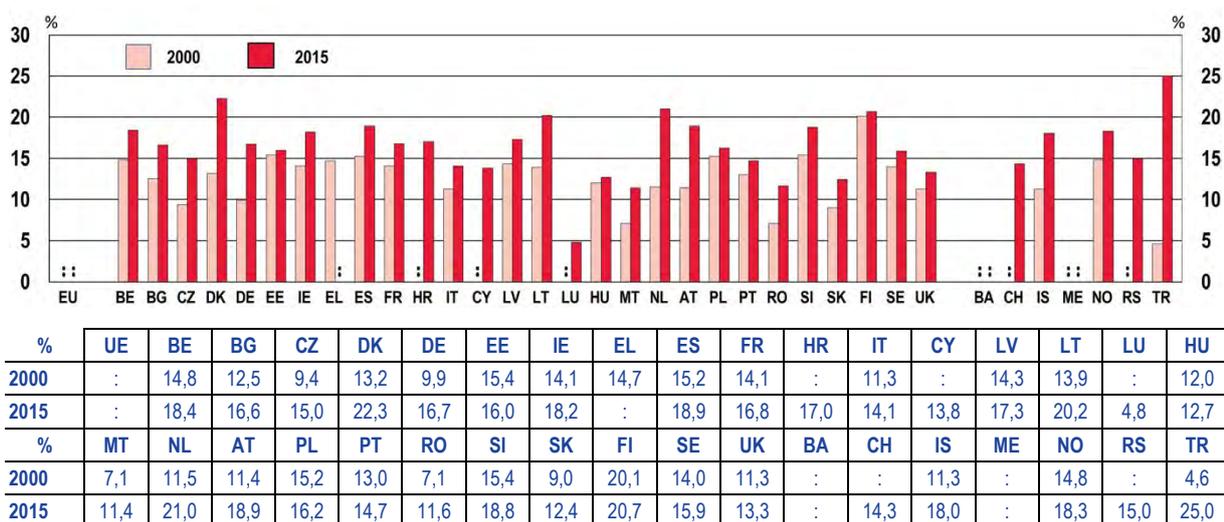
Alors que les universités traditionnelles placent souvent l'accent sur la fonction de recherche du personnel académique, les établissements d'enseignement supérieur plus récents, et les universités de sciences appliquées en particulier, présentent des capacités limitées en matière de recherche et se concentrent sur un rôle d'enseignement. Ainsi, les pressions exercées par les systèmes d'enseignement supérieur pour tous ont conduit à une différenciation grandissante entre rôle d'enseignement et rôle de recherche plutôt qu'à davantage de complémentarité. Ce constat se reflète dans les diagrammes nationaux (voir l'annexe 1) où les catégories exclusivement axées sur l'enseignement sont courantes mais où les catégories de personnel académique spécifiquement réservées à la recherche sont moins nombreuses.

1.1.1. Étudiants et personnel académique en termes d'effectifs

Les membres du personnel académique travaillent dans des contextes très divers, qui évoluent en outre au fil du temps. Comprendre la situation du personnel académique dans des environnements aussi divers requiert dès lors de prendre en compte une série d'éléments, et notamment l'évolution de la population étudiante.

La figure 1.1 illustre la proportion de jeunes de 18 à 34 ans inscrits dans l'enseignement supérieur en 2000 et en 2015. Elle fait apparaître une progression des taux d'inscription dans tous les pays disposant de données pour les deux années de référence. La situation se présente cependant différemment selon les pays. La Turquie affiche la plus forte croissance des taux d'inscription avec une hausse de 20 points de pourcentage environ entre 2000 et 2015. La plupart des pays européens ont, en revanche, enregistré une hausse relativement mineure des inscriptions dans l'enseignement supérieur (environ cinq points de pourcentage, voire moins); parmi les pays de l'UE, ce sont le Danemark, l'Allemagne, les Pays-Bas et l'Autriche qui affichent les progressions les plus marquées (entre sept et dix points de pourcentage environ).

Figure 1.1. Taux d'inscription des jeunes de 18 à 34 ans dans l'enseignement supérieur (% de la population âgée de 18 à 34 ans), 2000 et 2015.



Source: Eurostat (collecte de données UOE et statistiques sur la population). Codes de données en ligne *educ_enr11t*; *educ_uoe_enrt02*; *demo_pjan*; *demo_pjangroup* (données extraites en juin 2017). Calculé par Eurydice

Notes explicatives

Les données relatives à 2000 couvrent les niveaux 5 et 6 de la CITE 1997. Les données relatives à 2015 couvrent les niveaux 5 à 8 de la CITE 2011.

Les données couvrent tous les types d'établissements (publics, privés subventionnés par l'État et privés non subventionnés par l'État).

Notes spécifiques par pays

Estonie: le chiffre relatif à 2015 a été calculé à l'aide de données démographiques faisant apparaître une rupture dans les séries temporelles.

Irlande: le chiffre relatif à 2015 a été calculé à l'aide de données démographiques provisoires.

France: le chiffre relatif à 2015 a été calculé à l'aide de données démographiques provisoires faisant apparaître une rupture dans les séries temporelles.

Portugal, Roumanie, Royaume-Uni: le chiffre relatif à 2015 a été calculé à l'aide de données démographiques estimées.

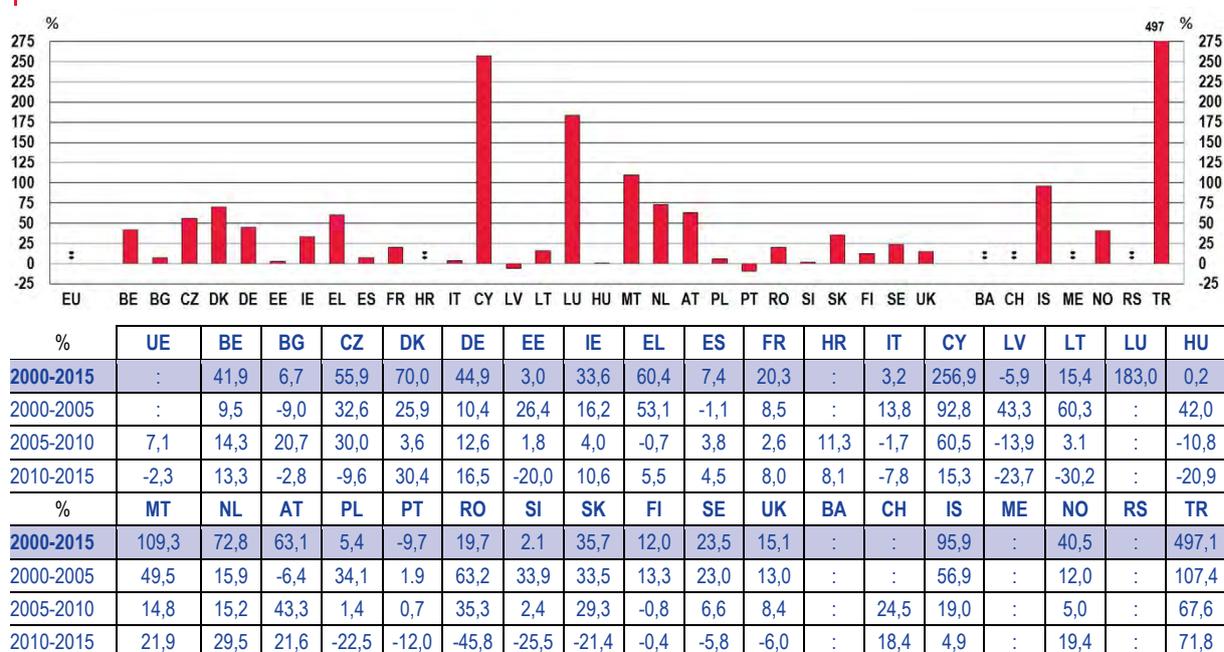
Des pays affichant une croissance similaire de leurs taux d'inscription peuvent cependant avoir connu des réalités assez différentes. En effet, même si le phénomène n'est pas illustré par une figure spécifique, les données Eurostat indiquent ⁽¹¹⁾ que les deux tiers environ des pays européens ont connu entre 2000 et 2015 une diminution de leur population âgée de 18 à 34 ans. Une hausse des taux d'inscription pourrait dès lors s'expliquer notamment par le maintien d'un nombre constant d'étudiants inscrits alors que la cohorte

⁽¹¹⁾ Pour plus de détails, voir les codes en ligne suivants sur le site web Eurostat: *demo_pjan* et *demo_pjangroup* [consulté le 6 juin 2017].

d'âge diminue dans le même temps. Plusieurs pays ont connu en revanche une augmentation de la population appartenant à la classe d'âge concernée (Belgique, Chypre, Luxembourg, Malte, Finlande, Suède, Royaume-Uni, Islande, Suisse, Norvège et Turquie par exemple), ce qui signifie que la hausse des taux d'inscription résulte d'une participation accrue à l'enseignement supérieur.

La figure 1.2 complète la précédente en présentant l'évolution en termes de pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur entre 2000 et 2015. La disparité des situations nationales est particulièrement frappante. La Turquie vient largement en tête pour ce qui concerne l'augmentation du nombre d'étudiants avec une progression de près de 500 % (un million d'étudiants environ en 2000 et six millions environ en 2015). Une croissance importante s'est également produite dans quatre pays de plus petite taille, à savoir Chypre, le Luxembourg, Malte et l'Islande. Comme signalé plus haut, ces différents pays ont enregistré une augmentation à la fois des inscriptions dans l'enseignement tertiaire et de leur population âgée de 18 à 34 ans. D'autres pays affichent une hausse relativement marquée du nombre d'étudiants (plus de 50 % entre 2000 et 2015): la République tchèque, le Danemark, la Grèce, les Pays-Bas et l'Autriche.

Figure 1.2. Évolution en pourcentage du nombre total d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire entre 2000 et 2015.



Source: Eurostat (collecte de données UOE). Codes de données en ligne: *educ_enr11at*; *educ_uae_enr01* (données extraites en juin 2017). Calculé par Eurydice

Notes explicatives

Les données relatives à 2000 couvrent les niveaux 5 et 6 de la CITE 1997. Les données relatives à 2015 couvrent les niveaux 5 à 8 de la CITE 2011.

Les données couvrent tous les types d'établissements (publics, privés subventionnés par l'État et privés non subventionnés par l'État).

Note spécifique par pays

Grèce: l'indicateur (2000-2015 et 2010-2015) a été calculé à l'aide d'estimations du nombre d'inscriptions.

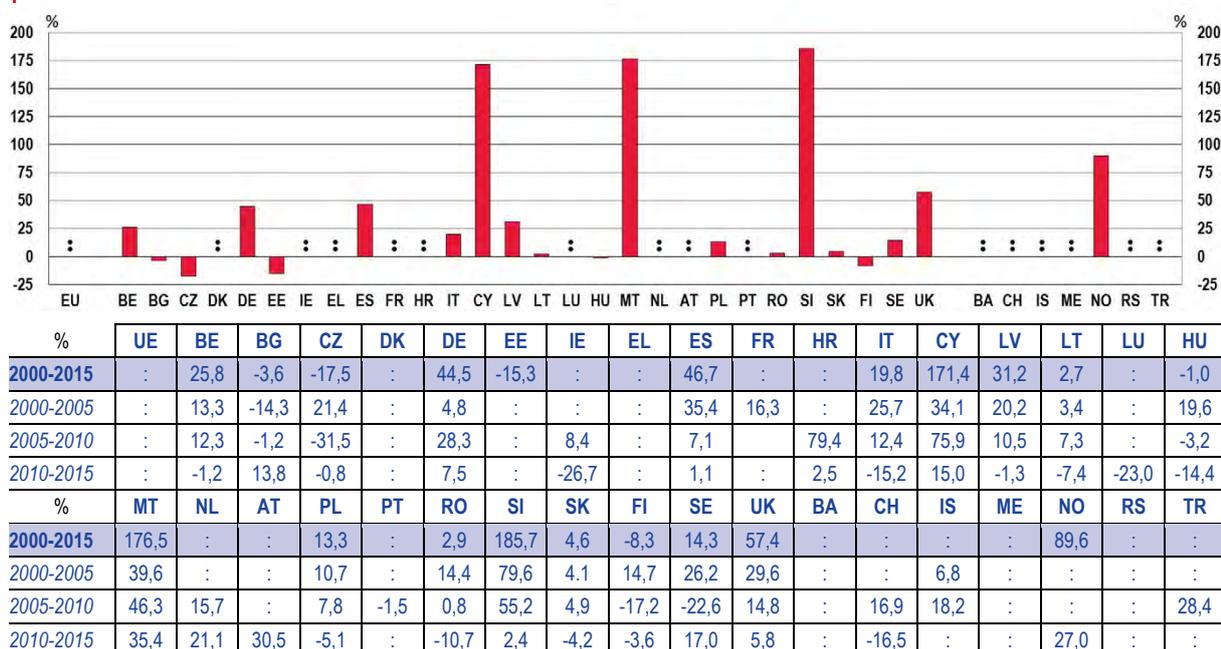
Le tableau associé à la figure 1.2 fournit des précisions sur l'évolution du nombre d'étudiants en divisant la période de référence principale en trois sous-périodes (2000-2005, 2005-2010 et 2010-2015). Les données ainsi présentées font apparaître une image plus nuancée par rapport à la tendance générale à la croissance du nombre d'étudiants. Nombreux sont en effet les pays qui ont enregistré un recul plus ou moins important du nombre de leurs étudiants au cours de ces quinze années.

La première période (2000-2005) s'est caractérisée par une progression générale puisque trois pays seulement – la Bulgarie, l'Espagne et l'Autriche – ont enregistré une diminution du nombre d'étudiants. Cinq autres – Grèce, Italie, Lettonie, Hongrie et Finlande – ont connu une forte baisse du nombre de leurs

étudiants entre 2005 et 2010. C'est toutefois entre 2010 et 2015 que ce recul a touché de nombreux autres pays: Bulgarie, République tchèque, Estonie, Italie, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Finlande, Suède et Royaume-Uni. Dans la plupart de ces pays, la diminution du nombre d'étudiants reflète, entre autres facteurs, des tendances démographiques et en particulier la diminution de la population en âge d'enseignement tertiaire.

La figure 1.3 illustre l'évolution exprimée en pourcentage du nombre de membres du personnel académique durant la même période, à savoir entre 2000 et 2015. En dépit du nombre limité de pays couverts, cette figure met en évidence plusieurs tendances intéressantes. Elle montre notamment que la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles affichent une augmentation de leur personnel académique; une diminution n'est observée que dans cinq pays (Bulgarie, République tchèque, Estonie, Hongrie et Finlande). En termes de pourcentage, les progressions les plus fortes au niveau du personnel sont enregistrées dans trois des plus petits pays d'Europe, à savoir Chypre, Malte et la Slovaquie.

Figure 1.3. Évolution en pourcentage du nombre total de membres du personnel académique entre 2000 et 2015.



Source: Eurostat (collecte de données UOE). Codes de données en ligne: *educ_pers1d*; *educ_uoe_perp01* (données extraites en juin 2017). Calculé par Eurydice

Notes explicatives

Les données relatives à 2000, 2005 et 2010 couvrent les niveaux 5 et 6 de la CITE 1997. Les données relatives à 2015 couvrent les niveaux 5 à 8 de la CITE 2011.

Les données couvrent tous les types d'établissements (publics, privés subventionnés par l'État et privés non subventionnés par l'État).

En ce qui concerne la collecte de données UOE ((UNESCO-ISU/OECD/Eurostat, 2016, p. 42), le concept de personnel académique englobe:

- le personnel employé dans l'enseignement supérieur avec pour mission principale l'enseignement ou la recherche;
- le personnel titulaire d'un grade académique de professeur, professeur associé, maître de conférences, formateur, chargé de cours ou d'un grade équivalent;
- le personnel titulaire d'autres titres (doyen, directeur, doyen associé, doyen adjoint, président ou chef de département, par exemple) pour autant que leur activité principale soit l'enseignement ou la recherche.

Conformément au manuel UOE (ibidem, p 40), chaque membre du personnel n'est comptabilisé qu'une seule fois dans la collecte de données. Si les membres du personnel sont affectés à plus d'un niveau ou ont plus d'un contrat, ils devraient être comptabilisés au prorata, à savoir selon le pourcentage de temps de travail contractuel consacré à chaque programme, niveau ou grade durant l'année académique de référence. Si cette information n'est pas disponible, les membres du personnel concerné devraient être comptabilisés au prorata en attribuant des parts égales à chaque programme, niveau ou grade auquel ils sont affectés durant l'année de référence.

Notes spécifiques par pays

France: les données relatives à 2010 et 2015 ont été exclues du calcul en raison de modifications de la définition entraînant une rupture des séries chronologiques.

Portugal: les données relatives à 2015 ont été exclues des calculs. Cela est dû au fait que les définitions diffèrent, ce qui entraîne une rupture des séries chronologiques.

L'évolution numérique du personnel au cours des trois sous-périodes – 2000-2005, 2005-2010 et 2010-2015 – reflète largement celle des étudiants. En effet, un seul pays, à savoir la Bulgarie, a connu une diminution de son personnel académique entre 2000 et 2005. Un recul a été enregistré dans six pays durant la période suivante (2005-2010), et dans douze pays entre 2010 et 2015.

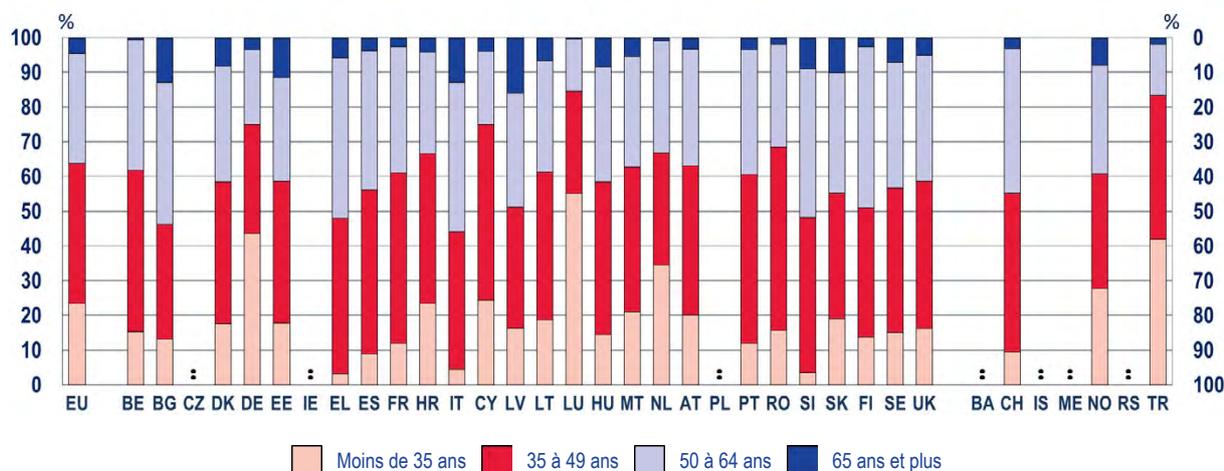
Cette tendance ne signifie pas que l'évolution du nombre de membres du personnel soit toujours en concordance (absolue) avec celle du corps étudiant. C'est ainsi notamment que les trois pays qui ont enregistré la plus forte progression en termes de personnel au cours de la période 2000-2015 ont connu des réalités différentes en termes d'évolution de leur population étudiante. En effet, alors que Chypre et Malte ont toutes deux enregistré une forte hausse du nombre d'étudiants, la Slovénie a connu une situation différente. Plus précisément dans ce dernier pays, le corps étudiant a augmenté durant la première période (2000-2005) avant de stagner, puis de diminuer, tandis que le personnel a continué d'augmenter durant les deux premières périodes avant d'entrer également en stagnation. De surcroît, certains pays ayant enregistré une augmentation du nombre total de leurs étudiants entre 2000 et 2015 ont été confrontés à une baisse du nombre total de leurs personnels durant la même période (Bulgarie, République tchèque, Estonie et Finlande notamment). En Lettonie, par contre, le personnel a augmenté alors que le nombre d'étudiants a diminué. Bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions fermes sur la base de ces diverses tendances sans disposer d'informations plus complètes sur les contextes nationaux respectifs, les données semblent indiquer qu'il n'y a pas d'adaptation quantitative rapide du personnel aux nouvelles réalités en termes de population étudiante: le nombre d'effectifs au sein du personnel évolue selon une trajectoire différente de celle suivie par le nombre d'étudiants ou s'adapte à l'évolution de ce dernier avec un certain décalage dans le temps.

1.1.2. Caractéristiques du personnel académique

Dans le prolongement de l'analyse de l'environnement dans lequel le personnel académique exerce son activité, cette seconde partie du chapitre présente quelques caractéristiques générales du corps académique. Les indicateurs quantitatifs ci-après décrivent le profil du personnel académique en termes d'âge et de genre, ainsi que la proportion de ce personnel occupant un poste professoral.

Dans la figure 1.4, le corps académique est divisé en quatre groupes d'âge: moins de 35 ans, de 35 à 49 ans, de 50 à 64 ans, et 65 ans et plus. Elle fait apparaître une répartition très hétérogène de ces tranches d'âge entre les différents pays, laquelle pourrait partiellement refléter une diversité de traditions en matière de dotation en personnel académique.

Alors que la moyenne de l'UE s'établit à 23,5 % en ce qui concerne la représentation des moins de 35 ans, quatre États membres (Grèce, Espagne, Italie et Slovénie) ainsi que la Suisse comptent moins de 10 % de membres de ce groupe d'âge au sein de leur corps académique. En revanche, les jeunes représentent une proportion assez importante du corps académique (de 40 % à 55 % environ) en Allemagne, au Luxembourg et en Turquie. Dans la plupart des pays, c'est le groupe des 35 à 49 ans qui constitue la plus large part du personnel académique avec une proportion allant, selon le pays, d'un tiers environ à la moitié de l'ensemble du corps académique. Le groupe des 50 à 64 ans est souvent plus important que celui des moins de 35 ans, mais moins important que celui des 35 à 49 ans (un constat qui se vérifie dans environ deux tiers de l'ensemble des pays européens). La proportion des 50 à 64 ans n'en reste pas moins relativement élevée (40 % ou davantage) en Bulgarie, en Grèce, en Espagne, en Italie, en Slovénie, en Finlande et en Suisse. La proportion de personnel de 65 ans et plus est, sans surprise, relativement faible, avec une moyenne de 4,5 % au sein de l'UE. Dans cinq pays toutefois – Bulgarie, Estonie, Italie, Lettonie et Slovaquie – cette proportion atteint ou dépasse 10 %. L'ensemble de ces pays se caractérisent par une proportion relativement faible de personnel de moins de 35 ans, ce qui pourrait indiquer une difficulté de renouvellement des générations au sein du corps académique.

Figure 1.4. Personnel académique par classe d'âge (%), 2015.


%	UE	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
> 35	23,5	15,4	13,3	:	17,7	43,6	17,8	:	3,3	8,9	12,0	23,5	4,6	24,4	16,5	18,7	55,2	14,4
35 à 49	40,3	46,6	33,0	:	40,8	31,5	40,9	:	44,7	47,3	49,1	43,2	39,6	50,6	34,9	42,7	29,5	44,1
50 à 64	31,7	37,4	40,9	:	33,3	21,5	29,8	:	46,2	40,0	36,4	29,1	43,0	21,0	32,9	32,0	14,9	33,1
≥ 65	4,5	0,6	12,8	:	8,2	3,5	11,5	:	5,7	3,8	2,5	4,2	12,8	3,9	15,8	6,6	0,4	8,4
%	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR
< 35	21,0	34,6	20,1	:	11,9	15,8	3,6	19,2	13,8	15,2	16,2	:	9,5	:	:	27,9	:	42,0
35 à 49	41,9	32,3	43,0	:	48,7	52,7	44,6	36,2	37,3	41,6	42,5	:	45,9	:	:	33,0	:	41,4
50 à 64	31,8	32,3	33,7	:	35,8	29,6	42,8	34,6	46,3	36,3	36,2	:	41,5	:	:	31,3	:	14,8
≥ 65	5,3	0,9	3,2	:	3,5	1,9	8,9	10,0	2,6	7,0	5,0	:	3,1	:	:	7,9	:	1,8

Source: Eurostat (collecte de données UOE). Codes de données en ligne: *educ_uoe_perp01* (données extraites en mars 2017). Calculé par Eurydice

Notes explicatives

L'année de référence de la figure est 2015. Les pays pour lesquels les données 2015 n'étaient pas disponibles sont représentés par les données 2014 (voir les notes spécifiques par pays).

Les données concernent le personnel académique aux niveaux 5 à 8 de la CITE 2011. Les données couvrent tous les types d'établissements d'enseignement supérieur (publics, privés subventionnés par l'État et privés non subventionnés par l'État).

Pour la définition du personnel académique utilisée pour la collecte de données UOE, voir la figure 1.3.

Notes spécifiques par pays

UE, Danemark, Grèce, Luxembourg, Royaume-Uni, Suisse, Turquie: l'année de référence des données est 2014.

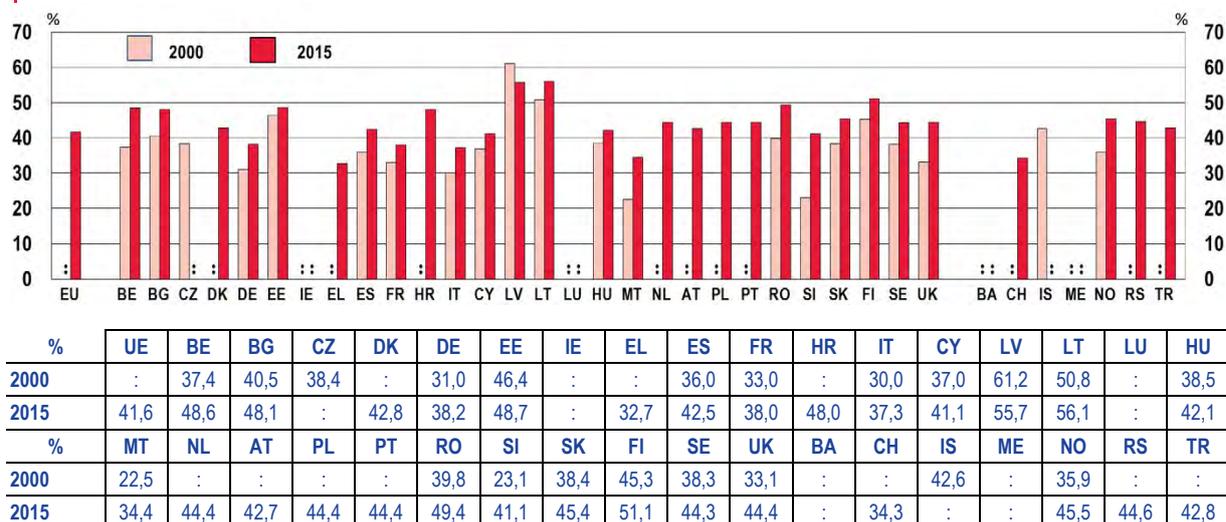
République tchèque: le pays n'a pas été inclus dans la figure parce que la majorité du personnel académique (près de 90 %) a été déclarée dans la catégorie «âge inconnu».

La figure 1.5 illustre la répartition hommes-femmes au sein du personnel académique. Elle montre qu'au niveau de l'UE, les effectifs féminins représentaient 40 % environ de la profession académique en 2015 mais qu'il existait des disparités importantes entre pays. Les pays comptant la proportion la plus faible de personnel académique féminin sont la Grèce (32,7 %), Malte (34,4 %) et la Suisse (34,3 %) et ceux affichant la proportion la plus élevée (plus de 50 %) sont la Lettonie (55,7 %), la Lituanie (56,1 %) et la Finlande (51,1 %).

Une tendance assez manifeste ressort de la comparaison entre 2000 et 2015, à savoir que les femmes sont actuellement davantage représentées en milieu académique qu'il y a quinze ans. Dans la plupart des pays, la progression se situe entre deux et douze points de pourcentage environ – l'augmentation la plus marquée étant observée en Slovaquie (18 points de pourcentage). Parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, la Lettonie est le seul à enregistrer une baisse de la proportion de femmes entre 2000 et 2015 (six points de pourcentage environ). Ceci étant dit, les femmes représentent plus de la moitié de l'ensemble du personnel académique letton et leur proportion était déjà particulièrement élevée en 2000.

La figure 1.5 peut être complétée par des données davantage différenciées présentées au chapitre 3 (voir figure 3.5 à la section 3.4), qui couvrent la proportion de femmes non seulement au sein de l'ensemble du personnel académique, mais également parmi les enseignants.

Figure 1.5. Personnel académique féminin (%), 2000 et 2015.



Source: Eurostat (collecte de données UOE). Codes de données en ligne: *educ_iteach*; *educ_uoe_perd03* (données extraites en juin 2017).

Notes explicatives

L'année de référence de la figure est 2015. Pour les pays dont les données 2015 n'étaient pas disponibles, ce sont les données 2014 qui ont été utilisées (voir les notes spécifiques par pays).

Les données concernent le personnel académique aux niveaux 5 à 8 de la CITE 2011. Les données couvrent tous les types d'établissements d'enseignement supérieur (publics, privés subventionnés par les pouvoirs publics et privés indépendants des pouvoirs publics).

Pour la définition du personnel académique utilisée pour la collecte de données UOE, voir la figure 1.3.

Note spécifique par pays

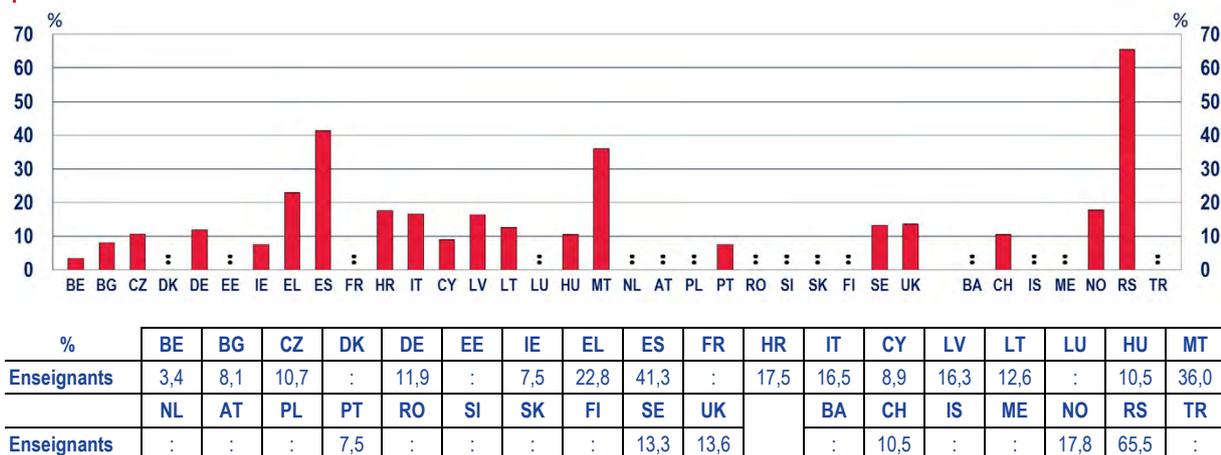
UE, Grèce, Turquie: l'année de référence des données est 2014.

Enfin, s'appuyant sur le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER)⁽¹²⁾, la figure 1.6 illustre la part constituée par les enseignants au sein du personnel académique. En dépit du nombre limité de pays couverts, cette figure met en évidence certaines tendances intéressantes en montrant notamment que cette part varie considérablement selon les pays. La Serbie affiche une proportion particulièrement élevée (65,5 %); elle est suivie de l'Espagne (41,3 %), de Malte (36 %) et de la Grèce (22,8 %). Dans d'autres pays pour lesquels des données sont disponibles, les enseignants représentent jusqu'à 20 % du personnel académique. C'est en Belgique que cette proportion est la plus faible (3,4 %).

(12) Le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) est une base de données regroupant les établissements d'enseignement supérieur en Europe. Voir: <https://www.eter-project.com/> [consulté le 15 mai 2017].

Les informations présentées à la figure 1.6 peuvent être complétée par celles contenues dans les diagrammes par pays annexés au rapport, qui décrivent les catégories les plus représentatives de personnel académique de chaque système national d'enseignement supérieur ainsi que des statistiques nationales (voir l'annexe 1). Étant donné toutefois que le projet ETER et le présent rapport n'appliquent ni la même méthode ni les mêmes définitions, les résultats ne sont pas nécessairement alignés.

Figure 1.6. Professeurs au sein du personnel académique (%), 2013.



Source: Registre européen de l'enseignement supérieur (données extraites en novembre 2016).

Notes explicatives

Si le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) contient des données relatives au personnel académique de trois types d'établissements – publics, privés et privés subventionnés par les pouvoirs publics –, la figure prend uniquement en compte les établissements publics et privés subventionnés par les pouvoirs publics.

La définition des enseignants (désignés comme « professeurs titulaires ») utilisée pour la collecte de données ETER figure dans Lepori et al. (2016. p. 58).

1.2. Gouvernance et planification des ressources humaines

La gouvernance désigne, dans l'enseignement supérieur, les modalités selon lesquelles les établissements d'enseignement supérieur sont organisés et gérés. Celles-ci ont une incidence majeure sur l'activité professionnelle du personnel académique et peut dès lors influencer les informations statistiques présentées plus haut. On observe depuis quelques dizaines d'années, partout en Europe, une tendance à l'autonomisation des établissements d'enseignement supérieur dans de nombreux volets de leur activité. Bien que les autorités publiques conservent un rôle central dans la réglementation, la coordination et le pilotage de l'enseignement supérieur, on constate l'abandon progressif d'un contrôle complet de la part de l'État. Cette évolution générale conjuguée à l'influence de traditions et facteurs locaux a donné naissance à des modèles nationaux très divers en matière de gouvernance de l'enseignement supérieur. Ces modèles conjuguent des éléments relevant du contrôle central, de l'autonomie des établissements et des orientations émanant de parties prenantes (Huisman et al., 2016).

Plusieurs rapports indiquent que l'État s'est tourné davantage vers un rôle de supervision qui tient davantage du pilotage extérieur que de la réglementation détaillée. Le rôle de l'État se concentre sur la définition des objectifs nationaux à mettre en œuvre par les établissements, sur la transparence de leurs politiques et sur diverses mesures de responsabilisation des établissements et de leur personnel. Le pilotage externe transparaît également de l'influence grandissante de parties prenantes externes dans les instances de gouvernance des établissements (EUA, 2011).

La tendance à l'autonomie croissante des établissements d'enseignement supérieur est observée dans divers domaines tels que l'organisation interne et la prise de décision, la gestion des ressources financières, les questions académiques et – aspect des plus pertinents pour le présent rapport – les politiques de gestion du personnel académique.

De précédentes études comparatives ont effectivement conclu que la situation en matière d'approches structurelles de la gestion du personnel dans l'enseignement supérieur est à la fois complexe et diversifiée (Eurydice, 2008; EUA, 2011). Les disparités peuvent être importantes non seulement entre les systèmes mais également à l'intérieur de ceux-ci, les variations étant souvent associées à une différenciation entre types d'établissements.

Il est également important de faire remarquer qu'au moment d'analyser les approches de grandes questions telles que le recrutement, les conditions d'emploi, les rémunérations et les promotions, les précédents rapports de synthèse n'ont pas été en mesure d'identifier de modèles explicites auxquels correspondraient les systèmes nationaux (Eurydice, 2008; EUA, 2011).

1.2.1. Rôle des syndicats du personnel enseignant dans les négociations et prises de décisions nationales

A l'échelon national, les décisions en matière d'enseignement supérieur se prennent souvent dans le cadre de négociations avec différents partenaires et parties prenantes, et une enquête auprès de syndicats réalisée aux fins du présent rapport fournit une indication quant au mode de fonctionnement de ce processus. Les syndicats participent généralement aux négociations en qualité de partenaires (10 pays sur 16) et au dialogue social (11 pays sur 16). Il semblerait aussi qu'ils participent dans une proportion similaire à des audiences ou un lobbying en rapport avec l'activité liée aux politiques.

Cependant, seuls les syndicats de trois pays parmi les seize ayant fourni des réponses signalent qu'il est pratique courante pour eux de participer en tant que membres à part entière aux instances ou processus décisionnels. Dans la plupart des cas, les syndicats du personnel académique ont pour rôle de fournir des éléments aux débats sur les politiques, mais ne sont pas présents autour de la table au moment des prises de décisions.

Les syndicats ont été invités à indiquer les principales préoccupations du personnel académique sur lesquelles ils négocient à l'échelon national. La quasi-totalité d'entre eux participent toujours (11 sur 16) ou parfois (3 sur 16) aux négociations sur les rémunérations. Le rôle des syndicats concernant d'autres questions s'avère beaucoup moins homogène. Une majorité d'entre eux déclarent participer occasionnellement à des négociations portant sur les conditions de travail, le recrutement et la conception et l'élaboration de réformes dans l'enseignement supérieur, tandis qu'un tiers des réponses indiquent que tel est systématiquement le cas.

1.2.2. Planification stratégique des ressources humaines en milieu académique

De précédentes études montrent que, dans la majorité des pays d'Europe, les établissements d'enseignement supérieur jouissent d'une autonomie en termes de planification des ressources humaines (Eurydice, 2008). Dans la plupart des systèmes, cette tâche incombe à des instances exclusivement ou majoritairement composées de parties prenantes internes. Dans pratiquement tous les pays cependant, cette autonomie des établissements s'inscrit dans des objectifs sociétaux plus larges, et la planification stratégique se conforme aux politiques adoptées au niveau supérieur et aux priorités fixées pour le secteur de l'enseignement supérieur. Bien que l'on puisse considérer qu'il s'agit d'une contrainte par rapport à la notion absolue d'autonomie des établissements, il convient de rappeler que l'enseignement supérieur opère toujours dans un contexte sociétal et que des mécanismes de responsabilisation sont par conséquent requis pour attester du bon usage des financements publics et privés.

La présente section vise à établir si et dans quelle mesure les autorités centrales (ou supérieures) ont développé des stratégies à moyen ou long terme pour piloter la mobilisation des ressources humaines dans les établissements d'enseignement supérieur.

recommandations de la Banque mondiale, la Lettonie mettra en œuvre en 2017-2019 une série d'initiatives nouvelles et d'avancées stratégiques en matière de rémunération, de promotion et de qualification du personnel académique. En Suisse, des initiatives spécifiques sont en cours depuis l'année 2000 pour améliorer la parité des sexes dans l'enseignement supérieur – une problématique face à laquelle le pays accuse un retard de longue date.

Il est également important de souligner que les systèmes d'enseignement supérieur devront, dans certains cas, procéder à des aménagements pour se conformer aux stratégies générales des autorités centrales ou supérieures ainsi qu'à la législation touchant l'ensemble du secteur public. L'Irlande et la Grèce en fournissent une illustration avec la restriction ou le gel des plans de recrutement par les autorités centrales ou supérieures en raison de la crise économique.

Il est également intéressant de noter que les domaines couverts par la planification stratégique sont mis en exergue par les syndicats dans l'enquête spécialement menée aux fins du présent rapport pour connaître leurs principales préoccupations. La question du recours de plus en plus fréquent à des contrats temporaires, en particulier, a été signalée comme une préoccupation stratégique «très importante» dans 12 des 16 pays ayant transmis des informations. De même, les syndicats indiquent que la politique relative à l'égalité des chances reste une préoccupation majeure dans dix pays.

Conclusions

Ce chapitre a fourni des informations contextuelles visant à aider le lecteur à comprendre l'environnement dans lequel le personnel académique exerce aujourd'hui sa profession en Europe. Bien qu'il soit présent dans tous les pays, le personnel académique est loin de former une catégorie homogène. Les différences dans la structure des catégories de personnel entre les systèmes (voir les diagrammes nationaux à l'annexe 1) sont significatives, de même que les différences entre les types d'établissements au sein des systèmes. On observe de manière générale des formes très diverses de différenciation professionnelle, lesquelles peuvent être associées au type d'établissement et de programme, au statut d'emploi, au type d'activité principale (recherche, enseignement, gestion) ou à l'âge et au sexe.

Il est clair que les exigences imposées à l'enseignement supérieur ont augmenté durant les vingt dernières années et que ceci a eu des répercussions sur la profession académique. Toutefois, si certains pays ont connu une forte augmentation du nombre d'étudiants, d'autres ont enregistré plus récemment un recul lié aux évolutions démographiques et plus particulièrement à la diminution de la population achevant l'enseignement secondaire. De manière comparable, les effectifs académiques se sont considérablement modifiés, eux aussi, au cours des vingt dernières années. Leur nombre évolue cependant différemment du nombre d'étudiants ou s'adapte à l'évolution de ce dernier avec un certain décalage dans le temps.

Le mode d'organisation et de gestion des établissements d'enseignement supérieur a un impact majeur sur la vie du personnel académique. Les études réalisées font état d'une tendance générale à l'accroissement de l'autonomie des établissements, et de l'émergence de nouvelles formes et de nouveaux modèles de gouvernance. On a effectivement assisté au cours des deux dernières décennies à la croissance et au développement de toute une variété de mécanismes de pilotage externes, en ce compris des organes et systèmes de financement et d'assurance qualité. Le rôle du personnel académique et des syndicats qui les représentent dans les débats et les prises de décisions concernant l'enseignement supérieur varie considérablement d'un pays à l'autre.

L'absence de stratégies nationales à moyen ou long terme en matière de planification des ressources humaines dans l'enseignement supérieur est un constat notable, il s'agit d'une réalité pour tous les pays hormis dix d'entre eux. La plupart des pays ont apparemment délégué la responsabilité de la planification des ressources humaines aux institutions d'enseignement supérieur elles-mêmes. Là où des stratégies nationales existent, elles portent le plus souvent sur des problématiques telles que la répartition hommes-femmes et l'attribution de contrats à durée indéterminée et à durée déterminée; mais il est possible qu'elles soient également étendues à des aspects tels que la mobilité, la formation et les structures de carrière.

CHAPITRE 2. LES MEMBRES DU PERSONNEL ACADÉMIQUE ET LEURS QUALIFICATIONS

Le chapitre 1 a présenté une sélection d'indicateurs statistiques permettant de situer le présent rapport comparatif dans son contexte. Il a également mis en évidence plusieurs aspects cruciaux qui doivent être pris en compte dans le cadre de l'analyse de la profession académique, y compris le fait que les membres du personnel académique ne peuvent être considérés comme un groupe professionnel homogène. En effet, comme le montrent les diagrammes nationaux annexés au présent rapport, la profession académique englobe une série de catégories pouvant différer en termes de tâches, de qualifications, de contrats, etc. La situation est même encore plus complexe dans les systèmes d'enseignement supérieur comportant plusieurs sous-secteurs (universités et universités de sciences appliquées, par exemple) car chacun d'eux peut avoir son propre ensemble de catégories de personnel.

S'appuyant sur l'analyse présentée au chapitre 1 et sur les diagrammes par pays annexés au rapport, ce deuxième chapitre est consacré à l'examen des qualifications exigées du personnel académique. S'inscrivant dans une perspective de développement de carrière, le chapitre s'intéresse d'abord au doctorat en abordant successivement le statut des doctorants, le rôle du doctorat dans la carrière académique et le contenu de la formation doctorale. Sa seconde partie est consacrée à la progression de la carrière en milieu académique et examine plus particulièrement les procédures par lesquelles les membres du personnel académique sont reconnus par leur communauté.

Le chapitre se fonde principalement sur les informations communiquées par les autorités supérieures, à savoir des données en provenance des unités nationales d'Eurydice⁽¹⁴⁾. Dans la mesure du possible et s'il y a lieu de le faire, les données Eurydice sont complétées par des données provenant d'autres sources, à savoir des données tirées d'une enquête réalisée par Eurodoc (le Conseil européen des doctorants et des jeunes chercheurs)⁽¹⁵⁾ et de données produites dans le cadre de l'étude EUROAC⁽¹⁶⁾.

2.1. Le doctorat, point de départ d'une carrière académique?

Tout en devant répondre de plus en plus souvent aux besoins d'un marché de l'emploi dépassant le secteur de l'enseignement supérieur⁽¹⁷⁾, le doctorat reste généralement considéré comme un jalon dans la carrière académique. Généralement, la préparation d'un doctorat dure trois ans au moins et se caractérise par une double appartenance: elle est considérée comme le début d'une carrière académique⁽¹⁸⁾ et comme une période prolongée de formation à haut niveau basée sur la recherche.

Cette première section examine le statut des doctorants sous différents angles. La seconde examine si – et, le cas échéant, dans quelle mesure – un doctorat est une condition nécessaire à une carrière académique. Enfin, une troisième section vise à déterminer dans quelle mesure la formation doctorale prépare au futur rôle d'enseignement des doctorants.

(14) Pour plus de précisions concernant la collecte de données Eurydice, voir l'introduction du présent rapport.

(15) Pour plus de précisions concernant l'enquête Eurodoc, voir l'introduction du présent rapport.

(16) Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

(17) Ce point a notamment été mis en évidence dans les lignes directrices dites «Principes de Salzbourg» (séminaire de Bologne «*Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*», Salzbourg, 3-5 février 2005. Conclusions et recommandations. Disponible sur: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [consulté le 11 juillet 2016]. Ces principes ont été confirmés et enrichis en 2010 par les «Recommandations de Salzbourg II» (EUA, 2010).

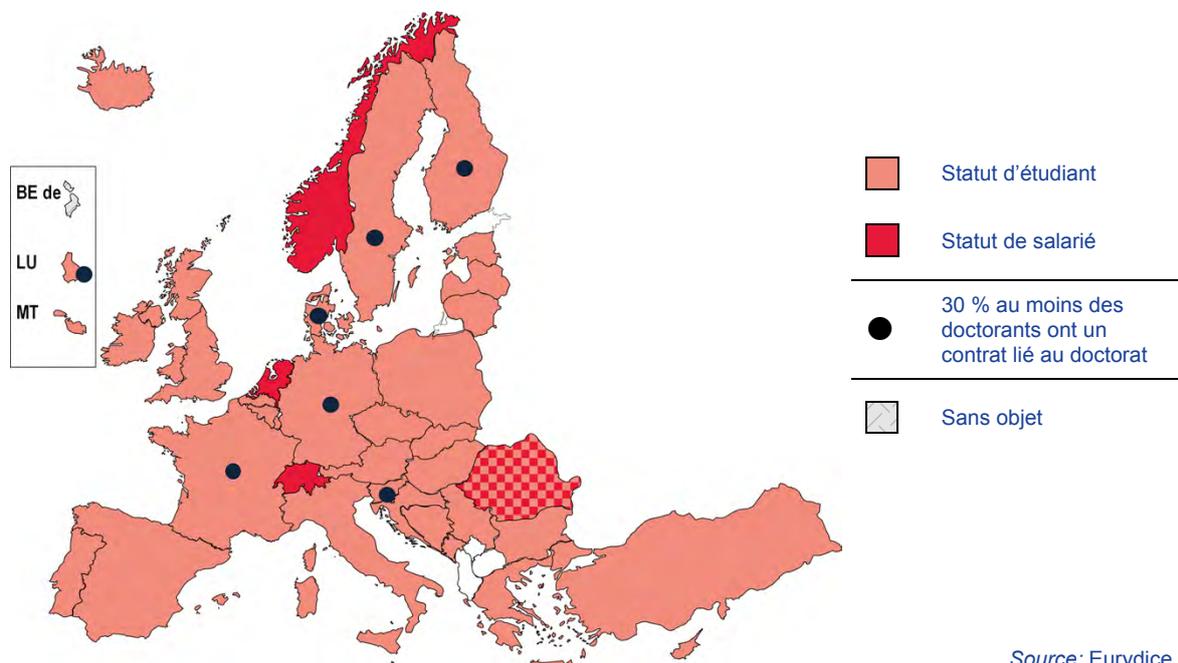
(18) Le document de la Commission intitulé «*Towards a European Framework for Research Careers*», publié en 2011 (Commission européenne, 2011c), désigne les doctorants comme des chercheurs en début de carrière. Cette catégorie y est définie comme des personnes effectuant des travaux supervisés de recherche dans l'industrie, des instituts de recherche ou des universités (ibidem, p. 7).

2.1.1. Le statut officiel des doctorants

Même si le processus de Bologne consacre la formation doctorale comme le troisième cycle de l'enseignement supérieur ⁽¹⁹⁾, la pratique intensive de la recherche – qui est au cœur de la formation doctorale – la différencie fondamentalement des deux premiers cycles (EUA, 2010). Aussi les doctorants sont-ils également largement considérés comme des chercheurs en début de carrière (EUA, 2010; Commission européenne, 2011c). Cette double appartenance soulève la question du statut légal des doctorants, c'est-à-dire la question de savoir s'ils sont envisagés comme des étudiants ou comme des membres du personnel. La question est abordée ici sous deux angles: premièrement du point de vue des autorités ou supérieures, en utilisant les informations transmises par les unités nationales d'Eurydice; deuxièmement, du point de vue des doctorants en utilisant d'autres sources qu'Eurydice.

Comme le montre la figure 2.1, le statut premier du doctorant est celui d'un étudiant dans la quasi-totalité des systèmes d'enseignement européens (autrement dit, le doctorant a droit à une carte d'étudiant et aux divers services/avantages réservés aux étudiants). Ce constat reflète sans doute partiellement l'impact du processus de Bologne, et plus précisément le fait que, depuis l'introduction des diplômes de doctorat dans le cadre des certifications de Bologne, les contenus d'enseignement prévus dans les programmes de doctorat font l'objet d'une attention accrue. Seuls trois systèmes d'enseignement supérieur confèrent au doctorant le statut premier de salarié, avec un contrat qui, lié au doctorat, se conforme à la législation du travail. Tel est le cas en Suisse et en Norvège, où la plupart des doctorants ont un contrat d'emploi en lien avec leur doctorat, et aux Pays-Bas où tel est le cas de la moitié environ de l'ensemble des doctorants (parmi les autres, 5 % sont des étudiants et 45 % des «doctorants externes», ce qui signifie généralement qu'ils travaillent en dehors du milieu académique). On observe une situation assez particulière en Roumanie, où tous les doctorants ont un statut mixte «étudiant-salarié» de sorte qu'aucun des deux statuts n'est prépondérant.

Figure 2.1. Statut juridique principal des doctorants, 2015/2016.



⁽¹⁹⁾ Séminaire de Bologne «*Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*», Salzbourg, 3-5 février 2005. Conclusions et recommandations. Disponible sur: http://www.eua.be/Libraries/cde-website/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0 [consulté le 11 juillet 2016].

Notes explicatives

«Statut principal des doctorants» désigne le statut légal prédominant, c'est-à-dire celui qui est appliqué à la totalité ou à la plupart des doctorants. «Statut d'étudiant» désigne un statut légal officiellement reconnu dans le pays et par les établissements d'enseignement supérieur. De façon générale, le statut d'étudiant permet d'obtenir une carte d'étudiant et divers services/avantages réservés aux étudiants, y compris un logement subventionné et une assurance étudiante. «Statut de salarié» désigne une situation dans laquelle les doctorants ont un contrat de doctorat conforme à la législation du travail (régime de retraite, assurance maladie, sécurité sociale, etc.).

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): le seul établissement d'enseignement supérieur du système offre des programmes au niveau 6 de la CITE 2011 (licence). Il n'y a pas de programmes doctoraux.

Croatie: la loi confère à tous les doctorants le statut d'étudiant mais avec un éventail de droits beaucoup plus restreint que ceux accordés aux étudiants au niveau bachelier ou master (ainsi par exemple, les doctorants ne peuvent bénéficier de repas ou de logements étudiants subventionnés par l'État).

Slovénie: tous les doctorants ont un statut d'étudiant et un tiers d'entre eux (37 % en 2015/2016) participent au «programme des jeunes chercheurs», ce qui leur confère le double statut «étudiant-salarié».

Les pays où les doctorants sont principalement étudiants peuvent être subdivisés en différentes catégories: dans certains d'entre eux, 30 % au moins de l'ensemble des doctorants ont un contrat de travail en lien avec leur doctorat, ce qui signifie qu'ils ont à la fois le statut d'étudiant et celui de salarié. Au Danemark, par exemple, pratiquement tous les doctorants ont un statut d'étudiant et la plupart des doctorants (90 à 95 %) ont un contrat lié au doctorat. Une situation similaire – mais avec une moindre proportion de contrats de doctorat – est observée au Luxembourg (où 80 % des doctorants ont un contrat de doctorat), en Allemagne (64 %), en Suède (62 %), en Finlande (50 %), en Slovénie (37 %) et en France (32 %). D'autres pays font état de l'existence de contrats de doctorat, mais en signalant une proportion inférieure de bénéficiaires (13 % en Communauté flamande de Belgique, par exemple) ou en signalant une absence de données concernant le nombre de bénéficiaires (Espagne notamment). Il n'en reste pas moins que, dans la majorité des systèmes d'enseignement (une vingtaine environ), le statut principal du doctorant est celui d'étudiant et les contrats de doctorat (c'est-à-dire des contrats de travail en lien avec le doctorat) sont inexistantes ou rares. En d'autres termes, lorsque des doctorants travaillent en milieu académique – ce qui est très courant – leur contrat d'emploi est indépendant de leur doctorat.

Il est également intéressant de souligner que dans certains pays (Bulgarie, Danemark, Lettonie, Lituanie, Hongrie, Pays-Bas, Pologne et Norvège), il est possible de préparer un doctorat sans relever du statut officiel de doctorant. Comme indiqué ci-avant, cette situation est assez courante aux Pays-Bas, où près de la moitié des doctorants (45 %) accomplissent leur doctorat en mode externe, autrement dit sans statut officiel de doctorant. Il convient cependant de préciser que, dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur où cette option existe (sept sur huit), il ne s'agit pas de la voie principale vers l'obtention d'un doctorat mais d'une voie alternative pour des candidats appartenant déjà au milieu académique. C'est ainsi qu'en Bulgarie cette option est conçue pour les membres du personnel académique occupant des postes subalternes, à savoir diverses catégories d'assistants et de chercheurs associés. En Hongrie, en Lettonie, en Lituanie et en Pologne, il est possible de défendre une thèse de doctorat sans suivre de formation doctorale, mais les candidats doivent présenter un dossier académique en sus de leur thèse (expérience professionnelle en milieu académique, articles dans des revues académiques, monographies, etc.). Une situation similaire existe au Danemark, où l'option est exclusivement ouverte aux candidats jugés suffisamment qualifiés par les établissements d'enseignement supérieur; elle ne concerne qu'entre 1 et 2 % des doctorants diplômés chaque année. Une approche légèrement plus ouverte est observée en Norvège, où tous les candidats intéressés peuvent préparer leur thèse de façon indépendante, sans supervision officielle. Ceci dit, bien que la thèse doive respecter les mêmes normes académiques que celles élaborées dans le cadre d'une formation doctorale, le titre décerné n'est pas identique: l'option indépendante débouche sur une qualification de «Dr Philos» alors que la filière doctorale traditionnelle débouche sur un PhD (doctorat).

Outre son évaluation sous l'angle du système, le statut des doctorants peut être envisagé sous l'angle des doctorants eux-mêmes. Cela est possible grâce aux données d'une enquête menée par Eurodoc en 2008-2009 (Ates et al., 2011). Cette enquête couvrait douze pays ⁽²⁰⁾ et l'une des questions portait sur le point de

⁽²⁰⁾ Belgique, Allemagne, Espagne, France, Croatie, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Slovénie, Finlande, Suède et Norvège

savoir si les doctorants et les jeunes chercheurs ⁽²¹⁾ considéraient qu'ils avaient un statut d'étudiant (ibidem, p. 21). Dans trois pays – France, Autriche et Suède – plus de 90% des répondants ont répondu par l'affirmative. Ce constat est conforme avec les données présentées à la figure 2.1, qui montrent que les doctorants de ces pays sont au premier chef des étudiants (même si certains d'entre eux peuvent également avoir un contrat doctoral). En Allemagne, en Belgique, en Espagne, en Finlande, au Portugal et en Slovénie, la proportion de ceux qui déclarent avoir un statut d'étudiant est de l'ordre de 60 à 90 %, ce qui confirme une fois encore que les doctorants de ces pays sont au premier chef des étudiants. Aux Pays-Bas et en Norvège, en revanche, plus de la moitié de l'ensemble des répondants – 70 et 63 % respectivement – indiquent ne pas avoir de statut d'étudiant. Ceci confirme les données de la figure 2.1, laquelle montre que le statut premier des doctorants aux Pays-Bas et Norvège est celui de salarié. C'est, parmi les pays participants, la Croatie qui présente la situation la moins contrastée puisque la moitié environ de tous les répondants (52 %) indiquent avoir un statut d'étudiant tandis que l'autre moitié estime ne pas appartenir à la catégorie des étudiants. Ceci pourrait s'expliquer le fait que, tout en étant officiellement considérés comme des étudiants, les doctorants ne bénéficient en Croatie que d'un éventail restreint de droits par rapports aux étudiants des premier et deuxième cycles (voir les notes spécifiques par pays concernant la figure 2.1).

2.1.2. Le rôle du doctorat dans la carrière académique

L'une des grandes questions qui se posent lors de l'examen de la formation doctorale dans une perspective de développement de carrière est celle de savoir dans quelle mesure un doctorat s'avère nécessaire pour progresser dans le monde académique. Cette question est abordée ici sous deux angles: celui des qualifications formelles/légales exigées du personnel académique, et celui de la pratique courante en milieu académique.

En ce qui concerne les exigences en termes de qualifications formelles, la figure 2.2 montre qu'un doctorat est requis par la loi dans la plupart des pays européens pour être nommé à certains postes académiques. Il s'agit le plus souvent de postes de niveau intermédiaire ou supérieur, mais il arrive que cette exigence s'applique aussi à des postes de rang inférieur (voir l'annexe 1 pour plus de détails).

Des candidats peuvent parfois être nommés à un poste sans être titulaires d'un doctorat, mais à la condition qu'ils achèvent leur doctorat dans un délai déterminé. En Pologne, par exemple, les titulaires d'un diplôme de master peuvent être recrutés en qualité d'assistants mais ils doivent achever leur doctorat dans les huit ans qui suivent leur engagement. Une situation comparable existe en Hongrie, où les assistants sont tenus d'achever leur doctorat dans un délai de dix ans. En Croatie, les jeunes membres du personnel académique non titulaires d'un doctorat ont l'obligation contractuelle d'obtenir celui-ci avant l'échéance de leur premier contrat, lequel est toujours à durée déterminée. En Slovénie, des assistants non titulaires d'un doctorat peuvent être nommés à un poste à trois reprises pour trois ans mais ne peuvent être renommés ensuite qu'à condition d'avoir obtenu un doctorat. On trouve un autre exemple en France, où les doctorants en phase de finalisation de leur thèse peuvent signer un contrat à durée déterminée ATER (*attaché temporaire d'enseignement et de recherche*) mais doivent obtenir leur doctorat dans un délai d'un an et poursuivre ensuite leur contrat ATER en qualité de docteurs. Tous les autres postes du parcours académique type – à savoir *maître de conférences* et *professeur des universités* – sont exclusivement accessibles aux titulaires d'un doctorat.

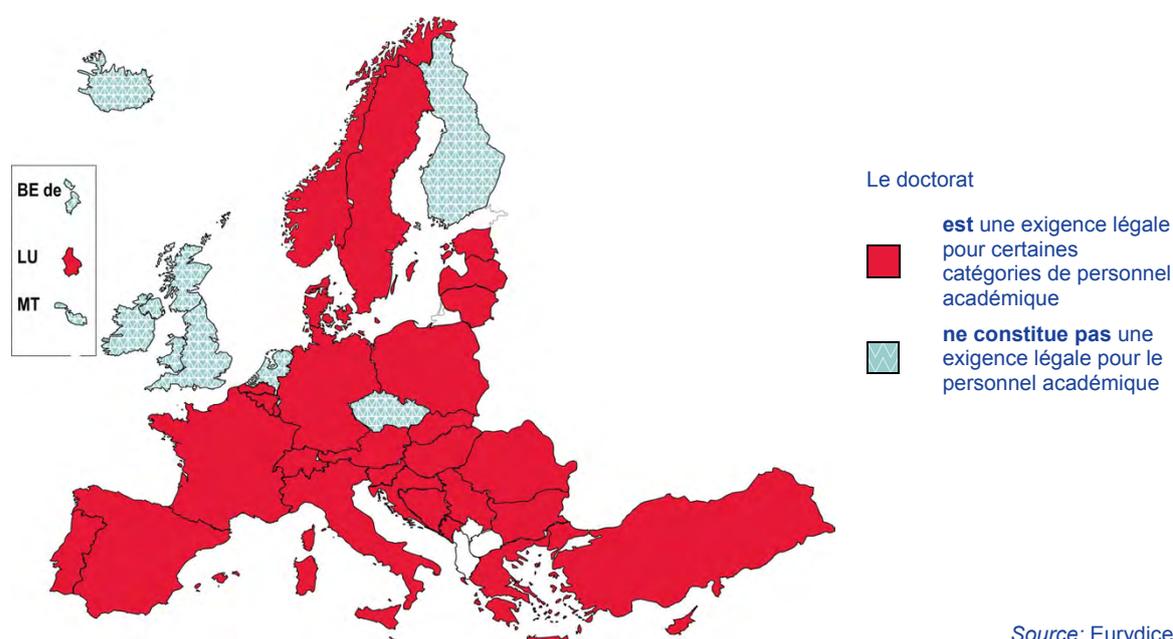
Il convient aussi de signaler que le doctorat peut conférer davantage de stabilité au contrat d'emploi. Un exemple pertinent est à relever en Roumanie, où les chargés de cours adjoints non titulaires d'un doctorat sont uniquement éligibles pour des contrats à durée déterminée tandis que les chargés de cours adjoints titulaires d'un doctorat peuvent se voir proposer un contrat à durée indéterminée. Comme dans la plupart des pays, les postes supérieurs à ceux d'assistants ne sont accessibles qu'aux titulaires d'un doctorat en Roumanie.

La mesure dans laquelle le doctorat est une obligation légale peut varier selon le type d'établissement et/ou le secteur d'enseignement supérieur. De façon générale, dans les pays dotés de plusieurs types

(21) L'enquête couvrait les doctorants ainsi que les jeunes chercheurs (entendus comme les jeunes chercheurs qui ont achevé leur doctorat et travaillent au niveau post-doctoral) (Ates et al., 2011, p. 1).

d'établissements impliquant différentes catégories de personnel académique, le doctorat est plus souvent requis par les universités que par les établissements situés en dehors du secteur universitaire. Ainsi par exemple, en Communauté française de Belgique, en Slovénie et en Suisse, le doctorat constitue une obligation légale pour la plupart des catégories de personnel des universités mais cette exigence ne s'applique pas au personnel d'autres établissements de l'enseignement supérieur. Au Danemark, la plupart des membres du personnel académique universitaire sont titulaires d'un doctorat, et il en va de même de certaines catégories de personnel d'autres établissements de l'enseignement supérieur. En Italie, depuis 2010, une seule catégorie de personnel universitaire doit être titulaire d'un doctorat (*ricercatori universitari a tempo determinato*, à savoir les chercheurs académiques temporaires) tandis que dans d'autres établissements de l'enseignement supérieur (académie des beaux-arts, de musique et de danse, par exemple), aucune catégorie de personnel n'est visée par cette exigence.

Figure 2.2. Le doctorat en tant qu'exigence légale pour l'accès à certaines catégories de personnel académique, 2015/16.



Note explicative

Les pays comportant plusieurs secteurs d'enseignement différenciés en termes de qualifications exigées sont représentés par le secteur universitaire.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): la figure illustre la situation dans les universités. Dans d'autres établissements d'enseignement supérieur (hautes écoles et établissements supérieurs d'enseignement artistique), le doctorat n'est exigé pour aucune catégorie de personnel.

Belgique (BE de): le seul établissement d'enseignement supérieur du système est de type non universitaire et dispense des programmes au niveau 6 de la CITE 2011 (licence). Un doctorat n'est pas exigé du personnel.

Danemark: la législation fait référence à un niveau de doctorat plutôt qu'à un diplôme de doctorat.

Italie: le doctorat en tant qu'exigence légale a été introduit en 2010. L'obligation concerne les «chercheurs académiques temporaires» (*ricercatori universitari a tempo determinato*) – catégorie que l'on trouve dans les universités.

Autriche: le doctorat est une exigence légale préalable pour les catégories de personnel *Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)* et *Nicht-habilitierter Wissenschaftlicher/Künstlerischer Mitarbeiter*. Ces catégories sont progressivement supprimées.

Slovénie, Suisse: la figure illustre la situation dans les universités. Elle ne s'applique pas aux autres établissements d'enseignement supérieur.

Dans un quart environ de l'ensemble des systèmes européens d'enseignement supérieur – en l'occurrence la Communauté germanophone de Belgique, la République tchèque, l'Irlande, Malte, les Pays-Bas, la Finlande, le Royaume-Uni et l'Islande – les réglementations arrêtées à haut niveau ne prévoient formellement le doctorat en tant que qualification minimale pour aucune catégorie de personnel. La plupart de ces pays signalent cependant que, sans être une exigence légale, le doctorat n'en joue pas moins un rôle important dans la carrière académique. Aux Pays-Bas notamment, en dépit de l'autonomie des établissements, toutes les universités de recherche exigent un doctorat pour tous les nouveaux postes scientifiques. De même, l'Irlande signale que les établissements d'enseignement supérieur précisent

régulièrement que les candidats doivent être titulaires d'un doctorat. Il en va de même en République tchèque, à Malte et en Islande, où le doctorat n'est pas requis par la loi mais par le règlement interne des établissements d'enseignement supérieur. À l'Université de Malte, par exemple – seule université publique du pays – le règlement interne stipule que les assistants non titulaires d'un doctorat sont tenus d'achever celui-ci dans un délai de six à huit ans à compter de leur engagement. Toutes les autres catégories de personnel (chargés de cours, maîtres de conférences, professeurs associés et professeurs) doivent être titulaires d'un doctorat. En République tchèque, le règlement interne des établissements d'enseignement supérieur exige un doctorat pour les assistants principaux, professeurs associés et professeurs.

La perspective réglementaire présentée à la figure 2.2 peut être utilement complétée de données tirées des études disponibles, en l'occurrence la série de données relatives à la proportion de professeurs d'université titulaires d'un doctorat qui couvre 12 pays ⁽²²⁾ et a été produite dans le cadre de l'étude EUROAC. L'étude détermine un groupe de six systèmes d'enseignement supérieur – Allemagne, Autriche, Pologne, Portugal, Finlande et Suisse –, dans lesquels plus de 90 % des professeurs d'université sont titulaires d'un diplôme de doctorat (Höhle & Teichler, 2013a, p. 252). Ce résultat est conforme à la figure 2.2, qui montre que le doctorat est une exigence légale formelle pour certaines catégories de personnel académique dans la plupart de ces systèmes (cinq sur six). La proportion de professeurs d'universités titulaires d'un doctorat se situe entre 60 et 80 % dans cinq systèmes d'enseignement supérieur: la Croatie, l'Irlande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni et la Norvège (ibidem). Comme le montre la figure 2.2, ces systèmes diffèrent les uns des autres en termes de cadre réglementaire: en Irlande, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, le doctorat n'est exigé par la loi pour aucune catégorie de personnel académique, tandis qu'il est exigé pour certaines catégories de personnel en Croatie et en Norvège. Enfin, l'Italie fait exception en la matière puisqu'un tiers seulement des professeurs d'université sont titulaires d'un diplôme de doctorat (ibidem) ⁽²³⁾. Ce qui précède montre que, de manière générale et contrairement à des hypothèses largement répandues, le doctorat n'est pas nécessairement un «must» pour faire une carrière académique dans tous les systèmes d'enseignement supérieur (ibidem).

Ceci étant dit, même si le doctorat ne joue pas le même rôle dans tous les systèmes d'enseignement supérieur, les données présentées ici conduisent à penser qu'il joue un rôle dans la plupart d'entre eux. Ce constat est confirmé par d'autres études, y compris un travail de recherche qualitative basé sur des entretiens et réalisé dans le cadre de l'étude EUROAC (Fumasoli, Goastellec & Kehm, 2015), qui suggère que le doctorat s'affirme en tant que critère d'accès à une carrière académique dans la plupart des pays et des sous-secteurs de l'enseignement supérieur (ibidem., p. 205). Cette analyse précise en outre que, tout en constituant une exigence d'accès, le doctorat ne suffit pas à lui seul au démarrage d'une carrière académique. Comme le font effectivement remarquer Kwiek et Antonowicz (2015, p. 43), dans des systèmes massifiés de formation doctorale, seule une sélection de titulaires d'un doctorat ont une chance d'accéder un jour à la profession académique. En d'autres termes, en plus du diplôme de doctorat, d'autres facteurs viennent influencer l'accès à la profession académique. Kwiek et Antonowicz citent à ce titre le rôle du directeur de thèse en laissant entendre que, selon eux, quel que soit le statut légal et institutionnel des doctorants, ils ont besoin d'un mentor académique qui leur apporte un soutien intellectuel pendant toute la durée du processus de recherche conduisant à une thèse de doctorat (ibidem, p. 43). On peut encore citer parmi d'autres aspects étroitement liés à ce qui précède, la qualité de la thèse doctorale, les publications, la participation à des conférences, l'expérience internationale, l'expérience professionnelle en milieu académique, l'étendue/la qualité du réseau créé durant le doctorat, etc. (ibidem).

⁽²²⁾ Allemagne, Irlande, Croatie, Italie, Pays-Bas, Autriche, Pologne, Portugal, Finlande, Royaume-Uni, Norvège et Suisse

⁽²³⁾ Il convient toutefois de préciser que le pourcentage de titulaires d'un doctorat dans les universités italiennes est sensiblement plus élevé parmi le personnel académique en début de carrière (65%). Ceci laisse supposer que le doctorat n'est devenu que récemment une qualification type d'accès à la carrière académique (Ates and Brechelmacher, 2013).

2.1.3. L'expérience d'enseignement des doctorants

Indépendamment du statut juridique des doctorants, c'est l'avancement des connaissances au travers de recherches originales qui constitue l'élément essentiel de leur formation (EUA, 2010). Le doctorat peut comporter d'autres activités que les recherches: enseignement, participation à des cours de formation, correction d'examens, supervision de mémoires au niveau du master, travaux de laboratoire, rédaction d'articles, soutien au directeur/à la directrice de thèse dans ses propres tâches, etc. (Brechelmacher et al., 2015). L'éventail et la répartition de ces activités varient généralement non seulement selon l'établissement, mais également selon le domaine et/ou le directeur. Cette diversité apparaît, dans une certaine mesure, comme une nécessité du fait que la formation doctorale est un parcours individuel et que les structures doivent soutenir le développement individuel (EUA 2010, p. 5). Étant donné toutefois que les titulaires d'un doctorat peuvent décider de rester en milieu académique et que leurs fonctions peuvent dès lors inclure une charge d'enseignement, il n'est pas inutile de se demander dans quelle mesure la formation doctorale prépare les candidats à un rôle d'enseignant en prévoyant par exemple des missions d'enseignement. La présente section aborde cette question sous deux angles: celui des autorités centrales ou supérieures et celui des doctorants.

Il ressort des données transmises par les autorités supérieures que la réglementation est assez limitée pour ce qui concerne les missions d'enseignement organisées dans le cadre de la formation doctorale. En d'autres termes, les cadres réglementaires ne prévoient généralement pas de charge d'enseignement en tant qu'élément constitutif d'un programme de formation doctorale. Il existe néanmoins des exceptions à cette règle générale.

Les cadres réglementaires de quelques pays (Bulgarie, Danemark, Estonie, Pologne et Slovaquie) sont formulés de manière à faire des missions d'enseignement un volet standard de tous les programmes de formation doctorale ou de la plupart d'entre eux. Ainsi en Slovaquie, la législation oblige tous les doctorants à temps plein – soit 56 % de l'ensemble des candidats en 2015/2016 – à enseigner en moyenne quatre heures par semaine. En Pologne et en Bulgarie, une pratique d'enseignement est légalement attendue de la quasi-totalité des doctorants, la seule exception étant les «étudiants indépendants», à savoir ceux qui ne suivent pas une formation doctorale organisée (voir la section 2.1.1). Si, dans ces deux pays, le nombre précis d'heures d'enseignement est fixé par les universités, la législation polonaise dispose néanmoins que les missions d'enseignement ne peuvent excéder 90 heures par an. Au Danemark, la législation précise que les doctorants doivent acquérir une expérience d'enseignement ou de diffusion des connaissances sous une autre forme, mais sans quantifier cette expérience. Selon les statistiques établies au niveau central, presque tous les doctorants (de 95 à 98 %) accomplissent des tâches d'enseignement. Une autre manière d'intégrer l'enseignement est observée en Estonie, où le cadre juridique cite l'enseignement et la supervision en tant que compétences attendues des titulaires d'un doctorat – ce qui signifie que ces compétences doivent faire partie de leur programme de formation. La législation ne fournit cependant aucune précision dans la mesure où elle ne quantifie pas la pratique d'enseignement/de supervision attendue.

Une autre façon de structurer la pratique d'enseignement des doctorants consiste à prévoir celle-ci uniquement pour les candidats bénéficiant d'un contrat de doctorat (voir la section 2.1.1.). Tel est le cas en Espagne, où les doctorants avec contrat sont légalement tenus d'accomplir des tâches d'enseignement à hauteur d'une soixantaine d'heures par an. Cependant, parmi les trois types principaux de contrats de doctorat – pour les futurs professeurs d'université, maîtres de conférences et personnels de recherche respectivement – deux seulement comportent des missions d'enseignement obligatoires, étant donné que les personnels potentiels pour la «recherche seulement» n'ont pas d'obligation d'enseignement. On observe une situation analogue en France, où les contrats de doctorat peuvent être exclusivement consacrés à la recherche ou comporter des tâches d'enseignement, la diffusion d'informations scientifiques et techniques, la promotion des résultats de la recherche scientifique et techniques, ou des missions d'experts externes.

Il ressort de l'évaluation de la situation dans d'autres pays que, même si la législation ne le prévoit pas, des tâches d'enseignement sont souvent prévues dans les contrats doctoraux. La Suède, par exemple, estime que 60 % environ des doctorants enseignent, ce qui correspond au pourcentage de ceux qui bénéficient

d'un contrat de doctorat. En Allemagne, deux tiers environ de l'ensemble des doctorants ont un contrat doctoral et, selon les estimations fournies par les autorités fédérales, un tiers d'entre eux environ dispensent un enseignement.

Il n'en reste pas moins que la plupart des pays appartiennent au groupe dans lequel le cadre juridique n'impose de pratique d'enseignement à aucune catégorie de doctorants, laissant le pouvoir de décision en la matière aux établissements d'enseignement supérieur. Il peut arriver, lorsque que les missions d'enseignement ne sont pas un élément standard de la formation doctorale, que des règlements prévoient néanmoins un certain encadrement à cet égard. En Lituanie, par exemple, la législation prévoit que les établissements d'enseignement supérieur peuvent exiger une pratique d'enseignement allant jusqu'à 100 heures par an, mais que celle-ci ne peut être obligatoire durant la première ou la dernière année de formation doctorale. En Roumanie, la législation dispose que les doctorants peuvent être tenus d'enseigner de quatre à six heures par semaine, mais il ne s'agit pas d'un élément standard obligatoire de tous les programmes de formation doctorale. Les cadres juridiques de la plupart des autres pays, hormis ceux cités plus haut dans cette section, ne prévoient pas de missions d'enseignement pour les doctorants.

La perspective centrale peut être utilement complétée de données en provenance d'autres sources, et en particulier de l'enquête Eurodoc déjà citée (Ates et al., 2011), réalisée dans 12 pays en 2008-2009. L'une des questions de cette enquête portait sur le nombre d'heures consacrées par les doctorants et chercheurs post-doctoraux à un enseignement en lien avec leur thèse. Les résultats font état d'une répartition assez frappante des répondants en deux groupes: ceux qui enseignent de nombreuses heures (plus de 21 par semaine) et ceux qui n'enseignent pas du tout (0 heure par semaine) (ibidem, p. 69). Il ressort plus précisément de l'analyse de l'ensemble des pays couverts que 32 à 58 % des répondants déclarent enseigner plus de 21 heures par semaine et que 36 à 60 % indiquent en revanche que leur charge d'enseignement représente zéro heure par semaine. La proportion de ceux qui enseignent entre 0 et 21 heures par semaine ne dépasse 15 % dans aucun pays. Ce constat conduit à penser que le contenu de la formation doctorale et post-doctorale varie fortement à l'intérieur d'un même pays. Comme l'indique le rapport de l'enquête, la participation à l'enseignement dépend de plusieurs facteurs, en ce compris le directeur de thèse ainsi que le département ou l'université où le programme est suivi (ibidem).

Un autre aspect visé par l'enquête Eurodoc est la perception qu'ont les doctorants de leurs compétences en matière d'enseignement au début de leur formation. L'enquête demandait aux candidats d'évaluer lesdites compétences sur une échelle de 1 à 5 allant de «très faibles» à «très élevées» (ibidem, p. 34). Partout, les deux niveaux les plus bas en matière de compétences d'enseignement ont été indiqués par une proportion allant d'un quart à la moitié de l'ensemble des répondants. La proportion la plus élevée de doctorants considérant leurs compétences d'enseignement comme faibles ou très faibles est enregistrée en France (51 %) et en Espagne (48 %). Dans ces deux pays, environ 20 % seulement des répondants ont considéré que leurs compétences d'enseignement étaient élevées ou très élevées (les options maximales) au début de leur formation doctorale. En Croatie et en Norvège, en revanche, 25 % environ des répondants ont estimé que leurs compétences d'enseignement étaient faibles ou très faibles tandis que 46 et 38 % respectivement les considéraient dans ces deux pays comme élevées ou très élevées. Les huit autres pays participant à l'enquête se situent entre ces deux extrêmes.

En plus d'évaluer leurs compétences d'enseignement au début de leur doctorat, l'enquête Eurodoc demandait aux répondants d'indiquer dans quelle mesure ils étaient satisfaits de leur formation pédagogique. L'enquête proposait ici également une échelle de 1 à 5 dont les options allaient de «absolument pas satisfait» à «très satisfait» (ibidem, p. 41). Dans l'ensemble des douze pays couverts, le pourcentage de répondants insatisfaits (à savoir ceux ayant choisi les deux options les plus basses) se situait entre 25 et près de 60 % – l'Espagne (59 %) et la Slovénie (54 %) affichant les pourcentages le plus élevés de répondants non satisfaits de leur formation pédagogique. À l'inverse, 20 à 40 % des répondants se sont déclarés satisfaits ou très satisfaits de leur formation à l'enseignement – la Belgique et la Suède affichant la proportion la plus élevée de répondants satisfaits de la formation pédagogique reçue (40 % dans les deux cas) ⁽²⁴⁾.

⁽²⁴⁾ L'enquête peut être utilement complétée ici par des données tirées de l'étude EUROAC, qui montrent qu'en moyenne, dans les pays européens pour lesquels des données sont disponibles, moins d'un cinquième des membres du personnel académique signalent que leur formation doctorale comprenait un volet axé sur les compétences et méthodes pédagogiques (Ates & Brechelmacher, 2013, p. 19). La Pologne mérite une mention

En résumé, les données d'enquête ci-dessus montrent qu'une proportion importante de doctorants estiment ne pas avoir suffisamment de compétences d'enseignement au début de leur doctorat, et qu'une proportion importante d'entre eux signale n'avoir aucune expérience d'enseignement pendant leur doctorat et/ou ne pas être satisfaits de leur formation pédagogique. Même en l'absence de données mettant ces phénomènes en corrélation au sein de la population doctorante, le constat suscite certaines préoccupations quant à la qualité de l'enseignement à attendre du personnel académique dans l'Europe de demain.

2.2. Qualifications exigées dans les carrières académiques

Comme décrit à la section 2.1.2, le long cheminement vers une carrière académique débute généralement par le doctorat⁽²⁵⁾. L'étude EUROAC montre que les membres du personnel académique sont, en moyenne, dans la trentaine lorsqu'ils obtiennent leur diplôme de doctorat (Ates & Brechelmacher, 2013)⁽²⁶⁾. Après leur doctorat, la plupart d'entre eux entament une phase post-doctorale transitoire – la période considérée comme la plus difficile et la plus cruciale de la carrière académique (Brechelmacher et al., 2015). Cette étape comprend souvent des périodes durant lesquelles ils occupent des fonctions post-doctorales ou d'assistants, et consolident ainsi leur crédibilité en termes de recherche et/ou d'enseignement. Comme précisé au chapitre 4 (section 4.1), la phase post-doctorale est souvent associée à un poste ou un contrat relevant d'un projet spécifique (autrement dit, temporaire) alors que la progression vers des postes académiques intermédiaires ou supérieurs s'accompagne en général de conditions d'emploi plus stables. L'avancement professionnel en milieu académique est loin d'être un simple processus de passage d'une catégorie à l'autre. La profession académique apparaît plutôt comme un marché compétitif, où l'accès aux postes intermédiaires et supérieurs suit une série de règles et de procédures propres à chaque système. En effet, personne n'entre dans le monde académique par hasard et chaque pays a mis en place ses propres pistes et obstacles, ses propres procédures et ses propres niveaux décisionnels (Musselin, 2010, p. 13). Les procédures en question couvrent, d'une part, le processus de recrutement et, de l'autre, des conditions d'avancement professionnel relativement indépendantes du recrutement. Un chapitre est spécifiquement consacré au premier de ces aspects (voir le chapitre 3 relatif aux processus de recrutement), mais le second est développé dans les paragraphes qui vont suivre.

L'avancement professionnel en milieu académique comporte une série d'étapes et de jalons validant les compétences du personnel en matière de recherche et/ou d'enseignement. Au fur et à mesure qu'ils franchissent ces étapes, les membres du personnel académique sont progressivement reconnus comme des membres compétents de leur communauté habilités à diriger des projets, des unités et de jeunes chercheurs (doctorants en particulier). Les étapes ou exigences requises pour obtenir cette reconnaissance sont formalisées à des degrés divers. Dans certains systèmes d'enseignement supérieur, elles sont définies dans la réglementation au niveau des autorités centrales ou supérieures tandis que, dans d'autres systèmes, elles sont fixées dans les règlements au niveau des établissements d'enseignement supérieur, voire de leurs unités. Ces étapes ou exigences peuvent également être implicites, à savoir ancrées dans une vision commune des carrières académiques.

Dans certains systèmes d'enseignement supérieur, les règlements fixés au niveau central (ou supérieur) définissent les qualifications spécifiquement exigées pour l'avancement professionnel en milieu académique. Cela signifie que le recrutement à un poste déterminé ne dépend pas seulement d'un processus de sélection mais également d'un processus d'évaluation par lequel le candidat se

particulière à cet égard, étant donné que plus d'un tiers des membres du personnel académique déclarent que leur formation doctorale comprenait l'acquisition de compétences et méthodes pédagogiques (ibidem).

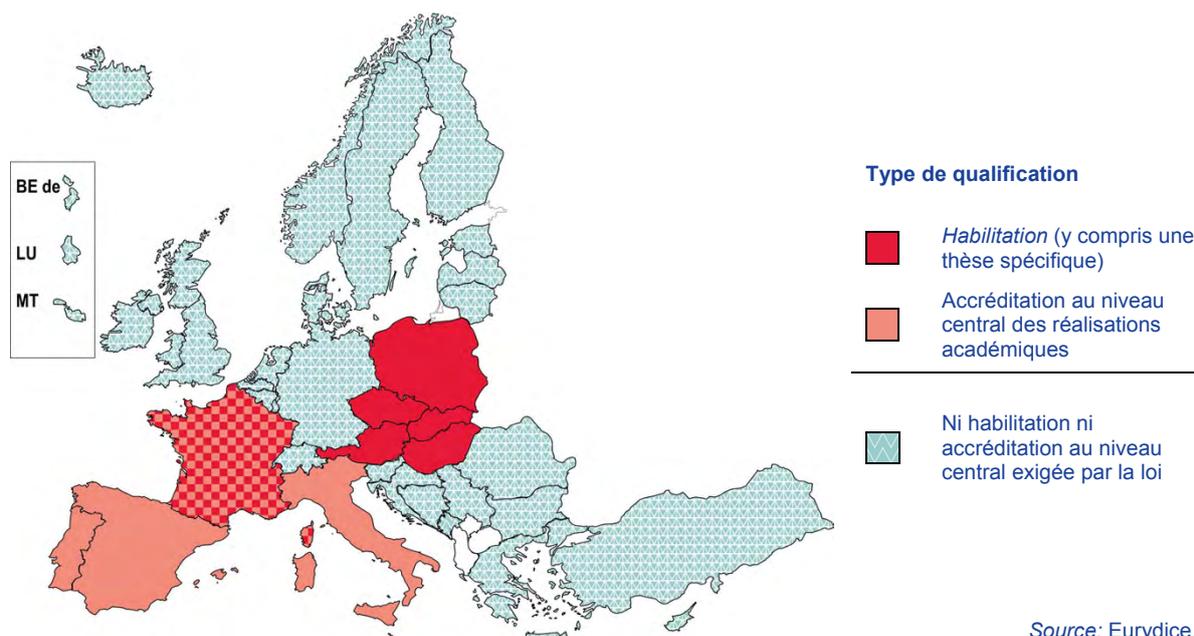
⁽²⁵⁾ Ceci ne signifie pas que le monde académique n'offre aucune possibilité d'emploi à des personnes non titulaires d'un doctorat mais, comme le montre la figure 2.2, la non-possession de ce titre y limite les perspectives de carrière.

⁽²⁶⁾ Selon le pays, l'âge moyen peut être inférieur ou supérieur (pour plus de précisions, voir Ates & Brechelmacher, 2013, p. 16-17).

qualifie pour la sélection. Ces exigences s'appliquent généralement à des candidats visant à progresser vers des catégories intermédiaires et/ou supérieures, et des postes de professeurs associés et de professeurs en particulier.

Comme le montre la figure 2.3, les membres du personnel académique doivent parfois présenter l'acquis de leurs recherches dans le cadre d'une procédure appelée «habilitation» (voir figure 2.3). Cette pratique est clairement illustrée par la France où, avant de diriger des doctorants et d'obtenir une chaire à part entière, les membres du personnel académique doivent défendre une thèse post-doctorale (habilitation à diriger des recherches – HDR) comparable à une autre thèse de doctorat. L'*habilitation*, qui exige une recherche soutenue s'accompagnant de nombreuses publications, est principalement évaluée par des juges externes. Une procédure similaire est prévue dans la réglementation de plusieurs pays d'Europe centrale. Ainsi, en République tchèque et en Slovaquie, il faut, pour devenir maître de conférences (*docent*), suivre une procédure d'habilitation comprenant une évaluation du dossier académique, y compris une thèse d'habilitation, un exposé d'habilitation et l'appréciation de l'expérience d'enseignement du candidat. Le statut de maître de conférences est un prérequis légal pour devenir professeur.

Figure 2.3. La qualification post-doctorale en tant qu'exigence légale pour l'accès à certaines catégories de personnel académique.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

Les pays comprenant plusieurs secteurs d'enseignement différenciés en termes de qualifications exigées sont représentés par le secteur universitaire.

Une qualification post-doctorale s'entend soit comme une habilitation soit comme une accréditation des réalisations académiques, délivrée au niveau central. Les qualifications ne relevant pas de ces catégories (voir les définitions y afférentes) ne sont pas prises en compte.

«L'habilitation» désigne une qualification académique avancée qui peut constituer l'exigence minimale pour une catégorie de personnel, une fonction ou un poste particulier. Elle ne donne pas accès à un poste concret au sein d'un établissement, mais peut s'avérer nécessaire pour être recruté à ce poste ou y accéder par promotion interne. Elle est généralement organisée au moyen d'une évaluation formelle et structurée des réalisations et expériences, mais ne se base pas sur une compétition ouverte ou autres formes de concours. La figure concerne uniquement les procédures d'habilitation prévoyant une thèse (avec ou sans autres éléments).

«L'accréditation au niveau central» désigne une évaluation formelle, structurée et coordonnée au niveau central des réalisations et expériences académiques. Elle ne donne pas accès à un poste concret au sein d'un établissement, mais peut s'avérer nécessaire pour être recruté à ce poste ou y accéder par promotion interne. À l'inverse de l'habilitation, l'accréditation au niveau central ne comporte pas de thèse spécifique et peut donner lieu à une certaine concurrence.

Notes spécifiques par pays (figure 2.3)

Italie: la figure illustre la situation dans les universités. Elle ne s'applique pas aux autres établissements d'enseignement supérieur.

Hongrie: la figure illustre la situation dans les universités. L'habilitation est une condition préalable pour devenir professeur (voir l'annexe 1). Devenir conseiller scientifique ou professeur-chercheur nécessite d'obtenir le titre de docteur de l'Académie des sciences de Hongrie, lequel est considéré de facto comme un titre académique. Ce titre n'est pas pris en compte dans le diagramme national présenté à l'annexe 1.

Autriche: l'habilitation est une exigence légale préalable pour la catégorie de personnel *Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)*. Cette catégorie, que l'on trouve dans les universités, est néanmoins progressivement supprimée et rares sont les membres du personnel académique désormais pris en considération en vue d'y accéder;

Roumanie: la législation adoptée en 2016 a rétabli l'habilitation en tant qu'exigence légale pour les professeurs d'université. Cette exigence ne sera cependant d'application qu'à partir de l'année académique 2017/2018. Elle n'est donc pas indiquée sur la figure.

Slovénie: indépendamment du type de contrat, tous les membres du personnel académique hormis les professeurs doivent être renommés tous les cinq ans. La procédure de (re)nomination (*izvolitev v naziv and ponovna izvolitev v naziv*) est habituellement désignée comme une «habilitation». Ce processus ne prévoit pas de thèse spécifique et n'est donc pas représenté sur la figure.

Suisse: l'habilitation reste importante dans la partie germanophone du pays, mais elle est rarement exigée dans sa partie occidentale (francophone). L'importance de l'habilitation varie selon la discipline.

Dans certains cas, des membres du personnel académique peuvent être nommés à un poste particulier sans habilitation, mais la procédure doit être accomplie dans un délai déterminé. Tel peut être le cas en Pologne, où les maîtres de conférences ne possédant pas l'habilitation – laquelle est considérée comme un diplôme – doivent l'obtenir dans un délai de huit ans, alors que les professeurs associés et les professeurs doivent en être titulaires.

Dans certains systèmes d'enseignement supérieur, les candidats à des postes de catégorie intermédiaire et/ou supérieure doivent se qualifier via un système d'accréditation coordonné à l'échelon central (voir la figure 2.3). En Espagne, par exemple, avant de se porter candidat à un poste de fonctionnaire en milieu académique – c'est-à-dire à un poste de *Profesor Titular de Universidad* ou de *Catedrático de Universidad* –, il faut obtenir une accréditation nationale (*acreditación nacional*) délivrée par des agences d'assurance qualité et, une fois l'accréditation obtenue, suivre une procédure de sélection au niveau de l'établissement. L'accréditation applique des normes distinctes à chaque catégorie de personnel mais les mêmes aspects sont pris en considération dans les deux cas, à savoir les mérites en matière académique, professionnelle, d'enseignement, de recherche et de gestion. On observe une situation comparable en Italie où, depuis 2010, les membres du personnel académique désireux de devenir maîtres de conférences ou professeurs doivent obtenir une habilitation scientifique nationale (*abilitazione*)⁽²⁷⁾ selon une procédure comparable à celle en vigueur en Espagne. Une fois qualifiés, les candidats sont éligibles lorsque des postes s'ouvrent au niveau des établissements. Au Portugal, il faut pour devenir professeur obtenir l'*agregação*, procédure qui implique l'évaluation des réalisations du candidat en termes de recherche et d'enseignement. La France fait également partie de ce groupe avec un processus formel d'accréditation («la qualification») pour ceux qui souhaitent devenir maîtres de conférences. Les maîtres de conférences peuvent ensuite présenter l'habilitation à diriger des recherches (HDR) qui leur permet de diriger des doctorants et constitue une condition préalable pour devenir professeur.

Il existe également des pays où les procédures visées à la figure 2.3 existent, mais ne sont pas des obligations légales. En Allemagne notamment, l'habilitation a longtemps été une exigence légale, mais tel n'est plus le cas. Elle reste néanmoins fortement ancrée dans le système et sert régulièrement à prouver des réalisations académiques. De même, en Turquie, les candidats professeurs associés doivent généralement se soumettre à une évaluation en deux temps comprenant (1) une thèse spéciale réunissant leurs travaux académiques et (2) un examen oral devant une commission de cinq

⁽²⁷⁾ L'habilitation (*abilitazione*) ne s'assortit pas d'une thèse spécifique en Italie.

professeurs. En Allemagne toutefois, la procédure n'est pas une obligation légale pour devenir professeur associé.

Outre les exigences visées à la figure 2.3, les réglementations peuvent fixer d'autres qualifications obligatoires (en dehors des diplômes) en tant que conditions préalables pour accéder à certaines catégories de personnel académique. Ainsi au Danemark, la réglementation stipule que les candidats à un poste de professeur associé ou de professeur doivent faire l'objet d'une évaluation positive de leurs pairs quant à leurs qualifications et compétences académiques. Faute de cette évaluation, ils ne peuvent être nommés à l'un de ces postes susvisés. En Allemagne, la réglementation stipule qu'il peut être demandé aux candidats à un poste de *Professorin/Professor* d'apporter des preuves complémentaires de leurs réalisations académiques ou de réalisations particulières en termes de développement ou de mise en application de connaissances et méthodes académiques ou scientifiques. En Slovénie, tous les membres du personnel académique hormis les professeurs titulaires doivent être renommés tous les cinq ans. Leur nomination et leur renomination (*izvolitev v naziv* et *ponovna izvolitev v naziv*) doivent s'appuyer sur des éléments probants dans divers domaines, y compris le niveau de formation, les réalisations académiques (attestées par des publications, des monographies, des articles, une collaboration à des projets de recherche, etc.), les compétences pédagogiques (attestées par une leçon probatoire et une évaluation par les étudiants) et les compétences linguistiques. Un autre exemple est fourni par la Croatie où, avant de se présenter à un premier poste académique, les candidats doivent préparer et présenter une «leçon inaugurale».

Outre les qualifications exigées, les cadres réglementaires précisent parfois la période durant laquelle les membres du personnel académique doivent demeurer à une étape professionnelle déterminée avant de passer à la suivante. Cet aspect n'est pas illustré à l'aide d'une figure spécifique, mais il existe en Europe plusieurs exemples de cette pratique réglementaire. En Grèce, par exemple, l'accès à la catégorie de professeur associé requiert la prise en charge d'un poste de maître de conférences pendant un minimum de six ans, et l'accès à la catégorie de professeur titulaire la prise en charge d'un poste de professeur associé pendant un minimum de quatre ans. De même en Lettonie, la législation dispose que l'accès à la catégorie de professeur n'est possible qu'à condition que le candidat ait une expérience de trois ans en tant que professeur associé. En Bulgarie, le candidat désireux d'accéder à la catégorie de professeur associé doit avoir acquis une expérience de deux ans au moins en qualité d'assistant ou d'assistant principal ou présenter une expérience équivalente en matière d'enseignement et de recherche. Pour être admis dans la catégorie des professeurs, le candidat doit avoir rempli la fonction de professeur associé pendant deux ans au moins, ou avoir une expérience de cinq ans au moins en matière d'enseignement et/ou de recherche. De façon générale, ces exemples montrent qu'il arrive que l'avancement professionnel dans le monde académique suive des étapes prédéfinies non seulement en termes de réalisations académiques, mais également en termes de durée d'expérience dans une catégorie de personnel particulière.

Enfin, dans la plupart des pays où l'avancement de la carrière académique fait l'objet de réglementations centrales, les établissements d'enseignement supérieur sont libres de formuler des exigences supplémentaires. Celles-ci portent néanmoins le plus souvent sur l'accès à des postes spécifiques plutôt que sur les conditions préalables imposées pour progresser vers une catégorie particulière de personnel.

Conclusions

S'inscrivant dans une perspective d'évolution de carrière, ce deuxième chapitre a été consacré aux qualifications requises du personnel académique. Il y est d'abord porté intérêt au doctorat et plus spécifiquement au statut des doctorants et au rôle du doctorat dans une carrière académique. L'analyse montre que, dans presque tous les pays européens, le statut prédominant parmi les doctorants est celui d'étudiant, ce que l'impact du processus de Bologne explique sans doute partiellement. Or, tout en faisant partie de la structure en trois cycles de Bologne, la formation doctorale diffère considérablement des deux premiers cycles d'enseignement. Ainsi par exemple, dans plusieurs systèmes d'enseignement supérieur, une importante proportion de doctorants ont un contrat en lien avec leur doctorat, ce qui signifie qu'ils ont un statut mixte «étudiant-salarié» et que, dans quelques systèmes, ils sont principalement des salariés. Il est possible de surcroît, dans un quart environ de l'ensemble des systèmes européens d'enseignement supérieur, d'accomplir un doctorat de façon indépendante, sans aucun statut formel de doctorant – cette option étant généralement offerte à des candidats appartenant déjà au monde académique.

Sans déboucher nécessairement sur une carrière académique, le doctorat joue un rôle majeur dans le parcours professionnel des membres du personnel académique. Dans la plupart des pays européens en effet, le doctorat est une exigence légale pour être nommé dans certaines catégories ou à certains postes académiques. Il s'agit le plus souvent de postes de niveau intermédiaire ou supérieur, mais il arrive que cette exigence s'applique aussi à des postes relevant de catégories inférieures. Dans les systèmes d'enseignement supérieur comprenant plusieurs sous-secteurs, la mesure dans laquelle le doctorat est une obligation légale varie souvent en fonction du type d'établissement et/ou du secteur concerné. De façon générale, le doctorat est plus fréquemment exigé du personnel académique au sein des universités qu'au sein d'autres établissements d'enseignement supérieur. Dans un quart environ des systèmes européens d'enseignement supérieur, la législation ne formalise pas le doctorat en tant que qualification minimale pour quelque catégorie de personnel que ce soit. Cette exigence d'être titulaire d'un doctorat est toutefois régulièrement stipulée par ces systèmes dans d'autres documents que la législation, y compris dans les règlements intérieurs des établissements d'enseignement supérieur.

Étant donné que le doctorat constitue souvent le point de départ d'une carrière académique, il n'est pas inutile de se demander dans quelle mesure il prépare les futurs membres de la profession académique à leurs différents rôles, y compris la prestation de cours dans l'enseignement supérieur. Les éléments probants réunis dans ce chapitre montrent que les autorités centrales n'interviennent généralement pas dans le contenu des programmes d'études doctorales, laissant aux établissements d'enseignement supérieur le soin d'en décider en toute autonomie. Quelques pays seulement se sont dotés d'une législation faisant de la pratique pédagogique une matière obligatoire des programmes de doctorat. Cependant, lorsque la réglementation prévoit des tâches d'enseignement, cette obligation s'applique le plus souvent à certaines catégories de doctorants seulement (doctorants à plein temps, doctorants sous contrat, etc.). Ces observations peuvent être utilement complétées par des données d'enquête disponibles, lesquelles suggèrent qu'une proportion importante de doctorants estiment ne pas avoir suffisamment de compétences pédagogiques au début de leur doctorat, et qu'une proportion importante d'entre eux signalent n'avoir aucune expérience d'enseignement pendant leur doctorat et/ou ne pas être satisfaits de leurs compétences pédagogiques. Ces divers éléments suscitent certaines préoccupations quant à la qualité de l'enseignement qui peut être attendue du personnel académique de demain.

Après leur doctorat, la plupart des membres du personnel académique entrent d'une phase post-doctorale transitoire – la période considérée comme la plus difficile et la plus cruciale de la carrière académique. Cette phase comprend souvent des périodes durant lesquelles ils occupent des fonctions post-doctorales ou d'assistants, et consolident ainsi leur crédibilité en termes de recherche et/ou d'enseignement. Les membres du personnel académique désireux d'accéder à des postes de niveau intermédiaire et/ou supérieur doivent répondre en termes de qualifications à une série d'exigences supplémentaires formalisées à des degrés divers. Dans certains systèmes d'enseignement supérieur, ils doivent suivre une procédure dite d'habilitation et/ou se qualifier via un système d'accréditation coordonné au niveau central. Dans plusieurs autres systèmes, ces mêmes exigences sont implicites: autrement dit, elles sont ancrées dans une vision partagée des carrières académiques plutôt que dans la réglementation. En plus de répondre aux qualifications exigées, les membres du personnel académique doivent parfois rester à une étape déterminée de leur carrière pendant un certain temps avant de pouvoir franchir l'étape suivante.

Ce tableau des qualifications requises dans la profession académique serait incomplet sans un rappel du fait que les membres de cette profession ne peuvent être considérés comme un groupe homogène. En effet, si le chapitre se concentre sur les qualifications exigées de ceux qui suivent le parcours professionnel le plus classique, il ne faut pas perdre de vue que le monde académique peut également offrir des possibilités d'enseignement et/ou de recherche en dehors de celui-ci. Comme le montrent les diagrammes nationaux annexés au présent rapport (voir l'annexe 1), ces emplois offerts en parallèle sont généralement moins exigeants en termes de qualifications requises. Ces diagrammes permettent également d'envisager certains aspects analysés dans ce deuxième chapitre – et les qualifications exigées par la loi en particulier – par pays et par catégorie de personnel.

CHAPITRE 3. LE RECRUTEMENT DU PERSONNEL ACADÉMIQUE

Dans le prolongement de l'analyse des qualifications exigées du personnel académique, présentée au chapitre précédent, le troisième chapitre se penche sur les modalités de recrutement de ce personnel. Les méthodes et processus en la matière façonnent en profondeur le marché du travail dans l'enseignement supérieur. Le mode de réglementation et d'organisation du recrutement détermine dans une certaine mesure le capital humain, professionnel et scientifique du monde académique, quel que soit le pays considéré. Ce processus n'est pas neutre. D'une part, il s'inscrit dans les dynamiques qui caractérisent n'importe quel marché du travail, à savoir l'offre et la demande, les conditions d'emploi, les relations contractuelles, l'évaluation des compétences, etc. D'autre part, il présente des spécificités inhérentes à son propre environnement. Il reflète des convictions et valeurs culturelles quant à ceux qui peuvent faire partie du monde académique et aux moyens d'y accéder, et quant à ceux qui peuvent en décider. Les établissements d'enseignement supérieur doivent en outre relever les défis d'un environnement plus général caractérisé par une mondialisation, une concurrence, une marchandisation de l'éducation, une diminution des ressources et d'autres facteurs qui influencent la politique et la gestion des ressources humaines. Le recrutement dans l'enseignement supérieur relève également de concepts prédominants qui résonnent dans le discours public: autonomie, responsabilisation, transparence, accessibilité et égalité des chances, pour n'en citer que quelques-uns. La façon dont le recrutement est conçu et effectué nous révèle, en définitive, comment les tensions entre ces diverses dimensions sont exprimées et résolues, d'une manière ou d'une autre, et comment les systèmes d'enseignement supérieur s'adaptent aux défis qu'ils sont appelés à relever.

Le recrutement de personnel académique est envisagé ici comme un processus destiné à pourvoir un poste d'enseignement et/ou de recherche vacant dans l'enseignement supérieur. Il est généralement lié à un poste spécifique et se fonde sur un processus de sélection permettant d'évaluer les mérites, les connaissances et les compétences de différents candidats.

Plusieurs acteurs influencent le processus de recrutement du personnel des établissements d'enseignement supérieur: les autorités publiques, les établissements eux-mêmes et d'autres intervenants tels que des agences d'assurance qualité ou des syndicats. De surcroît; comme le soulignent Fumasoli et al. (2015), d'autres leviers peuvent jouer un rôle, telles les relations économiques générales et spécifiques entre les salariés et les employeurs, ou l'environnement réglementaire.

La législation relative aux carrières et au recrutement du personnel académique porte sur deux grands domaines: 1) les exigences minimales pour accéder aux postes, comme être titulaire d'un doctorat ou d'un post-doctorat, par exemple, et 2) le processus de recrutement décrit en termes de méthodes appliquées et de procédures suivies, par exemple les modalités de composition des comités de sélection. Le premier de ces aspects ayant été étudié dans une certaine mesure au chapitre 2, le présent chapitre se concentre sur l'analyse du second.

Il s'articule en cinq sections. La première est consacrée à la portée et au champ d'application de la législation adoptée par les autorités centrales pour réglementer le recrutement dans l'enseignement supérieur. La deuxième section analyse les principales méthodes de recrutement et l'obligation de publier les postes vacants. La troisième examine certains aspects du processus de recrutement réglementés par les autorités centrales, et notamment la composition des comités de sélection. La quatrième section analyse la législation et les mesures en matière d'égalité des chances qui influencent les processus de recrutement avec un accent particulier sur le genre. Le chapitre étudie pour terminer le rôle (éventuellement) joué par les autorités centrales ou supérieures durant le processus de recrutement en qualité d'acteur direct, de garant du système ou d'arbitre impartial. Comme signalé ailleurs (voir les chapitres 2 et 4), certains pays peuvent avoir adopté des législations différentes en ce qui concerne d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur (universités de sciences appliquées, par exemple). Ces disparités sont brièvement examinées au cas par cas.

Ce troisième chapitre se fonde principalement sur les données récoltées auprès des unités nationales d'Eurydice ⁽²⁸⁾.

⁽²⁸⁾ Pour plus de précisions, voir l'explication de la méthode de collecte de ces données dans l'introduction du présent rapport.

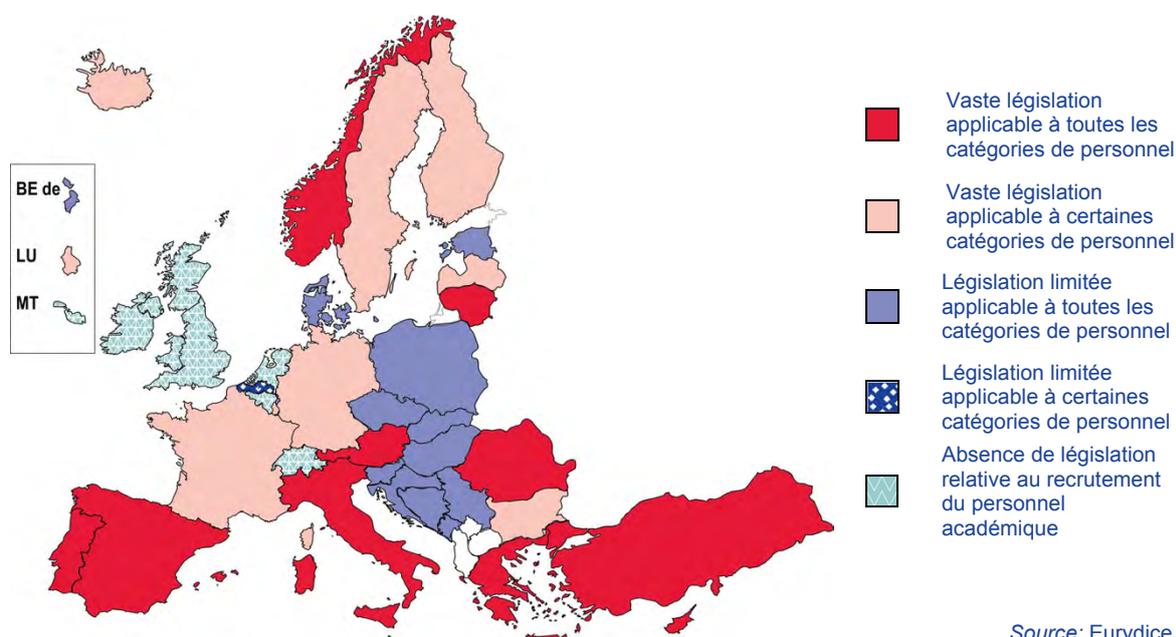
3.1. La législation adoptée par les autorités centrales en matière de recrutement de personnel académique

Lorsqu'elle existe, la législation relative au recrutement de personnel académique peut varier en termes de portée et de champ d'application. Sa formulation est le fruit d'un subtil équilibre entre le degré d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur et le rôle joué par les autorités centrales ou supérieures en tant que garants de l'égalité de traitement et de la cohérence du système. Dans plusieurs pays, certains membres du personnel académique sont des fonctionnaires (pour plus de précisions concernant le statut d'emploi du personnel académique, voir le chapitre 4, figure 4.3) engagés par l'État dans le cadre d'un processus fortement influencé par la réglementation des autorités centrales. Dans d'autres, les établissements d'enseignement supérieur agissent en qualité d'employeurs indépendants jouissant d'une totale autonomie pour le recrutement de leur personnel académique dans le cadre de la législation générale du travail. Dans la plupart des cas toutefois, les systèmes européens d'enseignement supérieur se situent entre ces deux extrêmes, avec une législation destinée à garantir à la fois la cohérence au niveau du système et à l'intérieur de celui-ci, et l'autonomie des établissements.

La figure 3.1 présente des informations concernant la portée et le champ d'application de la législation relative au recrutement du personnel académique.

Elle établit tout d'abord une distinction entre les pays où existe une législation en la matière, et ceux où elle n'existe pas. Les trois quarts environ des systèmes européens d'enseignement supérieur sont dotés d'une législation émanant des autorités centrales et régissant le recrutement de tout ou partie du personnel académique. En ce qui concerne le quatrième quart, le recrutement n'est, en revanche, pas réglementé par les autorités centrales et les établissements d'enseignement supérieur jouissent d'une totale autonomie à cet égard.

Figure 3.1. Portée et champ d'application de la législation des autorités centrales en matière de recrutement de personnel académique.



Notes explicatives

«Vaste législation» signifie que la réglementation couvre la méthode de recrutement (voir le glossaire) et certains aspects du processus de recrutement. «Législation limitée» signifie que la réglementation couvre uniquement la méthode de recrutement. La figure prend en compte toute législation spécifique à l'échelon des autorités centrales concernant le recrutement de personnel académique. Elle ne prend pas en compte la législation générale sur l'emploi susceptible d'être également d'application (lois visant à garantir l'égalité des chances, par exemple). Dans les pays où la réglementation couvre toutes les catégories, le personnel employé sur la base de contrats de très courte durée peut encore être embauché en dehors du cadre réglementé en respectant la législation générale sur l'emploi.

Notes spécifiques par pays (figure 3.1)

Belgique (BE fr): la figure concerne les universités. En ce qui concerne les autres établissements d'enseignement supérieur (hautes écoles et écoles supérieures des arts), certains aspects du processus de recrutement sont régis par la législation adoptée par les autorités centrales.

Danemark: la figure concerne les universités. En ce qui concerne les autres établissements d'enseignement supérieur, certains aspects du processus de recrutement sont régis par la législation adoptée par les autorités centrales.

Irlande: la figure concerne les universités. Une législation spécifiquement appliquée aux instituts de technologie régit certains aspects du processus de recrutement relatifs à l'accès à certaines catégories de personnel.

Malte: les données concernent l'UOM (*University of Malta*) et le MCAST (*Malta College for Arts Science and Technology* – Université des arts, des sciences et de la technologie). Les autorités centrales réglementent le recrutement à l'ITS (*Institute for Tourism Studies* – Institut des études touristiques).

Suisse: les données concernent la législation au niveau fédéral. Exception faite de l'EHT à Zurich et de l'EPF à Lausanne – deux instituts de technologie gérés par la Confédération (c'est-à-dire à l'échelon national) – tous les établissements d'enseignement supérieur relèvent de la compétence des cantons.

Si des réglementations en matière de recrutement existent dans la très grande majorité des systèmes, leur portée et leur champ d'application varient. La figure 3.1 distingue les pays dotés d'une vaste législation de ceux où l'intervention législative des autorités centrales est limitée. Une «vaste législation» signifie ici que tant la méthode de recrutement que des aspects du processus de recrutement sont réglementés. En Allemagne, par exemple, la législation exige que les postes soient pourvus au moyen d'un processus de sélection basé sur une vacance publique. Elle prévoit en outre des obligations générales quant à la manière de composer le comité de sélection. En revanche, une «législation limitée» signifie ici que seule la méthode de recrutement est réglementée. En République tchèque, par exemple, la législation relative à l'enseignement supérieur exige que les établissements recrutent sur la base d'une sélection concurrentielle et que les vacances de poste soient publiées. Le processus de sélection des candidats y est par contre totalement laissé à la discrétion des établissements d'enseignement supérieur.

Sur la base de la distinction ci-dessus, treize systèmes européens d'enseignement supérieur ont une législation limitée dans le domaine du recrutement académique. Exception faite de certaines parties de la Belgique (Communautés germanophone et flamande) et du Danemark, tous se situent en Europe orientale.

Dans les seize autres systèmes, la législation à l'échelon central a une portée plus large puisqu'elle régit à la fois la manière dont les postes doivent être pourvus et certains volets du processus. L'ampleur de la législation peut néanmoins varier d'un pays à l'autre. Ainsi au Portugal, l'autorité centrale réglemente la composition du comité de sélection, les procédures de recours et l'accès aux documents d'évaluation, pour ne citer que quelques aspects du processus de recrutement. En ce qui concerne les comités de sélection, la réglementation définit le nombre de membres, leur compétence, leur catégorie et le nombre de ceux qui doivent venir d'autres établissements que celui qui recrute. On trouve des modèles similaires en Grèce, en Espagne, à Chypre, en Roumanie et en Turquie. En Lituanie par contre, même si la composition du comité de sélection est régie par la loi, la législation se limite à garantir qu'un tiers des membres appartiennent à d'autres établissements d'enseignement supérieur que celui qui recrute et qu'il y ait au moins un expert international lorsqu'il s'agit du recrutement de professeurs. Le nombre de membres du comité de sélection, de même que leurs fonctions ou leurs compétences, sont laissés à l'appréciation des établissements d'enseignement supérieur. L'autorité centrale ne réglemente pas d'autres aspects du processus de recrutement. En Italie et en Norvège également, la législation couvre uniquement certains aspects du processus dont des volets importants sont laissés aux mains des établissements.

Enfin, le troisième élément illustré à la figure 3.1 est la couverture législative en termes de catégories de personnel. La figure montre que dans vingt systèmes d'enseignement supérieur, la législation s'applique à toutes les catégories de personnel, alors qu'elle ne s'applique qu'à certaines catégories dans neuf autres cas. En Bulgarie, par exemple, la législation exige que les postes soient pourvus au moyen d'un processus de sélection basé sur une vacance publique. La législation porte également sur des aspects spécifiques du processus de recrutement, tels que les modalités de candidature ou la composition du comité de sélection. Cette législation ne s'applique cependant pas à toutes les catégories de personnel. Les établissements d'enseignement supérieur sont en fait libres d'engager des assistants, à savoir le poste d'entrée dans la carrière académique.

Certains éléments de l'exemple bulgare sont également observés dans d'autres parties de l'Europe. Comme en Bulgarie, le processus le plus fréquent consiste à réglementer le recrutement des catégories de personnel ayant un contrat à durée indéterminée (ou contrat permanent) ou le statut de fonctionnaire, et à

laisser une pleine autonomie aux établissements d'enseignement supérieur lorsqu'il s'agit d'un recrutement relatif à des postes temporaires (voir le chapitre 4, section 4.1, pour une analyse plus poussée des conditions contractuelles et d'emploi du personnel académique). Cette distinction correspond dans de nombreux pays à la hiérarchie des catégories de personnel. Les catégories supérieures bénéficient généralement d'une plus grande sécurité d'emploi tandis que les catégories inférieures ou situées en début de carrière académique se caractérisent souvent par des contrats temporaires. En France notamment, le recrutement de personnel dans les catégories supérieures ou intermédiaires, lesquelles bénéficient de contrats à durée indéterminée, respecte la réglementation de l'autorité centrale alors qu'une plus grande autonomie est accordée aux établissements pour le recrutement de personnel subalterne (attachés temporaires d'enseignement et de recherche, par exemple). Tel est également le cas au Luxembourg et en Islande.

En Allemagne, en Lettonie, en Finlande et en Suède, le lien entre catégories supérieures de personnel académique et contrats à durée indéterminée est moins marqué, voire inexistant. En Allemagne, le recrutement de professeurs, lesquels ont des contrats à durée indéterminée, et de professeurs en début de carrière, lesquels ont des contrats à durée déterminée, doit respecter dans les deux cas la réglementation fixée par l'autorité centrale, mais les établissements jouissent d'une plus grande autonomie lorsqu'ils recrutent du personnel pour les disciplines scientifiques et artistiques (*Wissenschaftliche und Künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter*). En Lettonie, toutes les catégories de personnel ont des contrats à durée déterminée, y compris les plus élevées. En Finlande et en Suède, les catégories subalternes peuvent travailler sous contrat à durée indéterminée, même si le recrutement y est moins réglementé que dans le cas de catégories plus élevées.

La Communauté flamande de Belgique est le seul système dans lequel la législation en matière de recrutement est à la fois limitée et exclusivement applicable à certaines catégories de personnel (voir la figure 3.1). Les établissements d'enseignement supérieur n'ont en réalité aucune obligation de recruter via un processus de sélection ou de publier les vacances pour du personnel sous contrat de recherche (*Wetenschappelijk personeel*), une catégorie qui se situe en dehors du parcours académique réglementé par l'autorité centrale et qui représente une part considérable de l'ensemble des effectifs académiques⁽²⁹⁾.

Des catégories de personnel similaires peuvent cependant exister également dans des systèmes d'enseignement supérieur dotés d'une vaste législation: tel est notamment le cas en Allemagne (chargés de cours freelance – *Lehrbeauftragte*) et en France (*enseignants associés*). Le recrutement de ces catégories de personnel n'est généralement pas réglementé par une législation adoptée à l'échelon central, ce qui confère une totale autonomie et flexibilité aux établissements d'enseignement supérieur.

Il est utile de rappeler qu'en dehors des universités classiques, les systèmes d'enseignement supérieur comprennent différents types d'établissements tels que des collèges spécialisés ou des universités de sciences appliquées. Dans certains pays, la réglementation centrale s'applique de manière différente selon le type d'établissement. Au Danemark par exemple, alors que la législation relative au recrutement est limitée dans le cas des universités, les collèges universitaires, les académies de formation professionnelle supérieure et les établissements d'enseignement maritime sont tenus de respecter des procédures de recrutement spécifiques, définies par l'autorité centrale. En Autriche, la législation fédérale régit les procédures de recrutement pour les catégories les plus élevées au sein des universités, hormis les universités de sciences appliquées qui jouissent d'une totale autonomie. Par ailleurs, le recrutement dans les collèges universitaires de formation des enseignants est intégralement réglementé. Parmi les systèmes présentés à la figure 3.1 comme n'étant pas dotés de réglementation pour le recrutement de personnel académique, une législation spécifique s'applique aux hautes écoles et aux écoles supérieures des arts en Communauté française de Belgique, aux instituts de technologie en Irlande et à l'Institut des études touristiques de Malte.

⁽²⁹⁾ Le personnel sous contrat de recherche comprend une large catégorie d'effectifs dont la rémunération n'émarge pas au budget de fonctionnement alloué aux universités par le ministère flamand de l'éducation et de la formation. Est visé ici le personnel titulaire d'une bourse ainsi que le personnel contractuel rémunéré par des subventions européennes, internationales ou nationales, par les ressources propres des universités ou par des financements en provenance d'entreprises. Une partie du personnel sous contrat de recherche travaille sur la base de contrats à durée indéterminée.

3.2. Méthodes de recrutement

Cette section est consacrée à l'analyse des principales méthodes de recrutement utilisées en milieu académique et à l'obligation de publier les vacances de poste. Ces deux éléments sont présents dans la plupart des pays dotés d'une législation centrale en matière de recrutement de personnel académique, même si les approches et le champ d'application varient.

3.2.1. Typologie des méthodes de recrutement

Le personnel académique peut être recruté selon diverses méthodes parmi lesquelles la sélection du meilleur candidat répondant à un avis de vacance public; des entretiens avec une liste restreinte de candidats admissibles; ou même un appel direct.

En Europe, la méthode de recrutement la plus répandue est un processus consistant à sélectionner des candidats ayant répondu à un avis de vacance public. Les établissements d'enseignement supérieur régissent principalement eux-mêmes ce processus grâce à une autonomie et une indépendance qui, sans être nécessairement absolues, n'en sont pas moins importantes (voir le glossaire pour la définition complète de l'«avis de vacance public»). Dans de nombreux cas, des restrictions imposées à la manière dont la vacance de poste doit être rendue publique et au profil général des membres du comité de sélection encadrent l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur tout en garantissant une approche harmonisée du recrutement de personnel académique dans l'ensemble du système. Comme indiqué au chapitre 2, la législation peut également réglementer l'admissibilité des candidats à se présenter à un poste en exigeant des qualifications déterminées pour certaines catégories – être titulaire d'un post-doctorat pour accéder aux catégories supérieures dans certains pays, par exemple (figure 2.3). Dans plusieurs pays, la législation varie en outre selon le type d'établissement concerné. En Autriche par exemple, dans le cas des universités, les postes subalternes sont pourvus par un processus de sélection basé sur un avis de vacance public; les postes de maîtres de conférences et de professeurs associés par avancement professionnel; et les professeurs d'université par une conjugaison des deux processus susmentionnés. Le recrutement dans les collèges universitaires de formation des enseignants s'effectue quant à lui selon un processus de sélection quel que soit le niveau concerné.

Il est intéressant de noter que telle est également la méthode de recrutement la plus courante dans tous les systèmes non dotés d'une réglementation centrale en matière de recrutement. La législation générale relative à l'emploi et les règles de prévention de la discrimination peuvent cependant rester d'application. De surcroît et comme déjà signalé à la section précédente, dans certains de ces pays – parmi lesquels l'Irlande et Malte – une législation spécifique s'applique à certains types d'établissements, ce qui soumet certains volets du processus à des règles particulières.

La France est le seul pays à signaler les concours ouverts en tant que méthode courante de recrutement. Ce processus est généralement piloté par l'autorité centrale compétente en la matière (voir le glossaire pour une définition complète de «concours ouvert») avec des règles plus strictes en termes de processus. Par ailleurs, les avis de vacance publics sont habituellement publiés par des établissements particuliers en réponse à leurs besoins spécifiques tandis que les concours ouverts concernent le plus souvent l'ensemble du système sans nécessairement intégrer les besoins ponctuels d'établissements particuliers. Théoriquement, les premiers offrent davantage de flexibilité, bien que les approches harmonisées au niveau de l'ensemble des établissements et la cohérence interne du système puissent être remises en question par l'autonomie des établissements. Le concours ouvert garantit un degré supérieur de cohérence et d'harmonisation à l'intérieur du système, mais tend à plus de rigidité.

Si le concours ouvert constitue en France la principale méthode de recrutement pour la plupart des catégories de personnel académique, ce dernier peut néanmoins être recruté dans certaines circonstances via un avis de vacance public (attachés temporaires d'enseignement et de recherche, enseignants associés, etc.).

Il existe, en plus des deux méthodes décrites ci-dessus, d'autres voies possibles pour recruter du personnel académique, telles que les vacances de postes exclusivement accessibles à des candidats internes ou les appels directs (chasseurs de têtes) sans sélection de candidats. Aucune de ces deux voies n'est fréquemment signalée.

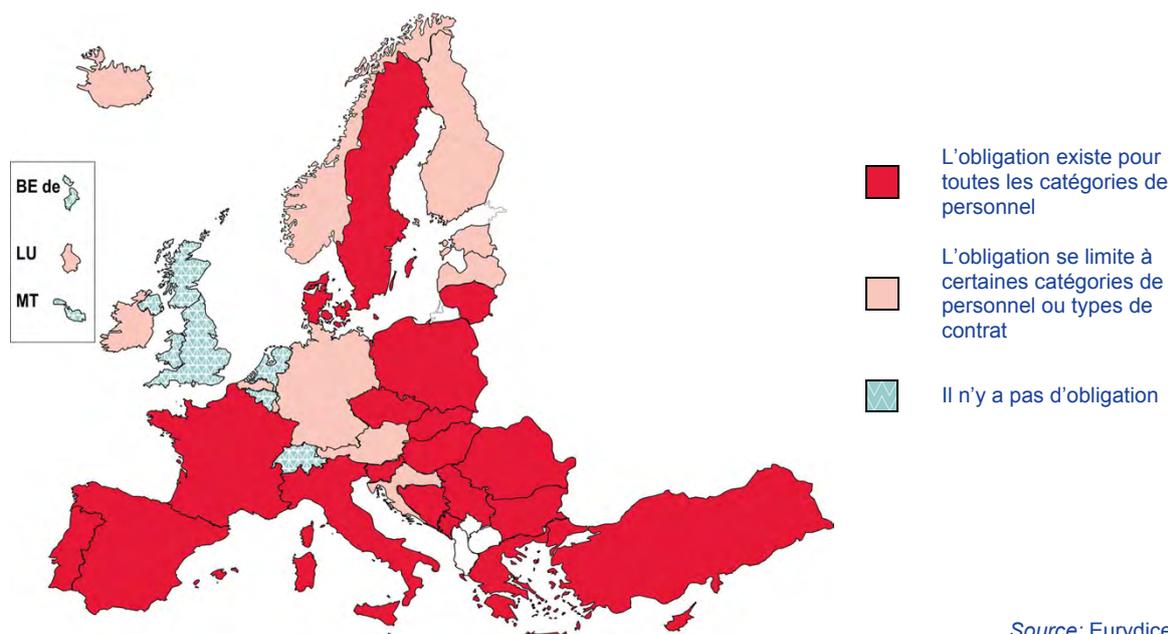
L'attribution d'un poste peut également se faire totalement en dehors du processus de recrutement et s'effectuer par avancement professionnel ou promotion. Cette pratique est limitée à quelques pays (Communauté flamande de Belgique, Estonie, Chypre, Irlande (Institut de technologie uniquement), Malte (Institut d'études touristiques uniquement), Autriche, Finlande, Royaume-Uni et Norvège), et le plus souvent à des catégories particulières sans être toujours réglementée par les autorités centrales.

3.2.2. Obligation de publier des avis de vacance de poste

Comme signalé plus haut, lorsqu'une législation existe en matière de recrutement du personnel académique, elle vise généralement au minimum les méthodes de recrutement à appliquer et les dérogations éventuelles, le cas échéant. Une autre caractéristique commune de ce type de législation est l'obligation de publier des avis de vacance de poste. Celle-ci s'applique à toutes les méthodes comportant une sélection de candidats, y compris le concours ouvert.

La figure 3.2 donne un aperçu des pays où il est obligatoire de publier les postes à pourvoir, et du champ d'application de cette obligation. Au total, la législation exige la publication des postes vacants dans 31 systèmes d'enseignement supérieur. Elle s'applique dans deux tiers d'entre eux à toutes les catégories de personnel, et, en ce qui concerne le dernier tiers, à certaines catégories ou à certains types de contrat seulement.

Figure 3.2. Existence d'une obligation émanant des autorités centrales de publier les vacances de poste, 2015/2016.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

La figure prend en compte toute législation spécifique adoptée à l'échelon des autorités centrales concernant le recrutement dans les établissements d'enseignement supérieur. Dans les systèmes où l'obligation vise toutes les catégories de personnel, des exceptions peuvent être prévues en cas de situations particulières (contrats de très courte durée, par exemple).

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE fr): la figure concerne les universités. Les hautes écoles et les écoles supérieures des arts sont tenues de publier les postes à pourvoir au journal officiel (*Le Moniteur belge*). De même, des réglementations ont été adoptées au niveau central en ce qui concerne les procédures d'appel et la ratification de la nomination (voir la section 3.5 – Gestion du recrutement).

Suisse: les deux instituts fédéraux de technologie (l'ETH à Zurich et l'EPF à Lausanne), qui sont des établissements d'enseignement supérieur gérés à l'échelon fédéral, ont l'obligation de publier leurs vacances de poste.

On observe deux options parmi les pays qui limitent l'obligation de publier des avis de vacance de poste, à savoir que la législation y établit une différenciation qui se fonde soit sur les catégories de personnel, soit sur les types de contrat.

En ce qui concerne la première distinction, les réglementations fixées au niveau central semblent, comme indiqué à la section 3.1, davantage normatives lorsqu'il s'agit de catégories supérieures. En Allemagne, par exemple, la publication d'avis de vacance est uniquement obligatoire pour les postes de professeurs et de professeurs en début de carrière. Le Luxembourg a opté pour une approche similaire, établissant une distinction entre catégories supérieures et inférieures. Ce type d'approche correspond souvent à des niveaux plus élevés de sécurité d'emploi, mais tel n'est pas toujours le cas. En Finlande, l'obligation de publier les postes à pourvoir s'applique exclusivement au «chercheur principal» mais les postes de rang inférieur donnent également accès à des contrats à durée indéterminée. En Lettonie, même si l'obligation de publier les postes à pourvoir se limite aux professeurs et professeurs associés dans le cadre de la procédure d'élection, toutes les catégories sont nommées avec des contrats à durée déterminée (voir la section 4.1.1).

Dans d'autres pays, le type de contrat est le facteur déterminant entre l'obligation ou la non-obligation de publier des avis de vacance de poste. Les établissements d'enseignement y offrant des postes temporaires sont, dans certaines circonstances, dispensés de l'obligation de publier ces avis (voir le chapitre 4, section 4.1.1, pour les différentes modalités contractuelles). Tel est le cas en Estonie, en Croatie, en Autriche, en Islande et en Norvège. Certaines limites sont toutefois imposées. En Croatie, par exemple, seuls les contrats rémunérés à l'heure peuvent être exemptés de cette obligation. En Norvège, l'exemption n'est accordée qu'aux contrats d'une durée inférieure à six mois et aux contrats à durée déterminée financés par des tiers. En Autriche, l'exemption s'applique uniquement aux maîtres de conférence et au personnel engagé dans le cadre de projets. En Islande, plusieurs conditions doivent être remplies en sus de la nature temporaire du poste.

En Communauté flamande de Belgique, une exemption de publication des vacances de poste est accordée pour les chercheurs sous contrat, catégorie particulière de personnel pouvant bénéficier d'un contrat à durée indéterminée ou déterminée, et se situant en dehors du parcours académique classique.

En plus de réglementer l'obligation éventuelle et le moment de publier les postes à pourvoir, certains pays requièrent le recours à des moyens officiels et formels déterminés. En Grèce, à Chypre, au Portugal, en Roumanie et en Slovaquie, les vacances de poste sont publiées par des voies de communication officielles telles que le journal officiel. En Grèce et à Chypre, de surcroît, le ministère compétent doit approuver la vacance avant sa publication. En Islande, le ministère des finances publie les postes à pourvoir, et les dérogations sont strictement réglementées. En Espagne, les vacances pour les catégories de personnel d'enseignement et de recherche engagé doivent être communiquées au Conseil des universités, chargé de les diffuser, et les postes sont généralement annoncés au sein de l'établissement qui les publie ainsi qu'au journal officiel de la communauté autonome concernée. Cependant, en ce qui concerne toutefois les postes offrant un statut d'emploi de fonctionnaire de carrière, la vacance de poste doit être publiée à la fois dans le journal officiel national et dans celui de la communauté autonome concernée. En France, les postes pourvus par concours ouvert sont annoncés par les voies officielles et tous les postes doivent notamment être accessibles sur le portail central du ministère compétent⁽³⁰⁾. Dans le respect des principes de transparence, les établissements sont également tenus de publier les vacances de poste pour lesquelles ils jouissent d'une autonomie de recrutement.

Enfin, en ce qui concerne d'autres aspects de la législation relative au recrutement, l'obligation de publication des postes vacants peut varier dans certains pays en fonction du type d'établissement. Au Danemark, par exemple, les postes vacants dans les collèges universitaires, les académies de formation professionnelle supérieure et les établissements d'enseignement maritime ne doivent pas être publiés lorsqu'il s'agit de contrats à durée déterminée de moins de deux ans pour des professeurs associés, de postes financés par des sources externes à hauteur de plus de 50 %, et dans des cas exceptionnels sur recommandation d'un comité d'experts.

Parmi les pays ne prévoyant pas l'obligation de publier les postes à pourvoir, la tendance générale est à leur diffusion la plus large possible à la fois pour des raisons de transparence et pour atteindre les meilleurs

⁽³⁰⁾ Voir: Galaxie <https://www.galaxie.enseignementsup-recherche.gouv.fr/ensup/candidats.html> [consulté le 19 mai 2017]; Bourse interministérielle de l'emploi public: <http://www.fonction-publique.gouv.fr/biep/bienvenue-sur-la-bourse-interministerielle-de-lemploi-public-biep> consulté le 19 mai 2017].

l'autorité centrale dans la réglementation du processus de recrutement et, en conséquence, le degré d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur, varient considérablement à l'intérieur de ce groupe. La Suède, par exemple, réglemente presque tous les aspects analysés hormis la composition du comité de sélection, trait particulier de l'autonomie de l'établissement concerné. À Chypre, en revanche, en dépit d'un cadre général qui accorde beaucoup d'indépendance aux établissements en matière de recrutement, la composition du comité de sélection est réglementée.

L'analyse comparative des domaines particuliers énumérés à la figure 3.3 montre que l'élément le plus souvent réglementé est la composition du comité de sélection, suivi de près par la législation relative aux conflits d'intérêts. L'élément le moins souvent réglementé semble être l'accessibilité aux documents de sélection et d'évaluation, alors que douze pays se sont dotés d'une législation visant spécifiquement les voies de recours.

La figure 3.3 montre que quinze pays d'Europe ont une réglementation émanant de l'autorité centrale concernant la composition des comités chargés de sélectionner les candidats à recruter. Ce type de législation précise généralement de quelle manière les comités de sélection doivent être constitués en spécifiant le nombre de leurs membres (au moins trois en général), la catégorie de personnel (généralement équivalente ou supérieure à celle du poste à pourvoir) et la compétence dans la discipline spécifiquement concernée. Si ce dernier élément permet de garantir que les membres du comité soient des experts de la discipline concernée, il confirme également que le contexte disciplinaire contribue à façonner le marché du travail académique (Fumasoli et al., 2015).

De plus, dans un certain nombre de pays (Bulgarie, Grèce, France, Lettonie, Lituanie, Luxembourg et Portugal), les comités de sélection doivent inclure des membres n'appartenant pas à l'établissement qui recrute, et en Grèce, à Chypre et en Lituanie, cette exigence va jusqu'à fixer le nombre d'experts internationaux à prévoir dans le comité. De même en Lettonie, les candidats au poste de professeur font l'objet d'une évaluation internationale indépendante.

Il convient également de signaler que, dans certains pays, différentes parties prenantes siègent dans les comités de sélection. En Allemagne, il s'agit de représentants des étudiants et en Lettonie, pour ce qui concerne des postes de rang élevé, de représentants d'associations professionnelles dont les activités sont liées au domaine dans lequel le poste est à pourvoir. En Autriche, lorsque les postes relèvent de conditions d'emploi régies par convention collective, des représentants d'organisations patronales et des représentants d'organisations syndicales participent au comité de sélection.

Dans tous les autres systèmes éducatifs, les établissements d'enseignement supérieur sont totalement libres en ce qui concerne la constitution de leur comités de sélection, même si les pratiques en termes de nombre minimum de membres, de compétences mobilisées et de participation d'experts externes ou internationaux ne diffèrent pas nécessairement beaucoup de celles en vigueur dans les pays où la composition de ces comités est réglementée. De surcroît, les lois générales sur l'emploi et la non-discrimination peuvent rester d'application et contribuer à façonner le processus.

3.4. Égalité des chances

Le recrutement de personnel académique peut faire l'objet, comme dans d'autres domaines professionnels, de politiques dérivées d'un cadre plus général. Tel est notamment le cas des politiques destinées à prévenir la discrimination fondée sur le sexe, l'âge, la nationalité, l'origine ethnique, etc. La figure 3.4 montre que 24 systèmes d'enseignement supérieur ont une législation en matière d'égalité des chances qui s'applique directement au recrutement du personnel académique. Ceci signifie aussi qu'une législation de ce type fait encore défaut dans près de la moitié des systèmes.

L'égalité des chances est le plus souvent réglementée au niveau de la législation générale. Dans cinq pays, des normes ou dispositions visant spécifiquement l'égalité des chances figurent dans la réglementation relative à l'enseignement supérieur (Luxembourg, Autriche, Roumanie, Islande et Bosnie-Herzégovine); en Allemagne, en France et en Espagne, tant la législation générale que la législation spécifique sont d'application.

La réglementation relative à l'égalité des chances couvre généralement le genre, l'origine ethnique, le handicap, la religion, l'âge, les convictions politiques et l'orientation sexuelle. En Allemagne, au

conclusions du Conseil de l'Union européenne⁽³⁷⁾ abordent des problématiques en suspens en vue de réclamer davantage d'action au niveau européen⁽³⁸⁾. La Commission européenne a impulsé l'élaboration de politiques en faveur de l'égalité entre hommes et femmes au travers de ses communications⁽³⁹⁾ et recommandations⁽⁴⁰⁾, et en a assuré le suivi au travers de ses rapports⁽⁴¹⁾. La Commission européenne a opté depuis 2010 pour une approche plus systématique en adoptant sa stratégie pour l'égalité entre les femmes et les hommes 2010-2015 (Commission européenne, 2011b), suivie de son nouvel engagement stratégique pour l'égalité entre les femmes et les hommes 2016-2019 (Commission européenne, 2016c). La stratégie fixe des priorités, des objectifs et des actions concrètes constituant la base d'une action commune au niveau européen et de rapports sur l'avancement⁽⁴²⁾.

Depuis sa première communication en 1999 (Commission européenne, 1999), la Commission européenne a toujours cherché, dans les domaines de l'enseignement supérieur et de la recherche, à renforcer la valeur, la présence et la reconnaissance des femmes grâce à un contrôle et des rapports réguliers⁽⁴³⁾, à un appui aux instruments de mesure de l'action des établissements en matière de genre⁽⁴⁴⁾ et au financement de programmes tels qu'Erasmus+ et Horizon 2020. Cependant, comme le confirme la dernière édition du rapport *She Figures* (2015) (Commission européenne, 2016b, p. 126), la carrière académique des femmes reste fortement marquée par une importante ségrégation verticale, et les femmes continuent, en dépit des progrès accomplis, d'être fortement sous-représentées aux postes les plus élevés. Dans son document analytique intitulé «*Integrating equality into academia and research organisations*» l'EIGE (2016, p. 34) conclut que tous les États membres ne se sont pas dotés d'une politique expressément axée sur l'égalité entre hommes et femmes dans le domaine de la recherche, et que moins des deux tiers des pays de l'UE se sont dotés de dispositions axées sur un recrutement et un avancement de carrière sensibles au genre et sur un équilibre hommes-femmes au niveau des processus décisionnels relatifs à la recherche.

En ce qui concerne les établissements d'enseignement supérieur, les données relatives à 2013 disponibles dans le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER)⁽⁴⁵⁾ et présentées à la figure 3.5 montrent la proportion de femmes dans l'ensemble des membres du personnel académique et des professeurs.

Au niveau de l'ensemble du corps académique, les femmes représentent moins de 40 % des effectifs dans neuf pays, et moins de 45 % en Belgique, aux Pays-Bas, au Portugal, en Suède et au Royaume-Uni. En Bulgarie, en Irlande, en Croatie, en Finlande, en Norvège et en Serbie, la répartition hommes-femmes est proche de la parité. Le Danemark, la Lettonie et la Lituanie font exception à cette tendance générale en faveur des hommes puisque les femmes y représentent plus de 50 % de l'ensemble des effectifs académiques.

(36) Directive 2010/41/UE du Parlement européen et du Conseil du 7 juillet 2010 concernant l'application du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes exerçant une activité indépendante, et abrogeant la directive 86/613/CEE du Conseil (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?qid=1438161891337&uri=CELEX:32010L0041>)

(37) Depuis 1999, le Conseil de l'Union européenne a publié pratiquement chaque année des conclusions axées sur différentes problématiques de l'inégalité hommes-femmes: les femmes dans les processus décisionnels, la conciliation entre vie professionnelle et vie familiale, l'égalité de participation sur le marché du travail et l'égalité de rémunération, pour ne citer que quelques exemples.

(38) Voir notamment *Conclusions du Conseil sur les femmes et l'économie*: L'indépendance économique du point de vue du travail à temps partiel et du travail indépendant. Session du Conseil Emploi, politique sociale, santé et consommateurs. Luxembourg, le 19 juin 2014 (http://www.consilium.europa.eu/fr/press/press-releases/?q=women+and+the+economy&frDt=18%2F06%2F2014&frDt_submit=18%2F06%2F2014&toDt=19%2F06%2F2014&toDt_submit=19%2F06%2F2014&top%5B%5D=273&p=1&stDt=20151202)

(39) Voir notamment La communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions – *Stratégie pour l'égalité entre les femmes et les hommes 2010-2015 (COM(2010)491 final)* (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52010DC0491>)

(40) Voir notamment La recommandation de la Commission du 7 mars 2014 relative au renforcement du principe de l'égalité des rémunérations des femmes et des hommes grâce à la transparence (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE), JO L 69 du 8.3.2014, p. 112 à 116 (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32014H0124>)

(41) Commission européenne, 2015b

(42) Voir notamment Commission européenne, 2016

(43) Voir notamment Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2010 et Commission européenne, 2016a.

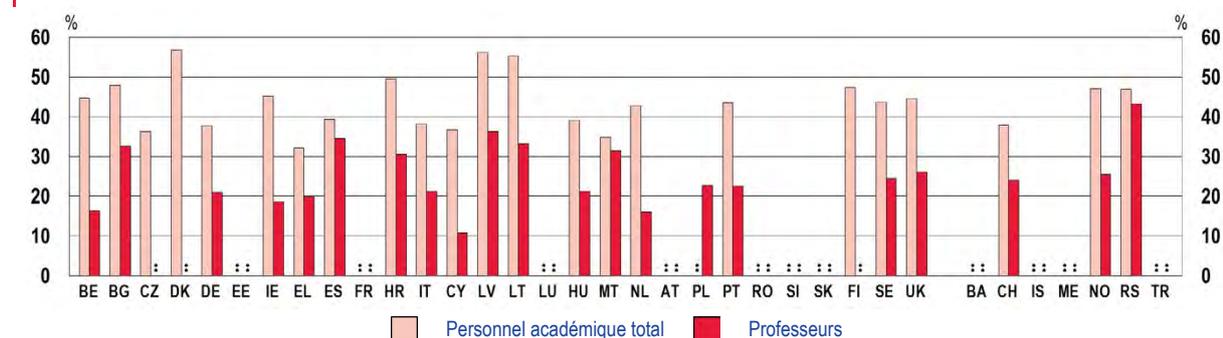
(44) Voir notamment Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions – Un partenariat renforcé pour l'excellence et la croissance dans l'Espace européen de la recherche, COM/2012/0392 final (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=COM:2012:0392:FIN>)

(45) Le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) est une base de données regroupant les établissements d'enseignement supérieur en Europe. Voir: <https://www.eter-project.com/> [consulté le 15 mai 2017].

Cependant, les disparités sont frappantes au rang de professeur. Dans cinq pays (Belgique, Irlande, Grèce, Chypre et Pays-Bas), les femmes représentent moins de 20 % des professeurs – le pourcentage le plus faible étant enregistré à Chypre avec une femme seulement sur dix professeurs. En Allemagne, en Italie, en Hongrie, en Pologne et au Portugal, seul un professeur sur cinq est une femme; cette proportion s'établit à un sur quatre en Suède, au Royaume-Uni, en Suisse et en Norvège. En Bulgarie, en Espagne, en Croatie, en Lettonie, en Lituanie et à Malte, un tiers des postes de professeur sont occupés par des femmes, et la Serbie est le seul pays à occuper plus de 40 % de professeurs féminins.

Les femmes restent donc sous-représentées au sein du personnel académique partout en Europe, surtout aux échelons supérieurs. Cet aspect est particulièrement important si l'on tient compte du fait que la législation de nombreux pays octroie une plus grande sécurité d'emploi aux catégories supérieures de personnel académique. On peut sans doute en conclure que les femmes sont sous-représentées aux postes les plus prestigieux et influents, et davantage exposées à des conditions d'emploi précaires.

Figure 3.5. Pourcentage de femmes au sein de l'ensemble du personnel académique et des professeurs, 2013.



	Personnel académique total																	Professeurs																		
%	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	BA	CH	IS	ME	NO	RS	TR	
Ensemble du personnel académique	44,7	47,9	36,3	56,8	37,7	:	45,1	32,2	39,4	:	49,6	38,2	36,7	56,2	55,3	:	39,1	34,7																		
Professeurs	16,4	32,7	:	:	20,9	:	18,6	19,9	34,6	:	30,5	21,2	10,7	36,3	33,2	:	21,2	31,4																		
%	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK																										
Ensemble du personnel académique	42,7	:	:	43,5	:	:	:	47,3	43,6	44,6																										
Professeurs	16,1	:	22,7	22,5	:	:	:	:	24,4	26,2																										

Source: Registre européen de l'enseignement supérieur (données extraites en novembre 2016).

Notes explicatives

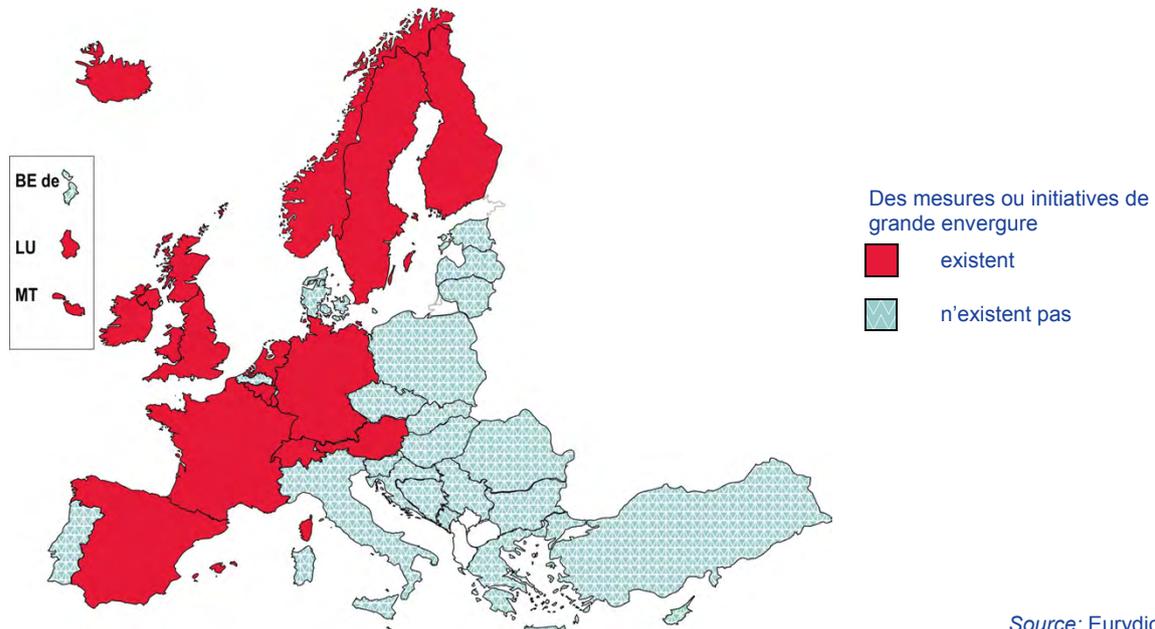
Alors que le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) contient des données relatives au personnel académique de trois types d'établissements – publics, privés et privés subventionnés par l'État –, la figure prend uniquement en compte les établissements publics et privés subventionnés par l'État.

La définition des professeurs (désignés comme «professeurs titulaires») utilisée pour la collecte de données ETER figure dans Lepori et al. (2016. p. 58).

Certains pays ont mis en place des mesures visant spécifiquement à l'équilibre hommes-femmes au sein du personnel académique (voir la figure 3.6). Il peut s'agir de mesures relevant de la législation sur l'égalité des chances, d'initiatives spéciales supplémentaires à l'appui de la législation ou, dans certains cas, de dispositions destinées à combler un vide juridique.

Au total, l'existence de mesures ou initiatives visant à prévenir ou à limiter les disparités entre hommes et femmes est signalée dans 18 systèmes d'enseignement supérieur. Dans trois d'entre eux, ces initiatives sont en place en dépit de l'absence de législation générale ou spéciale en matière d'égalité des chances qui soit directement applicable aux établissements d'enseignement supérieur. Tel est le cas de la Communauté française de Belgique, de Malte et des Pays-Bas. La Communauté française de Belgique et Malte ont des comités spéciaux chargés de veiller à la participation équilibrée des hommes et des femmes aux carrières scientifiques et académiques. Aux Pays-Bas, le ministère de l'éducation a demandé au parlement en 2015 de fixer un objectif de 30 % au moins de professeurs féminins et de 30 % au moins de femmes dans les conseils des établissements académiques. Assurant le suivi de cette décision, le ministère conclut des accords avec les universités dans le but de concrétiser ces objectifs et d'en formuler de plus ambitieux encore.

Figure 3.6. Existence de mesures ou initiatives de grande envergure pour prévenir ou limiter les écarts hommes-femmes dans les rangs académiques, 2015/2016.



Dans quinze systèmes d'enseignement supérieur, la législation générale ou spécifique en matière d'égalité des chances (voir la figure 3.4) est complétée de mesures concrètes formulées dans la législation elle-même ou conçues en tant que vastes mesures ou initiatives distinctes.

En dépit d'une grande disparité au niveau de l'approche, certains pays présentent des points communs en termes de fixation d'objectifs ou d'introduction d'une perspective de genre dans le processus de recrutement.

En France, en Islande et en Norvège, par exemple, la mesure consiste à garantir que les comités de sélection soient composés d'hommes et de femmes. En France, 40 % au moins des membres de tout comité de sélection doivent être des femmes et, en ce qui concerne les disciplines où l'écart entre les sexes est davantage marqué, il peut être dérogé à cette règle en faveur du sexe le moins représenté.

En Islande, outre les exigences minimales en matière de représentation au niveau des comités de sélection, un comité des droits à l'égalité supervise toutes les questions liées à l'égalité entre hommes et femmes. Un comité de ce type existe également en Espagne, où des «unités pour l'égalité» sont mises en place au niveau de chaque établissement et s'inscrivent dans une stratégie plus large et plus élaborée. Le plan stratégique pour l'égalité des chances 2014-2016 prévoit en réalité diverses actions axées notamment sur une sensibilisation, un encouragement à la réalisation d'études et un contrôle de la répartition hommes-femmes dans toutes les institutions publiques et les conseils d'administration.

Une deuxième approche consiste à fixer des proportions minimales pour le recrutement de personnel de chaque sexe. Tel est le cas en Allemagne et en Autriche, et partiellement au Luxembourg. En Autriche, toutes les catégories de personnel doivent compter 50 % de membres de chaque sexe et les conseils d'administration des universités doivent comprendre une part égale d'hommes et de femmes. Il est en outre exigé d'engager des femmes lorsqu'elles ont les mêmes qualifications que les hommes, et chaque institution est tenue d'avoir un conseil pour l'égalité des chances chargé de traiter les plaintes dans ce domaine. En Allemagne, les organismes de recherche participant au Pacte pour la recherche et l'innovation se sont engagés à atteindre les quotas fixés en matière de recrutement de chercheurs féminins. Le quota est basé pour chaque catégorie de personnel sur la proportion de femmes se situant au niveau de carrière immédiatement inférieur. L'objectif étant de parvenir à une proportion égale de femmes et d'hommes à tous les niveaux de carrière. Hormis dans le land de Rhénanie-du-Nord – Westphalie, toutefois, ce «modèle en cascade» n'est pas obligatoire pour les établissements d'enseignement supérieur; aucun calendrier n'est fixé pour sa mise en œuvre; et les établissements font eux-mêmes rapport des avancées à la Communauté

allemande de la recherche (DFG). Au Luxembourg, des objectifs précis n'ont été fixés que pour le Fonds national de la recherche, principale source de financement des activités de recherche dans le pays. En ce qui concerne l'Université de Luxembourg, le juste équilibre dans la représentation des hommes et des femmes, y compris aux postes de direction, fait partie du contrat de performance signé entre l'institution et le gouvernement.

Un groupe de pays (Irlande, Suède, Royaume-Uni et Suisse) ont pris des mesures destinées à encourager l'équilibre hommes-femmes en milieu académique sans les assortir d'objectifs prescriptifs.

En Irlande, la HEA (*Higher Education Authority*) a procédé au niveau du système à un bilan complet du profil des établissements d'enseignement supérieur en termes de genre et de leurs politiques en matière d'égalité hommes-femmes. Cet état des lieux a été dirigé par un groupe d'experts dont le rapport a été publié en juin 2016 ⁽⁴⁶⁾. Parmi les recommandations figurent notamment l'introduction de quotas basés sur un modèle en cascade similaire à celui de l'Autriche; l'octroi aux institutions de récompenses Athena SWAN du type de celles en vigueur au Royaume-Uni (voir ci-après); et l'instauration d'une représentation minimale de 40 % de chacun des deux sexes au sein des organes chargés des décisions relatives à l'affectation des ressources, aux nominations et aux promotions. La HEA publie également des données annuelles concernant la répartition hommes-femmes du personnel académique. Le Conseil irlandais de la recherche a adopté de surcroît une stratégie et un plan d'action 2013-2020 qui favorise l'égalité des sexes dans les carrières de recherche, et qui encourage l'intégration de la dimension de genre dans le travail des chercheurs ainsi que la prise en compte de cette dimension dans les politiques et procédures du Conseil lui-même.

En Suède, une initiative destinée à généraliser l'égalité entre hommes et femmes, dont le déroulement est prévu de 2016 à 2019, vise à ce que les établissements d'enseignement supérieur s'engagent à développer des plans d'intégration de la dimension de genre. Elle est dotée d'un budget de cinq millions de couronnes (SEK) alloué au Secrétariat suédois pour la recherche sur le genre afin d'aider les établissements à développer ce type de plans et à les mettre en œuvre.

Au Royaume-Uni, les autorités centrales n'ont pas encore développé de mesures stratégiques de façon directe, Mais l'*Equality Challenge Unit*, organisation à but non lucratif financée par le *Scottish Funding Council*, le *Higher Education Funding Council for Wales* et *Universities UK* ainsi que par les subventions directes d'établissements d'enseignement supérieur d'Angleterre et d'Irlande du Nord, a créé en 2005 la charte Athena SWAN. Son but est d'encourager et de reconnaître l'engagement pris par des établissements de promouvoir la carrière des femmes dans les domaines des sciences, des technologies, de l'ingénierie, des mathématiques et de la médecine. La charte a été étendue en 2015 aux travaux menés dans les domaines des arts, des lettres, des sciences sociales, de l'entreprise et du droit. Le gouvernement écossais a répété lors des années académiques 2015/2016 et 2016/2017 que sa priorité allait à remédier à la sous-représentation des femmes dans les conseils d'administration des collèges et universités et dans les hautes fonctions académiques.

En Suisse, le ministère fédéral de l'éducation gère depuis 2000 un programme fédéral d'égalité des chances dans une perspective de genre avec les dix universités cantonales du pays, chaque établissement étant doté dans le cadre de cette initiative d'un plan d'action en faveur de l'égalité. Un suivi spécifique existe en outre dans ce domaine avec disponibilité de données ventilées par sexe.

Enfin, la Finlande constitue un cas à part, des mesures concrètes y sont en effet directement inscrites dans la législation générale relative à l'égalité des chances. Ces dispositions exigent que toute organisation occupant plus de 30 personnes soit dotée d'un plan d'égalité hommes-femmes qui, élaboré chaque année en concertation avec des représentants du personnel, doit inclure: 1) un état des lieux de l'organisation sous l'angle du genre; 2) les mesures prévues pour promouvoir l'égalité entre les hommes et les femmes; et 3) une évaluation de la mesure dans laquelle les dispositions antérieurement développées ont été mises en œuvre et ont atteint leur but.

Vingt-deux systèmes ne font état d'aucune mesure ni initiative d'envergure. Parmi eux, six pays seulement (Bulgarie, Danemark, Lituanie, Portugal, Roumanie et Slovaquie) ont adopté une législation générale ou

⁽⁴⁶⁾ Voir: http://www.heai.ie/sites/default/files/hea_review_of_gender_equality_in_irish_higher_education.pdf [consulté le 19 mai 2017].

spécifique en matière d'égalité des chances, ce qui laisse seize pays sans aucune législation ni initiative dans ce domaine.

Les données ci-dessus mettent en évidence l'existence de différentes approches de l'égalité entre hommes et femmes dans les professions académiques – disparités qui reflètent sans doute des traditions et contextes locaux. Alors que les données montrent que les écarts les plus marqués en termes de répartition entre les deux sexes se situent au niveau des fonctions académiques les plus élevées, les mesures adoptées ne visent pas nécessairement ces dernières et les objectifs précis restent rares. De surcroît, il ressort visiblement de la figure 3.6 que la moitié des systèmes d'enseignement supérieur, situés pour la plupart dans les régions orientales et méridionales de l'Europe, ne se sont encore dotés d'aucune mesure ni initiative concrète en vue d'une répartition plus équilibrée entre personnel féminin et masculin.

3.5. Gestion du recrutement

L'intervention directe des autorités centrales ou supérieures dans le processus de recrutement est un phénomène rare. Il n'en reste pas moins que, dans certains pays, les pouvoirs publics peuvent avoir un rôle actif en qualité notamment de garants du système ou d'arbitres impartiaux du processus. Il en résulte aussi que, même dans le cas de systèmes fortement réglementés, l'absence de participation directe des autorités centrales dans le processus de recrutement laisse une certaine autonomie aux établissements.

La figure 3.7 montre que, dans dix systèmes d'enseignement supérieur, les autorités centrales jouent, en certaines circonstances, un rôle actif dans la gestion du processus de recrutement.

Il ressort de l'analyse de ces dix cas que cette implication est envisagée de manières diverses. Le rôle le plus couramment assumé par les autorités centrales est la ratification des résultats ou la nomination officielle du personnel académique. Viennent ensuite l'initiative du processus de recrutement, le traitement des recours et, moins fréquemment, une présence dans les comités de recrutement.

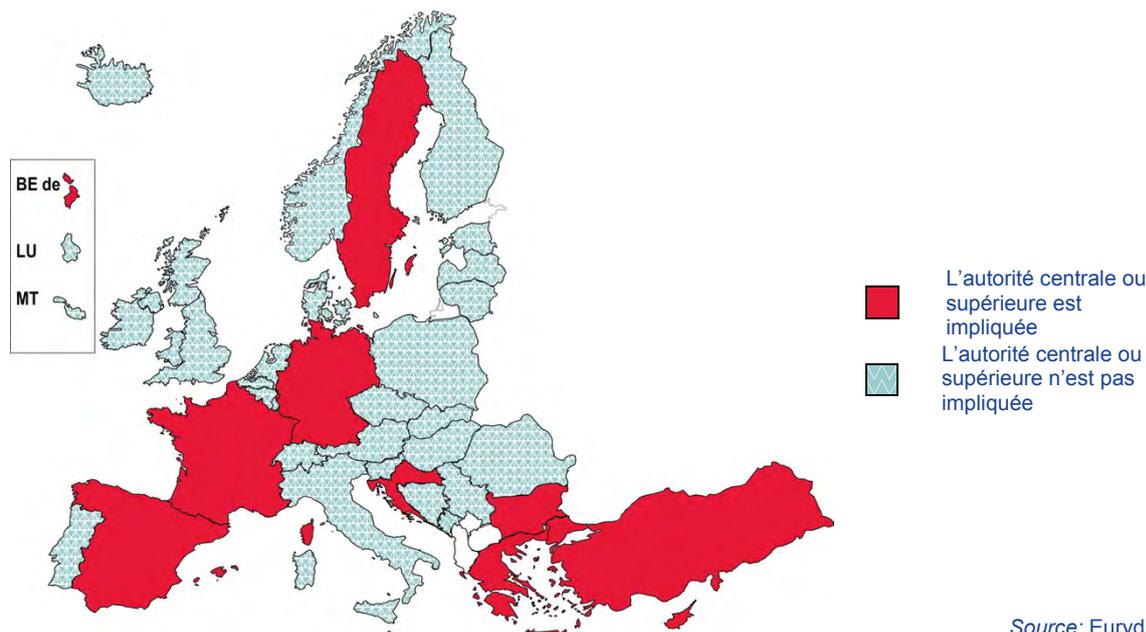
Les autorités centrales ratifient les résultats ou nomment officiellement le personnel en Allemagne (dans certains *Länder*), en Espagne, en France et en Turquie. En Turquie, cette intervention s'exerce pour toutes les catégories, tandis qu'elle ne concerne, en Allemagne, en Espagne et en France, que quelques catégories de personnel: les professeurs et professeurs en début de carrière en Allemagne (certains *Länder*); les postes de fonctionnaires de carrière en Espagne; et les maîtres de conférences et professeurs en France.

Dans quatre pays, l'autorisation préalable de l'autorité compétente est requise avant la mise en œuvre de la procédure de recrutement. Ainsi en Espagne, par exemple, le ministère compétent (au niveau central ou au niveau des communautés autonomes) intervient au stade initial en approuvant les offres d'emploi dans les universités publiques et leur publication au journal officiel. Une autorisation préalable est également requise en Grèce, en Croatie et à Chypre.

Dans trois systèmes (Bulgarie, Grèce et Suède), les autorités centrales ou supérieures sont impliquées en cas de recours à l'encontre du résultat de la sélection. Outre cette implication lorsqu'un candidat interjette appel, la Grèce prévoit la possibilité d'engager de sa propre initiative une procédure de contrôle du déroulement du processus de recrutement.

Le ministère de l'éducation de la Communauté germanophone de Belgique est le seul exemple de participation directe au processus de recrutement. Un représentant de l'autorité publique siège au conseil de l'établissement d'enseignement supérieur, lequel conseil est chargé du processus de recrutement. Il joue par ailleurs un rôle dans la ratification de la nomination en validant les qualifications formelles des candidats retenus.

Figure 3.7. Implication de l'autorité centrale ou supérieure dans le processus de recrutement, 2015/2016.



Source: Eurydice.

Note explicative

«Implication» s'entend ici comme la participation directe d'un représentant de l'autorité centrale ou supérieure au processus de recrutement, ou la délivrance de documents administratifs qui initient le processus ou ratifient les résultats.

La figure 3.7 montre que, dans la majorité des systèmes, l'autorité centrale ou supérieure n'intervient pas dans le processus de recrutement. En ce qui concerne toutefois d'autres aspects du recrutement de personnel académique, les réglementations de certains pays peuvent varier selon le type d'établissement d'enseignement supérieur. Ainsi par exemple, la Communauté française de Belgique valide les formulaires de candidature, traite les recours et ratifie les nominations dans les hautes écoles et les écoles supérieures des arts. À Malte, un représentant du ministère du tourisme siège au comité de recrutement de l'Institut d'études touristiques. En Autriche, le ministère fédéral de l'éducation gère les procédures de recours, approuve les résultats de la sélection et ratifie les nominations dans tous les collèges universitaires de formation des enseignants.

Il existe par ailleurs, dans certains systèmes, une participation indirecte des autorités centrales ou supérieures dans le processus de recrutement. «Participation indirecte» signifie que l'autorité concernée ne joue pas de rôle dans le processus lui-même, mais qu'elle est présente dans des organismes ou des entités chargés de superviser, de contrôler ou de garantir le bon fonctionnement au niveau des responsables du recrutement. En Lettonie, par exemple, le ministère de l'éducation et des sciences est membre du Conseil de l'enseignement supérieur, organe chargé de superviser le travail des conseils de professeurs exécutant le processus de sélection. En France, la réglementation prévoit qu'un tiers des membres du Conseil national des universités, instance qui dresse la liste des candidats à recruter, sont directement nommés par le ministère en charge de l'enseignement supérieur. En Lituanie, le parlement désigne un contrôleur de l'éthique et des procédures académiques qui examine les plaintes et initie des enquêtes, y compris en ce qui concerne les processus de recrutement.

Enfin, en République tchèque, en Hongrie, en Pologne et en Slovaquie, c'est le chef de l'État qui décerne officiellement le titre de «professeur». Bien que cet acte ne puisse être considéré comme une implication directe de l'autorité publique dans le processus de recrutement, il convient de préciser qu'il faut avoir le titre de «professeur» pour être éligible à ce type de poste. De même, en Italie, le ministère de l'éducation, de l'université et de la recherche intervient uniquement dans le processus d'habilitation des professeurs associés et des professeurs. Son rôle consiste plus précisément à publier le concours et à instituer les comités d'évaluation. Ce processus n'est pas lié au recrutement proprement dit, mais il est une étape obligatoire pour accéder aux fonctions supérieures.

Conclusions

Les autorités centrales ou supérieures jouent, dans la plupart des pays européens, un rôle dans la réglementation du recrutement du personnel académique. Seuls quelques systèmes laissent aux établissements d'enseignement supérieur une complète autonomie pour la totalité des aspects de ce recrutement. Du côté des systèmes réglementés en la matière, les règles varient à la fois en termes de portée et en termes de champ d'application. En ce qui concerne la portée, la législation de nombreux pays se limite aux méthodes de recrutement en indiquant par exemple que les vacances de poste doivent être publiées et pourvues au moyen d'un processus de sélection concurrentielle. Les établissements d'enseignement supérieur de ces pays sont tenus de réglementer leurs processus de recrutement dans leurs propres statuts. Dans près de la moitié des pays européens, la législation a une portée plus large et couvre également des aspects du processus de recrutement tels que la composition des comités de sélection ou les voies de recours. En ce qui concerne le champ d'application, la réglementation relative au recrutement du personnel académique vise, dans la plupart des pays, toutes les catégories de personnel; elle ne couvre néanmoins que certaines de ces catégories dans neuf pays européens, où ce sont généralement les catégories supérieures ou celles donnant accès à des contrats à durée indéterminée qui sont visées. Un recoupement peut exister, dans certains cas, entre ces deux aspects.

La visibilité et l'accessibilité des vacances de poste, ainsi que le principe de sélection des candidats, sont des éléments communs à tous les pays ayant légiféré dans ce domaine. Les pratiques semblent d'ailleurs aller dans cette direction même dans les pays qui ne réglementent pas le recrutement du personnel académique. La méthode de recrutement la plus courante est l'avis de vacance public, une méthode qui laisse une totale autonomie aux établissements d'enseignement supérieur pour l'organisation et la gestion du processus. Seule la France signale les concours ouverts en tant que méthode courante de recrutement. Les concours ouverts relèvent de réglementations plus strictes qui assurent la cohérence du système; ils sont généralement pilotés par les autorités centrales ou supérieures. Dans un cas comme dans l'autre, l'annonce des postes dans le domaine public est la règle.

Dans dix-neuf pays européens, les réglementations couvrent plusieurs aspects du processus de recrutement, la composition du comité de sélection étant l'élément le plus souvent visé. Parmi les autres domaines souvent réglementés figurent les voies de recours, le conflit d'intérêts et l'accès aux documents d'évaluation. La réglementation relative aux comités de sélection couvre habituellement le nombre, la compétence et la provenance de leurs membres. En ce qui concerne ce dernier élément, plusieurs pays exigent que des membres des comités appartiennent à d'autres établissements que celui qui recrute et, de manière supplémentaire, à d'autres pays. Il est obligatoire dans un certain nombre de pays que le comité de sélection compte des membres appartenant à la discipline dont relève le poste à pourvoir. Une autre caractéristique commune est le fait que les recruteurs appartiennent à la même catégorie de personnel que le candidat recruté ou à une catégorie supérieure. Des parties prenantes telles que des syndicats ou des représentants d'organisations d'employeurs ne participent que très occasionnellement à ces sélections.

Une législation relative à l'égalité des chances affectant directement le recrutement de personnel académique existe dans la majorité des pays européens. Il faut préciser néanmoins qu'une législation en la matière fait encore défaut dans de nombreux pays, surtout en régions orientales et méridionales de l'Europe. Lorsqu'une telle législation est en place, elle vise le plus souvent l'égalité entre les femmes et les hommes – domaine souvent complété par des mesures spécifiques. Il n'en reste pas moins que les femmes sont encore, de façon générale, sous-représentées dans le monde académique. Les hautes fonctions académiques sont une sphère à forte prédominance masculine et la plupart des mesures adoptées ne portent pas spécifiquement sur cette problématique.

Il est rare que les autorités centrales ou supérieures interviennent dans le processus de recrutement du personnel académique. Lorsque tel est le cas, leur rôle consiste à mettre en branle le processus, à en valider les résultats ou à se porter garant du système.

CHAPITRE 4. LES CONDITIONS D'EMPLOI ET DE TRAVAIL EN MILIEU ACADÉMIQUE

Choisir de faire carrière et de parvenir aux plus hautes fonctions dans le monde académique implique, partout en Europe, un investissement considérable en termes de temps et d'effort. La question de savoir si la profession académique offre des avantages qui compensent cet important engagement personnel mérite donc d'être posée et fait l'objet du présent chapitre.

L'un des angles sous lesquels envisager les avantages d'une profession est celui des conditions de travail. Ce concept est défini de multiples façons. L'Organisation internationale du travail, par exemple, définit ces conditions comme englobant un large éventail de sujets et de questions allant du temps de travail (heures de travail, périodes de repos, horaires de travail) à la rémunération, ainsi que les exigences physiques et mentales en vigueur sur le lieu de travail (OIT, 2016). Pour la Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail (Eurofound), les conditions de travail sont le résultat de l'interaction entre les caractéristiques d'un emploi, le travail, l'entreprise et l'individu (Eurofound, 2014, p. 19). Szekér et Van Gyes (2015) font remarquer que les conditions de travail sont souvent mentionnées en rapport avec la notion de qualité de l'emploi ou de qualité du travail. Cette approche est celle adoptée dans un modèle proposé par Vandenbrande et al. (2013), qui fait référence à quatre dimensions de la qualité de l'emploi, à savoir son contenu, les conditions de travail, les conditions d'emploi et les relations sociales au travail.

Prenant en compte les diverses définitions des conditions de travail et, plus généralement, de la qualité du travail, ce quatrième chapitre consacré aux avantages de la profession académique s'articule en cinq sections interdépendantes. La première est consacrée aux conditions d'emploi dans les professions académiques et plus particulièrement à la sécurité d'emploi du personnel académique. La deuxième porte sur la manière dont le temps de travail de ce personnel est réglementé, le contenu de la réglementation et, dans la mesure du possible, les heures de travail signalées par les intéressés. La troisième section est consacrée à la rémunération du personnel académique, et notamment aux cadres juridiques qui réglementent ce domaine et, dans certains cas, aux montants rapportés par le personnel académique concernant leur revenu. La quatrième section est consacrée aux possibilités de développement professionnel continu (DPC) avec une attention particulière aux principes d'organisation de celui-ci dans le monde académique, à l'offre de formation dans certains domaines particuliers et aux possibilités pour le personnel académique de prendre un congé, rémunéré ou non, à des fins de DPC ou autres. Enfin, la cinquième section examine la mesure dans laquelle les autorités centrales contrôlent les conditions d'emploi et de travail dans le secteur de l'enseignement supérieur. La sélection de ces thèmes est loin d'être exhaustive, mais elle a pour vocation d'illustrer une série d'aspects pertinents pour les conditions d'emploi et de travail en milieu académique dans une perspective de comparaison internationale.

Ce quatrième chapitre se fonde principalement sur les données récoltées auprès des unités nationales d'Eurydice. S'il y a lieu et si c'est possible, les données Eurydice sont complétées de données en provenance d'autres sources, et notamment de l'étude EUROAC et de la collecte de données UNESCO/OECD/Eurostat (UOE) ⁽⁴⁷⁾.

4.1. Les conditions d'emploi en milieu académique

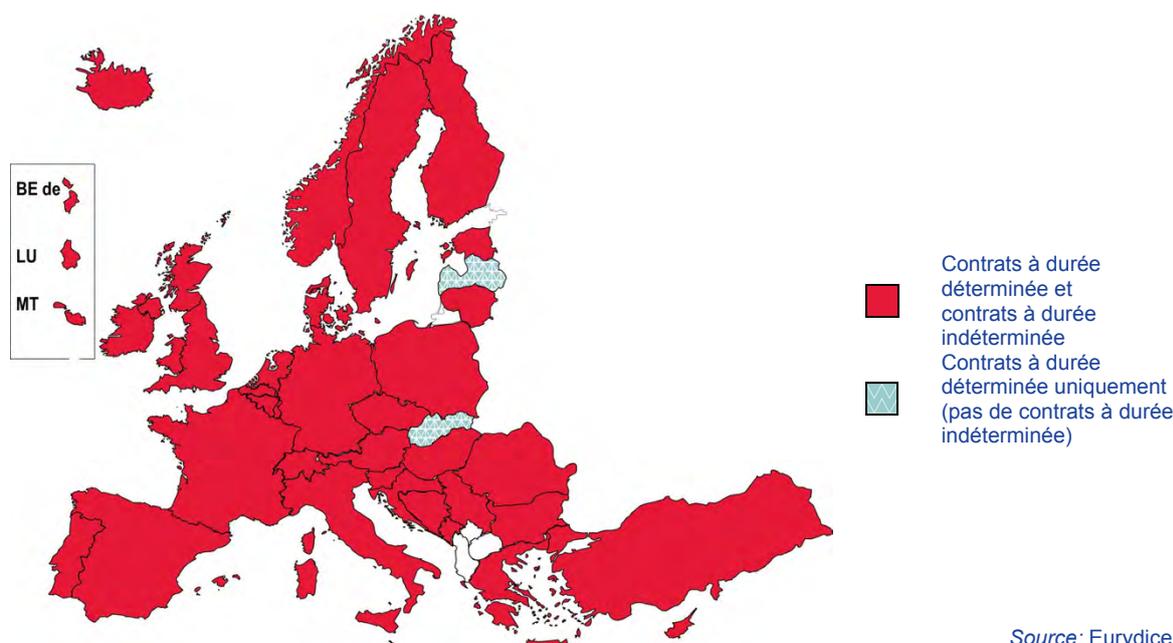
La notion de conditions d'emploi désigne les arrangements contractuels entre l'employeur et le travailleur (Vandenbrande et al., 2013, p. 8). Une distinction est généralement faite lors de l'examen de ces arrangements entre les contrats à durée indéterminée (ou permanents) et les contrats à durée déterminée (ou temporaires). Le premier type de contrat est le plus souvent associé à une grande sécurité d'emploi, et le second à un emploi moins stable et moins sûr. S'appuyant sur cette distinction, la présente section examine d'abord dans quelle mesure la profession académique bénéficie de conditions contractuelles sûres. Elle élargit ensuite cette perspective en abordant le statut d'emploi des membres du personnel académique, autrement dit le point de savoir s'ils bénéficient d'un statut de fonctionnaires ou s'ils ont le statut d'employés. La troisième partie de cette section vise à déterminer si les conditions d'emploi en milieu académique évoluent au fil du temps et, dans l'affirmative, dans quel sens.

⁽⁴⁷⁾ Voir l'introduction du présent rapport pour plus de précisions concernant les sources de données et la méthodologie.

4.1.1. Les contrats d'emploi en milieu académique

Comme le montre la figure 4.1, l'engagement de personnel académique s'effectue par des contrats à durée déterminée et par des contrats à durée indéterminée. La Lettonie et la Slovaquie sont les seules exceptions à ce modèle dans la mesure où elles n'offrent au personnel académique aucune possibilité de conclure un contrat sans limite dans le temps. Plus précisément, la législation lettone limite à six ans la durée des contrats avec le personnel effectuant un parcours académique de type classique: professeurs, professeurs associés, maîtres de conférences, chargés de cours et assistants. Pour que leurs contrats soient renouvelés, les membres des catégories de personnel susmentionnées doivent suivre une procédure appelée «élection» dans le cadre de laquelle ils doivent fournir la preuve de leur compétence professionnelle selon des critères déterminés. Les contrats avec d'autres catégories de personnel (professeurs visiteurs et personnes dispensant des cours spécifiques) sont de plus courte durée: ils sont conclus pour une période de deux ans maximum ou rémunérés à l'heure. On observe une situation similaire en Slovaquie où les contrats d'emploi du personnel académique sont généralement conclus pour une période de cinq ans maximum. Seuls les professeurs et professeurs associés ayant travaillé en milieu académique pendant les neuf dernières années et signant un troisième contrat peuvent se voir offrir un contrat à durée déterminée plus longue, et ce jusqu'à l'âge de 70 ans.

Figure 4.1. Les contrats d'emploi en milieu académique, 2015/2016.



Notes explicatives

«Contrats à durée indéterminée» désigne des contrats conclus sans limite dans le temps. Ce concept englobe les contrats permanents ainsi que des contrats qui ne garantissent pas la permanence mais dont l'échéance n'est pas prédéterminée. «Contrats à durée déterminée» désigne des contrats qui viennent à échéance à la fin de la période spécifiée.

Note spécifique par pays

Slovénie: Indépendamment du type de contrat, tous les membres du personnel académique hormis les professeurs doivent être renommés tous les cinq ans. La procédure de reconduction prend en compte divers domaines parmi lesquels le niveau de formation, les performances académiques, les compétences pédagogiques et les compétences linguistiques (voir le chapitre 2, section 2.2, pour plus de détails). Si le personnel échoue dans cette procédure, il est mis fin au contrat.

Les statistiques communiquées par les pays où coexistent les deux types de contrats – durée déterminée et durée indéterminée – font état d'importantes disparités entre pays en termes de proportion de personnel académique prestant sous contrat à durée indéterminée. La proportion la plus élevée de contrats à durée indéterminée – 80 % ou davantage – est signalée en France, à Malte et en Turquie; vient ensuite la Suède avec 70 % de membres du personnel académique ayant un contrat de ce type. On trouve à l'autre extrême l'Allemagne, l'Estonie, l'Autriche (secteur universitaire), la Finlande (secteur universitaire) et la Serbie avec un maximum de 30 % de personnel académique ayant un contrat à durée indéterminée. D'autres pays

transmettant des statistiques nationales (à savoir la Communauté française de Belgique ⁽⁴⁸⁾, l'Irlande, l'Espagne, l'Italie et le Royaume-Uni) se situent entre ces deux extrêmes.

La prudence s'impose néanmoins dans l'interprétation des statistiques nationales relatives aux arrangements contractuels du personnel académique car elles ne sont pas établies selon une méthodologie harmonisée. En effet, les catégories de personnel prises en compte ne sont pas nécessairement les mêmes (la notion de «personnel académique» peut avoir une portée plus large ou plus étroite) et des variations peuvent exister dans la manière dont les pays définissent et interprètent les contrats «à durée indéterminée» et «à durée déterminée». Ce constat conduit à penser qu'un investissement supplémentaire s'impose dans le développement de concepts et définitions communs afin d'obtenir des données comparables pour l'ensemble de l'Europe en matière d'arrangements contractuels du personnel académique.

Il convient de signaler également que les autorités centrales ou supérieures de plusieurs pays ne collectent pas de données concernant les conditions contractuelles de leur personnel académique (voir la figure 4.8). Ce constat ouvre la question du suivi des conditions d'emploi et de travail en milieu académique, laquelle sera analysée plus en détail à la section 4.5.

Avancement de carrière et stabilité contractuelle

Le stade de la carrière académique s'avère un facteur déterminant de la stabilité contractuelle. Les éléments probants de la recherche – y compris les diagrammes annexés au présent rapport – montrent en effet que les postes relevant de catégories inférieures font souvent l'objet de contrats à durée déterminée ou liés à des projets tandis que les stades plus avancés de la carrière académique vont de pair avec des arrangements contractuels plus stables. En d'autres termes, les jeunes membres du personnel académique connaissent des périodes d'incertitude en termes de contrat alors que l'ancienneté s'accompagne en général d'une possibilité d'emploi permanent (Aarrevaara, Dobson & Wikstrom, 2015; Brechelmacher et al., 2015; Kwiek & Antonowicz, 2015). Des éléments factuels suggèrent également une étroite corrélation entre stabilité contractuelle, emploi à temps partiel/temps plein et stade de la carrière académique. Plus précisément, les contrats à durée indéterminée (ou permanents) prévalent dans le cas de postes à plein temps et de fonctions supérieures, tandis que les contrats à durée déterminée sont souvent associés aux missions à temps partiel et aux postes subalternes (Ates & Brechelmacher, 2013). Dans ce contexte, le passage d'un emploi à durée déterminée à un poste permanent à temps plein peut être considéré comme une étape clé dans une carrière académique (Kwiek & Antonowicz, 2015).

En dehors du modèle général établissant un lien entre ancienneté et stabilité contractuelle, plusieurs disparités entre pays méritent d'être soulignées. Elles ressortent tout particulièrement de la comparaison des arrangements contractuels au niveau des professeurs d'université dans les différents systèmes européens d'enseignement supérieur. En effet, comme le montre la collecte de données Eurydice (voir la figure 4.2), dans les deux tiers environ de ces systèmes, tous les professeurs d'université ou presque (plus de 90 %) ont un contrat d'emploi à durée indéterminée. Dans un tiers environ de ces systèmes, par contre, les contrats à durée indéterminée coexistent avec des contrats à durée déterminée; autrement dit, certains professeurs d'université ont un contrat à durée indéterminée et d'autres un contrat à durée déterminée. De surcroît, comme indiqué plus haut dans la présente section, deux systèmes d'enseignement supérieur – la Slovaquie et la Lettonie – ne prévoient pas de contrats à durée indéterminée en milieu académique (voir la figure 4.1) et, par conséquent, tous les professeurs d'université travaillent sous contrat à durée déterminée.

Cette même thématique peut également être examinée sur la base des enquêtes disponibles, en l'occurrence les données produites dans le cadre de l'étude EUROAC ⁽⁴⁹⁾. Selon cette étude (Ates & Brechelmacher, 2013, p. 25), plus de 90 % des postes de catégorie supérieure dans les universités d'Allemagne ⁽⁵⁰⁾, d'Irlande, du Royaume-Uni et de Norvège, et de 80 % au Portugal et aux Pays-Bas,

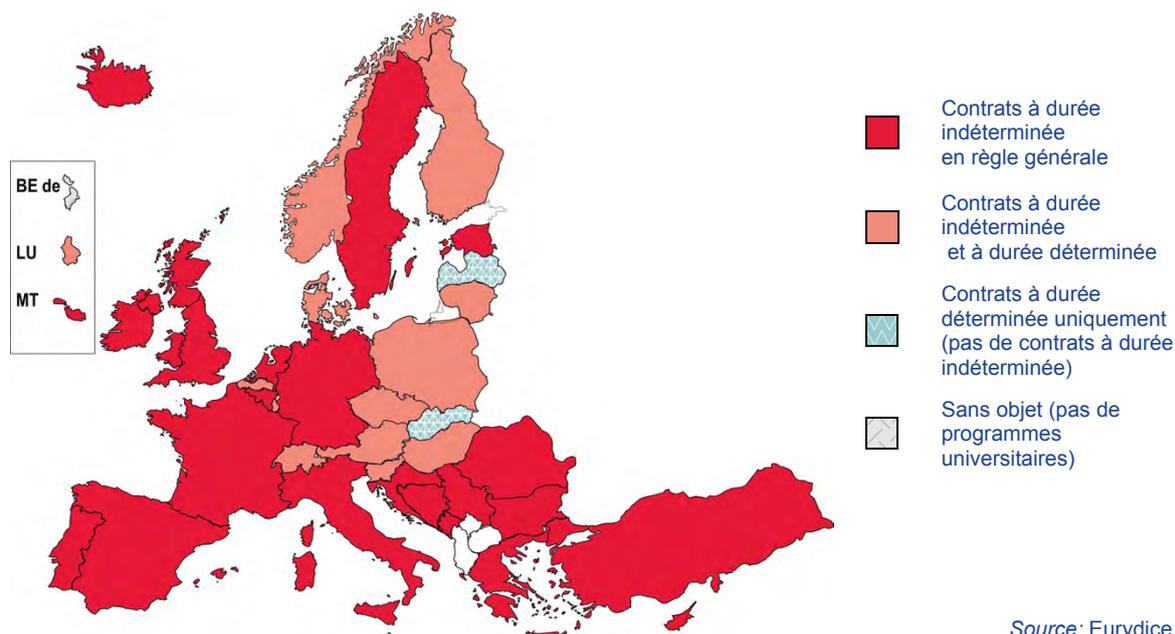
⁽⁴⁸⁾ Les statistiques couvrent les hautes écoles (68 % du personnel académique avec contrat à durée indéterminée) et les écoles supérieures des arts (47 % du personnel académique avec contrat à durée indéterminée). Aucune donnée n'est disponible concernant la proportion de personnel académique ayant un contrat à durée indéterminée dans les universités.

⁽⁴⁹⁾ Pour de plus amples informations concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport (pays couverts par l'étude: Allemagne, Irlande, Croatie, Italie, Pays-Bas, Autriche, Pologne, Portugal, Finlande, Royaume-Uni, Norvège et Suisse).

⁽⁵⁰⁾ Selon des données nationales plus récentes, 80 % environ des professeurs ont un contrat à durée indéterminée en Allemagne (Statistisches Bundesamt, 2015).

bénéficient d'un contrat permanent ou d'un contrat sans échéance prédéfinie. En revanche, les contrats à durée déterminée sont assez courants aux postes de catégorie supérieure dans les universités de Finlande (34 %) et de Pologne (30 %) (ibidem). Ces résultats EUROAC sont globalement conformes aux informations présentées à la figure 4.2).

Figure 4.2. Contrats d'emploi des professeurs d'université, 2015/2016.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

«Contrats à durée indéterminée» désigne des contrats conclus sans limite dans le temps. Ce concept englobe les contrats permanents ainsi que des contrats qui ne garantissent pas la permanence mais n'ont pas d'échéance prédéterminée. «Contrats à durée déterminée» désigne des contrats qui viennent à échéance à la fin de la période spécifiée.

Par «contrats à durée indéterminée en règle générale», la figure désigne les situations dans lesquelles tous les professeurs d'université » (plus de 90 %) ont un contrat à durée indéterminée.

Par «professeurs d'université», la figure désigne le personnel académique signalé au stade le plus élevé de la structure académique (voir les diagrammes nationaux annexés au présent rapport) et désigné comme «professeurs» ou équivalent.

Notes spécifiques par pays

Belgique (BE de): il n'y a pas de programmes universitaires.

Danemark: il existe deux catégories de professeurs (voir l'annexe 1) dont l'une travaille sous contrat à durée indéterminée et l'autre sous contrat à durée déterminée. La figure combine ces deux modèles (c'est-à-dire que les deux types de contrats sont pris en compte).

Allemagne: la figure ne tient pas compte des professeurs en début de carrière qui travaillent sous contrat à durée déterminée.

Type d'établissement d'enseignement supérieur et stabilité contractuelle

Lorsque les systèmes d'enseignement supérieur comprennent plusieurs sous-secteurs (à savoir différents types d'établissements), les conditions contractuelles peuvent varier de l'un à l'autre. La situation la plus extrême est observée en Finlande où, selon la collecte de données Eurydice, près de 80 % des personnels occupés dans des établissements d'enseignement supérieur à orientation professionnelle (instituts polytechniques) ont un contrat à durée indéterminée alors que seuls 30 % environ de ceux qui travaillent dans des universités sont dans ce cas. L'Autriche affiche elle aussi de fortes différences entre secteurs avec 75 % environ des personnels académiques employés par des collèges universitaires de formation des enseignants bénéficiant de contrats à durée indéterminée contre 30% environ des personnels occupés dans des universités ⁽⁵¹⁾. Une situation analogue, même si les différences entre secteurs sont moins marquées, peut être observée à Malte où tous les membres du personnel du MCAST (*Malta College of Arts, Science and Technology*) bénéficient d'un contrat à durée indéterminée contre 80 % environ du personnel de l'UoM (*University of Malta*). Parallèlement aux exemples ci-dessus tirés de la collecte de

⁽⁵¹⁾ Aucune donnée disponible concernant les universités de sciences appliquées.

données Eurydice, le projet EUROAC⁽⁵²⁾ fait état d'un schéma identique – à savoir une proportion supérieure de contrats à durée indéterminée en dehors du secteur universitaire – pour ce qui concerne les Pays-Bas et la Suisse, et le confirme pour ce qui concerne la Finlande (Ates & Brechelmacher, 2013, p. 27). En Pologne, par contre, les contrats à durée indéterminée sont plus courants dans les universités que dans les autres établissements d'enseignement supérieur (ibidem), mais cette situation concerne uniquement le personnel académique de rang élevé et non le personnel en début de carrière. Enfin, et toujours selon l'étude EUROAC, on ne voit en Allemagne, en Irlande et au Portugal aucune différence substantielle en termes d'arrangements contractuels entre le personnel académique engagé dans les universités et dans d'autres établissements d'enseignement supérieur (ibidem).

Autres facteurs d'influence sur la stabilité contractuelle

L'étude EUROAC met également en évidence d'autres caractéristiques en rapport avec la stabilité des contrats, y compris l'âge et le genre. Il apparaît, lorsque l'âge est pris en compte, qu'à niveau de poste comparable, les membres plus âgés du personnel académique sont davantage susceptibles que les plus jeunes d'avoir un contrat permanent. De manière plus spécifique, lorsque l'on considère l'ensemble des pays pour lesquels des données EUROAC sont disponibles⁽⁵³⁾, 77 % des professeurs d'université de 36 à 45 ans sont titulaires d'un contrat permanent ou continu alors que tel est le cas de 91 % des professeurs d'université de plus de 45 ans (Ates and Brechelmacher, 2013, p. 26). En ce qui concerne le genre, les données EUROAC suggèrent la persistance de certaines entraves à la carrière des femmes tout en réclamant des études plus poussées en la matière (Goastellec & Pekari, 2013).

4.1.2. Existence d'un statut de fonctionnaire

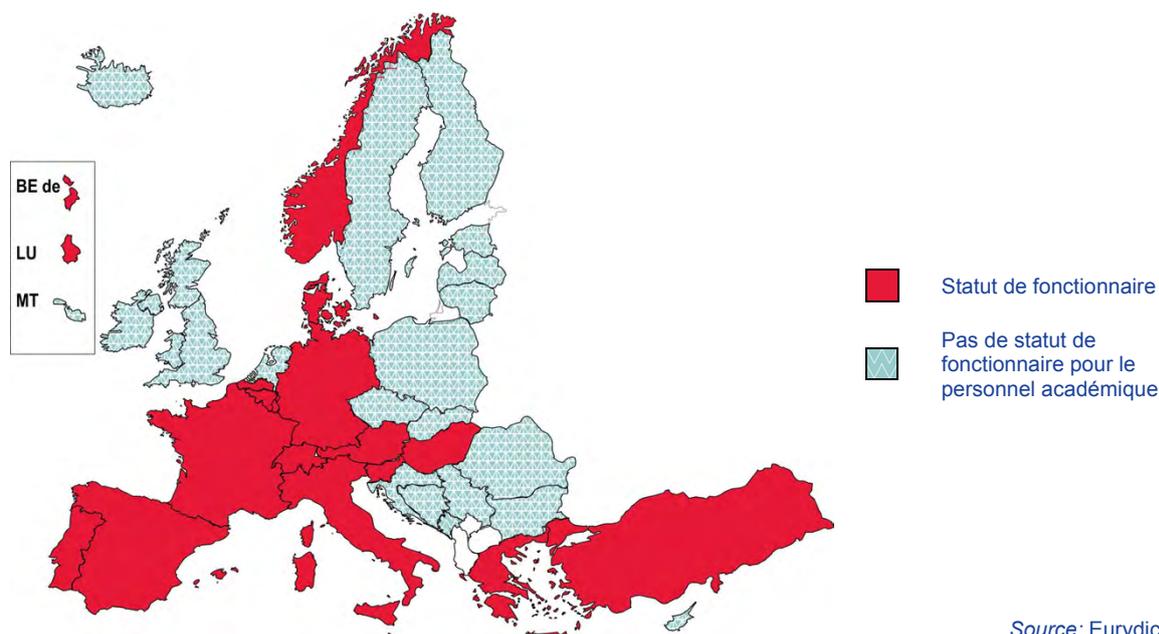
Dans la moitié environ des systèmes d'enseignement supérieur, le personnel académique des établissements publics sont ou peuvent être des fonctionnaires – en d'autres termes, sont employés par l'autorité publique conformément à la législation régissant le fonctionnement des administrations publiques. Comme le montre la figure 4.3, le statut de fonctionnaire est plus courant dans le sud-ouest que dans le nord-est de l'Europe.

L'existence d'un statut de fonctionnaire ne signifie cependant pas qu'il concerne tous les membres du personnel académique des institutions publiques. Un statut généralisé de fonctionnaire dans les établissements d'enseignement supérieur publics/de l'État n'existe en effet que dans quelques pays (Grèce, Hongrie, Slovaquie, Suisse, Norvège et Turquie notamment) alors qu'ailleurs, seuls quelques membres du personnel sont fonctionnaires. Les facteurs intervenant dans l'octroi de ce statut sont similaires à ceux qui déterminent le type de contrat d'emploi (voir la section 4.1.1). Le statut de fonctionnaire est plus particulièrement lié à certaines étapes de la carrière académique, ce qui revient à dire qu'il est souvent associé à des postes de niveau intermédiaire ou supérieur plutôt qu'à des postes subalternes. En France, par exemple, le statut de fonctionnaire s'applique aux maîtres de conférences et aux professeurs des universités, à savoir les deux échelons les plus élevés de la carrière, mais pas au personnel de rang inférieur. Par ailleurs, dans les pays caractérisés par différents types d'établissements et de secteurs d'enseignement supérieur, le statut de fonctionnaire peut être propre à l'emploi dans un type particulier d'établissement ou de secteur. En Autriche, par exemple, il existe des fonctionnaires dans les universités (où ce statut est progressivement abandonné) et dans les collèges universitaires de formation des enseignants, mais pas dans les universités de sciences appliquées.

⁽⁵²⁾ Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

⁽⁵³⁾ Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

Figure 4.3. Existence du statut de fonctionnaire pour le personnel académique, 2015/2016.



Source: Eurydice.

Notes explicatives

Le terme «fonctionnaire» n'est pas défini de la même façon partout en Europe et ne comporte pas les mêmes avantages. Par «fonctionnaires» la figure désigne le personnel engagé par l'autorité/l'administration publique, le plus souvent à l'issue d'un concours ouvert. L'emploi/la nomination est conforme à la législation régissant le fonctionnement des administrations publiques, laquelle diffère de celle régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Dans certains pays, le personnel académique peut être engagé avec l'espoir d'une carrière complète en tant que fonctionnaire. La mobilité d'un établissement à l'autre n'affecte généralement pas le statut contractuel. Synonymes courants: «agent public», «agent de l'État», «agent de la fonction publique»

Notes spécifiques par pays

Danemark: le statut de fonctionnaire est progressivement abandonné; À l'heure actuelle, seul un petit nombre de membres du personnel académique des universités et des collèges universitaires (universités de sciences appliquées) le conservent encore.

Autriche: on trouve du personnel académique ayant le statut de fonctionnaire dans les universités et les collèges universitaires de formation des enseignants. Depuis 2002 toutefois, le personnel des universités n'est plus engagé avec le statut de fonctionnaire, lequel est progressivement abandonné. Il n'y a pas de fonctionnaires dans les universités de sciences appliquées.

Luxembourg: depuis la création de l'Université du Luxembourg en 2003, les postes de fonctionnaires sont progressivement supprimés. Les fonctionnaires ne sont plus actuellement 'hui qu'une minorité au sein du personnel.

Finlande: une réforme récente (2014) des universités de sciences appliquées a modifié le statut d'emploi du personnel de certains de ces établissements. Avant la réforme en effet, certaines universités de sciences appliquées étaient des entités municipales dont les membres du personnel étaient des fonctionnaires, alors qu'elles sont désormais des entreprises concluant des contrats de salariés.

4.1.3. Changements de politiques et tendances

L'une des grandes questions consiste à déterminer si les conditions d'emploi du personnel académique évoluent au fil du temps et, dans l'affirmative, dans quel sens. Dans le cadre de la collecte de données Eurydice, les pays ont été invités à préciser si des changements de politiques avaient eu, au cours des cinq années écoulées, des répercussions sur la sécurité d'emploi du personnel académique. Si la plupart des pays n'ont signalé aucun changement de cet ordre, une douzaine ont transmis des informations relatives à des révisions de la réglementation ou à d'autres tendances significatives. Celles-ci vont dans le sens d'une amélioration des conditions de travail dans certains cas, et d'une détérioration dans d'autres.

Quatre systèmes d'enseignement supérieur – à savoir la Communauté germanophone de Belgique, la République tchèque, l'Estonie et les Pays-Bas – ont récemment adopté des modifications réglementaires qui facilitent l'accès du personnel académique à des contrats à durée indéterminée. Le changement le plus substantiel concerne l'Estonie où, depuis 2015, le personnel académique peut conclure des contrats à durée indéterminée alors que tous les contrats dans les établissements d'enseignement supérieur étaient jusque-là à durée déterminée. De même, en République tchèque, les membres des catégories académiques inférieures et intermédiaires devaient jusqu'en 2012 être engagés à durée déterminée avant de signer un contrat à durée indéterminée, mais peuvent désormais être directement engagés à durée indéterminée. Dans la Communauté germanophone de Belgique, les changements réglementaires adoptés en 2014 réduisent la durée de l'expérience professionnelle en milieu académique exigée pour une

nomination permanente: la réglementation prévoit désormais 720 jours au lieu de six ans. Un autre pays appartenant à ce groupe – les Pays-Bas – a adopté en 2015 un cadre juridique qui réduit de six à quatre ans (parfois même à deux ans) la durée maximale cumulée des contrats temporaires, ce qui signifie que les titulaires de contrats à durée déterminée bénéficient désormais de contrats à durée indéterminée plus tôt qu'auparavant. Il convient toutefois de préciser que ce cadre juridique s'applique à tous les secteurs, et pas uniquement à l'enseignement supérieur.

L'Autriche appartient partiellement au groupe ci-dessus, non pas en raison de changements réglementaires mais compte tenu de récents documents d'orientation stratégique. Deux documents stratégiques en particulier – en l'occurrence le plan d'action 2015 en faveur d'un espace de la recherche compétitif et le plan 2016-2021 pour le développement des universités – incitent à une augmentation de la proportion de personnel académique titulaire de contrats permanents et, en conséquence, à une réduction des contrats à durée déterminée.

Plusieurs pays attirent en revanche l'attention sur la détérioration des conditions d'emploi du personnel académique et, de façon plus générale, sur la diminution des possibilités d'emploi en milieu académique. En Finlande, par exemple, l'assainissement du budget de l'État et les restrictions apportées au financement de l'enseignement supérieur et de la recherche se sont traduits par une forte diminution du personnel employé dans les établissements d'enseignement supérieur. En Lettonie, le secteur de l'enseignement supérieur ne s'est pas encore remis des coupes budgétaires dont il a fait l'objet durant la crise économique (près de 50 % en 2009/2010). Cette situation a eu des répercussions sur divers aspects de la vie académique, y compris la rémunération du personnel, le nombre d'heures d'enseignement dispensées dans le cadre des programmes d'études et l'activité de recherche menée dans les établissements d'enseignement supérieur. Elle a été partiellement compensée par un nouveau modèle de financement de l'enseignement supérieur qui, mis en œuvre depuis 2015, prévoit des incitations financières pour le monde académique. De même, de récentes tendances signalées par le Royaume-Uni font état du recours plus systématique aux contrats de courte durée et aux contrats «zéro heure» (contrats qui n'obligent pas l'employeur à fournir un travail régulier) ainsi qu'aux contrats d'enseignement uniquement, en particulier parmi le personnel académique à temps partiel. En Grèce, à l'inverse, les contrats de courte durée ou temporaires ont pratiquement disparu du milieu académique, étant donné que, suite à de fortes restrictions budgétaires, la plupart des membres du personnel ayant ce type de contrat ont perdu leur emploi et que peu de nouveaux contrats ont été attribués.

Certains changements sont moins nets; tel est le cas de la modification réglementaire adoptée en Hongrie en 2011 en rapport avec le personnel académique de catégorie supérieure. Aux termes du cadre précédent, les établissements d'enseignement supérieur ne pouvaient obliger les professeurs à prendre leur retraite avant l'âge de 70 ans alors que ceux-ci peuvent désormais être obligés de se retirer lorsqu'ils atteignent l'âge officiel de la retraite, à savoir 62 ans. Ce changement réglementaire aligne la situation du personnel académique de rang supérieur sur celle du marché du travail en général, mais réduit aussi leur sécurité d'emploi.

Les tendances et changements ayant une incidence sur la sécurité d'emploi du personnel académique ont également été analysés dans le cadre de plusieurs projets de recherche, y compris le projet EUROAC⁽⁵⁴⁾. Les conclusions du projet portent à croire que l'orientation des transformations intervenues dans le secteur de l'enseignement supérieur depuis vingt ans se traduit le plus souvent par des conditions moins stables et moins sûres (Kwiek & Antonowicz, 2015). On observe en particulier, par suite des restrictions budgétaires, une augmentation générale des contrats à durée déterminée, souvent financés par des sources externes sur la base de projets (Brechelmacher et al., 2015). Selon Fumasoli, Goastellec & Kehm (2015, p. 206), ce phénomène se conjugue à une concurrence croissante entre membres du personnel académique pour l'obtention de postes ainsi que de ressources financières et honorifiques (bourses prestigieuses, publications dans des revues de haut niveau dans la discipline concernée, etc.). Les résultats de la recherche montrent également que ces évolutions ont un impact sur le parcours académique, les structures hiérarchiques traditionnelles faisant place à une relation entre «anciens» et «jeunes» davantage horizontale (ou égalitaire). De façon plus spécifique,

la création de ces postes temporaires permet d'aller à l'encontre de la structure hiérarchique classique et de promouvoir une accélération de carrière pour un nombre restreint d'éminents jeunes universitaires. Même si le nombre de personnes concernées reste marginal, l'existence même de ces nouveaux modèles de carrière annonce l'éventualité d'une alternative et incite les universités et les disciplines à repenser la structure interne des carrières académiques (Fumasoli, Goastellec & Kehm, 2015, p. 206).

(54) Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

4.2. Tâches et temps de travail du personnel académique

Aux côtés des arrangements contractuels, le contenu de l'emploi est un autre aspect majeur de sa qualité. Un emploi attrayant est généralement associé à des atouts tels que le caractère stimulant et intéressant du travail, la diversité des tâches, la responsabilité et l'autonomie. Les arrangements en matière de temps de travail – horaires, heures supplémentaires, travail de week-end notamment – sont également étroitement corrélés avec le contenu de l'emploi.

La présente section analyse les tâches et le temps de travail du personnel académique en trois volets. Le premier, basé sur la collecte de données Eurydice, étudie dans quelle mesure les tâches et le temps de travail du personnel académique font l'objet de réglementations au niveau central ou supérieur. S'appuyant sur les informations relatives aux cadres réglementaires, le second volet s'attache à explorer en détails le temps de travail réel du personnel académique à l'aide des résultats du projet EUROAC⁽⁵⁵⁾. Enfin, le troisième volet est consacré, sur la base de la collecte de données UOE (UNESCO-ISU/OECD/Eurostat), au travail à temps partiel en milieu académique.

4.2.1. Cadres réglementaires

L'intervention des autorités centrales dans la définition des tâches du personnel académique est limitée. Les réglementations font généralement référence à certaines tâches («enseignement» ou «recherche», par exemple) dans le but de préciser la notion de personnel académique et/ou de différencier les catégories de personnel. Il est rare que ces réglementations centrales ou supérieures contiennent, en dehors de ces énoncés généraux, des orientations quant aux tâches et obligations des membres du personnel académique et quant au temps qu'ils doivent y consacrer. En effet, comme le montre la figure 4.4, un tiers environ seulement des systèmes d'enseignement supérieur d'Europe sont dotés de réglementations précisant davantage ces aspects et, en particulier, le temps minimum que les membres du personnel académique doivent consacrer à des tâches déterminées. La seule existence de tels cadres ne signifie pas pour autant qu'ils couvrent toutes les catégories de personnel académique et/ou tous les secteurs d'enseignement supérieur qu'un même système d'enseignement supérieur peut comporter. Il arrive, par exemple, que la réglementation se concentre sur le personnel ayant statut de fonctionnaire (lorsque ce statut existe) ou qu'elle couvre uniquement les universités ou uniquement les établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle (pour plus de précisions sur ces aspects, voir les notes spécifiques par pays relatives à la figure 4.4).

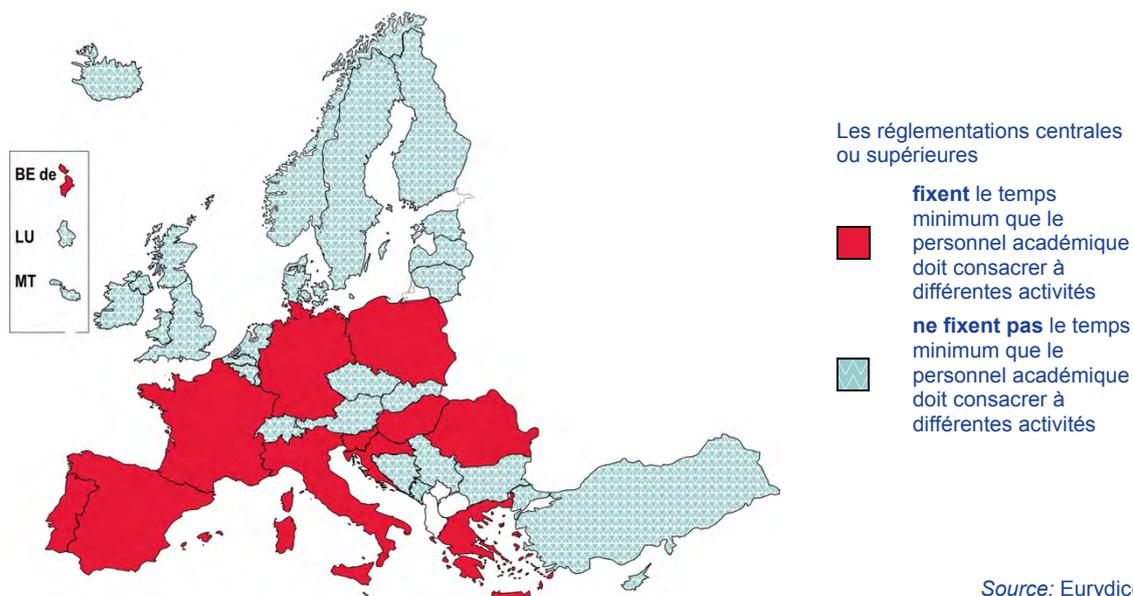
Le tableau associé à la figure 4.4 présente des informations concernant le temps minimum que les membres du personnel académique doivent consacrer aux activités d'enseignement et/ou de recherche. Il montre que les réglementations visant ces aspects sont libellées de façons diverses. Ainsi par exemple, certains cadres réglementaires quantifient les activités d'enseignement et connexes en termes de temps de travail hebdomadaire tandis que d'autres font référence à une charge de travail annuelle. En dehors des heures, les réglementations font également référence à d'autres notions, en ce compris des «unités» de 45 minutes au moins (Allemagne), des ECTS (Espagne) ou des «heures normatives» (Croatie) qui, en termes de temps réel, dépendent du type d'activité d'enseignement (enseignement au niveau du premier cycle, enseignement au niveau du troisième cycle, travaux pratiques, etc.).

Si les éléments décrits ci-dessus limitent la comparabilité entre pays, les réglementations permettent néanmoins de relever certaines constantes observées dans plusieurs systèmes d'enseignement supérieur. C'est ainsi notamment que la charge de travail d'enseignement est généralement définie en fonction de la catégorie de personnel académique avec une tendance à imposer moins d'enseignement aux catégories supérieures qu'aux catégories inférieures et intermédiaires ou à du personnel se situant en dehors du parcours académique classique. En France, par exemple, il est attendu des enseignants des écoles secondaires travaillant dans des universités qu'ils prestent 384 heures d'enseignement par an alors que les membres du personnel académique occupant les deux fonctions les plus élevées du parcours académique classique (maîtres de conférences et professeurs des universités) ne doivent en prester qu'entre 128 et 192 selon le type d'activité d'enseignement. On observe une situation comparable en Hongrie, où les professeurs titulaires doivent prester un minimum de huit heures contractuelles par semaine, tandis qu'une prestation de dix heures minimum est attendue des professeurs associés (*docents*) et de douze heures de la part du personnel de rang subalterne, y compris les assistants-professeurs. Une situation analogue

⁽⁵⁵⁾ Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

existe en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie. Seules l'Allemagne et la Croatie se distinguent avec des réglementations qui imposent un nombre plus élevé d'heures d'enseignement aux postes de niveau supérieur qu'à ceux de niveau inférieur. En Allemagne, les professeurs titulaires doivent prêter huit «unités» d'enseignement par semaine (à savoir des sessions de 45 minutes au moins) tandis que les professeurs en début de carrière ne doivent en prêter qu'entre quatre et six. En Croatie, les professeurs doivent prêter 300 «heures normatives» par an alors que le chiffre est fixé à 150 heures normatives seulement pour les assistants.

Figure 4.4. Réglementations centrales ou supérieures concernant le temps que le personnel académique doit consacrer à différentes activités, 2015/2016.



Temps minimum que le personnel académique doit consacrer à des activités d'enseignement et/ou connexes

BE de	Personnel ayant statut de fonctionnaire: 16 heures par semaine
DE	Entre 4 et 8 «unités» par semaine en fonction de la catégorie de personnel (une unité d'enseignement = au moins 45 minutes).
EL	6 heures par semaine (pour tout le personnel académique à temps plein)
ES	Fonctionnaires de carrière: l'activité d'enseignement correspond à 24 ECTS par an (8 heures par semaine environ) + 6 heures de tutorat par semaine (variations possibles selon le statut professionnel et l'activité de recherche)
FR	De 128 à 384 heures par an selon la catégorie de personnel
HR	De 150 à 300 heures normatives par an selon la catégorie de personnel
IT	Professeurs: 350 heures au moins par an; personnel de recherche: jusqu'à 350 heures par an
HU	De 8 à 12 heures par semaine selon la catégorie de personnel
PL	De 120 à 540 heures par an selon la catégorie de personnel
PT	Personnel des universités: 6 heures par semaine (maximum fixé à 9 heures par semaine); personnel des écoles polytechniques: 6 heures par semaine (maximum fixé à 12 heures par semaine)
RO	De 7 à 11 heures par semaine an selon la catégorie de personnel
SI	Personnel des universités: de 5 à 10 heures par semaine selon la catégorie de personnel; personnel des collèges professionnels: de 16 à 20 heures par semaine selon la catégorie de personnel

Source: Eurydice.

Notes explicatives

Les «réglementations centrales ou supérieures» désignent la législation ou d'autres réglementations émanant d'autorités centrales ou supérieures.

Les pays comprenant plusieurs secteurs d'enseignement différenciés en termes de réglementation sont représentés par le secteur universitaire.

La figure n'inclut pas les réglementations fixant le temps de travail global du personnel académique (40 heures par semaine, par exemple). Elle prend uniquement en compte les cadres réglementaires faisant expressément référence au temps à consacrer à des activités/tâches déterminées (enseignement, recherche, tâches administratives, etc.).

Le tableau associé à la figure concerne uniquement les pays dotés de réglementations relatives au temps minimum, établies au niveau supérieur, que le personnel académique doit consacrer aux activités d'enseignement et/ou connexes. Les pays non dotés d'une réglementation de ce type (ou d'une réglementation dans le secteur universitaire) ne sont pas inclus. Le temps minimum indiqué concerne des postes à temps plein.

Notes spécifiques par pays

Irlande: pas de réglementation concernant le temps minimum que le personnel académique des universités doit consacrer aux différentes activités (enseignement, recherche, supervision, etc.). Dans le secteur des instituts de technologie, toutefois, le temps minimum escompté en matière d'enseignement se situe entre 16 et 18 heures par semaine selon la catégorie de personnel.

Autriche: pas de réglementation concernant le temps minimum que le personnel académique des universités et des universités de sciences appliquées doit consacrer aux différentes activités. Dans le secteur des collèges universitaires de formation des enseignants, toutefois, le temps minimum escompté en matière d'enseignement se situe entre 160 et 480 heures par semaine selon la catégorie de personnel.

Les données conduisent également à penser que le personnel académique des établissements d'enseignement supérieur à vocation professionnelle doit prêter un nombre considérable d'heures d'enseignement par rapport à celui des établissements à vocation académique (universités). L'exemple le plus manifeste est celui de la Slovaquie, où il est prévu que le personnel des collèges professionnels preste entre 16 et 20 heures d'enseignement par semaine (selon la catégorie de personnel) tandis que celui des universités ne doit assurer qu'entre cinq et dix heures d'enseignement par semaine. La situation apparaît similaire en Irlande, où le personnel du secteur des instituts de technologie doit enseigner de 16 à 18 heures par semaine (selon la catégorie de personnel); la comparaison avec le secteur des universités n'est cependant pas possible, étant donné que ce dernier n'est doté d'aucune réglementation régissant ces aspects. Au Portugal, le nombre minimum d'heures d'enseignement escompté est le même dans les universités et dans les écoles polytechniques (six heures par semaine) mais le nombre maximum est plus élevé dans les écoles polytechniques (12 heures) que dans les universités (neuf heures).

4.2.2. Temps de travail réel du personnel académique

Comme indiqué à la section précédente, les autorités centrales ou supérieures ne fournissent que des indications limitées concernant les tâches et le temps de travail du personnel académique. Il est dès lors intéressant d'aborder cette question sous un autre angle: en se plaçant du point de vue du personnel en question. Si enquête ne fournit de données pertinentes pour l'ensemble des pays européens, le projet EUROAC permet d'évaluer la situation dans une douzaine d'entre eux⁽⁵⁶⁾. Les membres du personnel académique ont été invités dans le cadre de ce projet à quantifier leur temps de travail hebdomadaire durant les périodes de cours et durant les périodes sans cours. Il leur a également été demandé d'indiquer le temps qu'ils consacrent aux différentes activités: enseignement, recherche, administration, service et autres (Kwiek & Antonowicz, 2013).

Les données EUROAC montrent que la durée moyenne de travail hebdomadaire varie considérablement d'un pays à l'autre. Prenant en compte l'ensemble du personnel académique (toutes catégories et tous types d'établissements confondus) et les périodes de cours, le temps de travail hebdomadaire le plus long – de 45 à 47 heures – est relevé en Irlande, en Italie et en Pologne, et le plus court – 33 et 38 heures respectivement – en Norvège et aux Pays-Bas (Kwiek & Antonowicz 2013, p. 43). D'autres pays pour lesquels des données sont disponibles – Allemagne, Autriche, Portugal, Finlande, Royaume-Uni et Suisse⁽⁵⁷⁾ – se situent entre ces deux extrêmes (ibidem). Ces données moyennes peuvent cacher des écarts importants entre le personnel de rang élevé et celui de rang subalterne. Plus précisément, les membres du personnel occupant des postes inférieurs travaillent en moyenne de 27 heures (Norvège) à 45 heures (Irlande et Pologne)⁽⁵⁸⁾ alors que ceux qui occupent des postes plus élevés travaillent en

⁽⁵⁶⁾ Allemagne, Irlande, Croatie, Italie, Pays-Bas, Autriche, Pologne, Portugal, Finlande, Royaume-Uni, Norvège et Suisse. Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

⁽⁵⁷⁾ La Croatie a également participé à l'étude EUROAC mais ses données relatives au temps de travail ne sont pas incluses dans Kwiek & Antonowicz (2013).

⁽⁵⁸⁾ Des temps de travail moyens légèrement différents en ce qui concerne le personnel académique débutant sont présentés dans Hölle & Teichler (2013a, p. 258). Ceci s'explique par le fait que cette source prend uniquement en compte le personnel de catégorie inférieure employé à temps plein dans les universités. Cette approche donne les résultats suivants: la durée du temps de travail hebdomadaire la plus longue est celle du personnel académique débutant en Irlande (47 heures en moyenne) tandis que les homologues de presque tous les autres pays rapportent en moyenne une durée hebdomadaire de 41 à 45 heures. La Norvège fait exception avec un personnel débutant déclarant 28 heures de travail hebdomadaire, mais ce chiffre s'explique par le fait qu'il couvre également les doctorants qui ne doivent pas prêter autant d'heures, même si leur emploi n'est pas considéré comme étant à temps partiel (ibidem).

moyenne de 40 heures (Pays-Bas) à 52 heures (Allemagne) par semaine⁽⁵⁹⁾. Dans la plupart des pays pour lesquels des données sont disponibles – huit sur onze – le personnel de catégorie supérieure déclare travailler, en moyenne, 45 heures ou davantage par semaine (ibidem). Il apparaît donc que la durée du temps de travail rapportée par les membres du personnel occupant des fonctions supérieures est assez longue. Ceci pourrait s'expliquer partiellement par les charges supplémentaires qu'ils assument, notamment en termes de responsabilités administratives et/ou de fonctions au sein de divers organes décisionnels.

Les données EUROAC montrent également que les activités du personnel académique sont étroitement liées au calendrier académique. Sans surprise en effet, en période de cours, le personnel académique consacre davantage de temps à l'enseignement que durant les périodes où il n'y a pas cours. On observe toutefois, derrière ce constat général applicable dans tous les pays couverts par l'étude, des disparités entre pays en termes de budget-temps consacré par le personnel académique national à la recherche et à l'enseignement. Ainsi par exemple, durant les périodes de cours, le personnel académique des universités de Suisse, de Norvège, d'Allemagne et d'Autriche continuent de consacrer un temps considérable à la recherche, tandis que leurs homologues du Portugal, des Pays-Bas, de Pologne et d'Irlande consacrent un temps substantiel à l'enseignement (Kwiek & Antonowicz, 2013). De surcroît, comme le montrent Bentley et Kyvik (2012)⁽⁶⁰⁾, l'affectation du temps aux diverses activités suit le clivage fonctions inférieures/fonctions supérieures dans la mesure où le personnel occupant des postes élevés accorde généralement davantage de temps à la recherche qu'à l'enseignement. Ce constat est conforme au contenu des cadres réglementaires présentés à la section 4.2.1, à savoir que les réglementations tendent à imposer moins d'enseignement au personnel de rang élevé qu'à celui de rang inférieur ou intermédiaire. Il convient cependant d'ajouter que si, de manière générale, les postes de professeurs impliquent moins d'heures d'enseignement, ils impliquent en revanche davantage de tâches administratives (Bentley & Kyvik, 2012). Enfin, dans les pays où coexistent différents types d'établissements d'enseignement supérieur, les heures auto-déclarées consacrées aux différentes activités varient entre personnel académique des universités et personnel académique d'autres établissements d'enseignement supérieur (Kwiek & Antonowicz, 2013). Plus précisément, les activités du personnel des universités sont réparties à parts plus ou moins égales entre l'enseignement et la recherche, alors que le personnel d'autres établissements d'enseignement supérieur est surtout chargé d'enseignement (ibidem). Cette observation est elle aussi conforme aux informations présentées à la section 4.2.1, qui fait apparaître certaines disparités en termes de réglementation entre les établissements d'enseignement supérieur à vocation académique et ceux à vocation professionnelle.

L'analyse du temps de travail du personnel académique fait globalement état d'importantes différences entre pays, entre établissements au sein d'un même pays et entre catégories de personnel académique (voir Bentley & Kyvik, 2012; Höhle & Teichler, 2013b; Kwiek & Antonowicz, 2013). Ces disparités semblent découler de toute une série de facteurs, parmi lesquels les structures des systèmes (Kwiek & Antonowicz, 2013), les attentes des établissements, les normes professionnelles et la proportion de personnel par domaine académique (Bentley & Kyvik, 2012).

4.2.3. Emploi à temps plein et emploi à temps partiel

L'emploi à temps plein et à temps partiel est l'un des thèmes à prendre en compte lors de l'analyse des conditions d'emploi et de travail en milieu académique. Il s'agit d'un aspect lié non seulement au temps de travail du personnel académique mais également aux arrangements contractuels. En effet, le travail à temps partiel est généralement associé en milieu académique à un emploi et à des conditions contractuelles moins stables que le travail à temps plein. Le passage d'un contrat à temps partiel à un contrat à temps plein est souvent perçu dès lors comme une étape importante de la carrière académique (Ates & Brechelmacher, 2013). Mais le travail à temps partiel peut également être envisagé sous d'autres

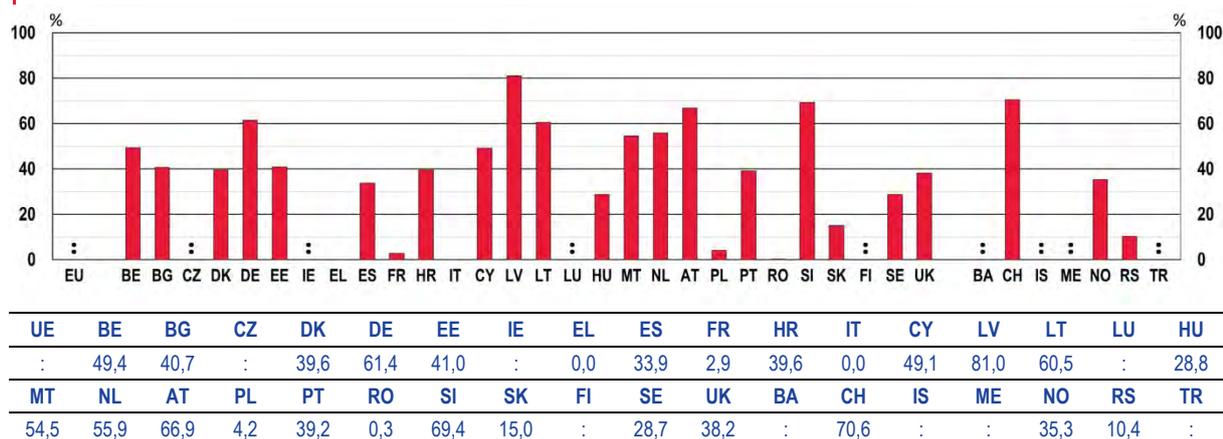
⁽⁵⁹⁾ Des temps de travail légèrement différents en ce qui concerne le personnel académique de catégorie supérieure sont présentés dans Höhle & Teichler (2013a, p. 258). Ceci s'explique par le fait que cette source prend uniquement en compte le personnel de catégorie supérieure employé à temps plein dans les universités. Selon cette approche, la durée du temps de travail hebdomadaire la plus longue est celle du personnel académique de catégorie supérieure en Allemagne et en Suisse (52 heures en moyenne dans les deux cas) ainsi qu'en Irlande (50 heures en moyenne). La durée la plus courte est signalée en revanche par le personnel de catégorie supérieure au Portugal (41 heures) et en Norvège (39 heures). D'autres pays pour lesquels des données sont disponibles se situent entre 45 et 49 heures (ibidem).

⁽⁶⁰⁾ Sur la base de données tirées de l'enquête «*Changing Academic Profession*» (CAP). Pour plus de précisions concernant l'enquête CAP, voir l'introduction du présent rapport.

angles que celui de l'instabilité contractuelle. Ainsi par exemple, comme le font remarquer Höhle et Teichler (2013a), l'emploi à temps partiel de praticiens – tels que des spécialistes appartenant à des domaines auxquels des étudiants pourraient accéder à la fin de leurs études – offre la possibilité d'enrichir le contenu des programmes de l'enseignement supérieur. Il est souvent considéré en outre que l'emploi à temps partiel contribue à l'égalité hommes-femmes (ibidem). Plutôt que d'engager la controverse sur le travail à temps partiel en milieu académique, la présente section vise à présenter les éléments statistiques disponibles à ce sujet.

Il ressort de la collecte de données UOE (UNESCO/OECD/Eurostat) que la proportion de membres du personnel académique travaillant à temps partiel varie considérablement en Europe (voir la figure 4.5 et les notes explicatives qui l'accompagnent). Dans un certain nombre de pays, l'emploi à temps partiel est inexistant ou très rare en milieu académique (Grèce, France, Italie, Pologne et Roumanie) ou peut être envisagé comme un phénomène exceptionnel touchant au maximum 15 % seulement de l'ensemble du personnel académique (Slovaquie et Serbie). Il existe à l'inverse des systèmes d'enseignement supérieur dans lesquels de 60 à 80 % environ du personnel travaille à temps partiel (Allemagne, Lettonie, Lituanie, Autriche, Slovénie et Suisse). D'autres pays européens pour lesquels des données sont disponibles se situent entre ces deux extrêmes.

Figure 4.5. Personnel académique travaillant à temps partiel (exprimé en pourcentage de l'ensemble du personnel académique), 2015.



Source: Collecte de données UOE. Codes de données en ligne: *educ_uae_perd05* (données extraites en juin 2017).

Notes explicatives

Les données concernent le personnel académique aux niveaux 5 à 8 de la CITE 2011.

En ce qui concerne la collecte de données UOE ((UNESCO-ISU/OECD/Eurostat, 2016, p. 42), le concept de personnel académique englobe:

- le personnel employé dans l'enseignement supérieur avec pour mission principale l'enseignement ou la recherche;
- le personnel titulaire d'un grade académique de professeur, professeur associé, maître de conférences, formateur, chargé de cours ou d'un grade équivalent;
- le personnel titulaire d'autres titres (doyen, directeur, doyen associé, doyen adjoint, président ou chef de département, par exemple) pour autant que leur activité principale soit l'enseignement ou la recherche.

La collecte de données UOE utilise deux concepts pour désigner l'emploi à temps plein et à temps partiel du personnel éducatif (y compris le personnel académique): «le temps de travail contractuel» et le «temps de travail normal ou légal» (ibidem, pp. 28 et 29). Le temps de travail contractuel du personnel éducatif est celui spécifié dans son contrat de travail ou impliqué par son type d'emploi. Le temps de travail normal ou légal du personnel éducatif est le temps requis pour répondre aux exigences visées par les politiques officielles ou lois nationales régissant l'emploi à temps plein à un niveau particulier d'enseignement – ou le poste ou la fonction à laquelle il est affecté – durant une année scolaire ou académique complète. Dans le cadre de la collecte de données UOE, le temps de travail contractuel et le temps de travail normal ou légal doivent être exprimés en nombre d'heures de travail par an, afin de permettre la comparaison entre les deux et de déterminer ainsi le statut à temps plein ou à temps partiel du personnel éducatif. Le personnel éducatif à temps plein preste 90 % au moins du temps de travail normal ou légal du personnel éducatif occupant le même poste ou la même fonction au niveau d'enseignement concerné. Le personnel éducatif à temps partiel preste moins de 90 % du temps de travail normal ou légal du personnel éducatif occupant le même poste ou la même fonction au niveau d'enseignement concerné.

Note spécifique par pays

Grèce: l'année de référence des données est 2014.

L'étude EUROAC ⁽⁶¹⁾, qui présente également des données relatives à l'emploi à temps partiel en milieu académique, met en évidence non seulement les disparités majeures entre pays à cet égard, mais également certains facteurs qui sous-tendent ce régime de travail. Elle montre notamment que l'emploi à temps partiel est étroitement associé au parcours académique, les effectifs en début de carrière étant davantage susceptibles de travailler à temps partiel que les plus expérimentés (Ates & Brechelmacher, 2013; Höhle & Teichler, 2013a). En effet, comme indiqué en début de chapitre (voir la section 4.1.1), les postes subalternes se caractérisent souvent par des contrats à temps partiel et à durée déterminée, alors que l'ancienneté s'accompagne généralement d'arrangements contractuels plus stables, à savoir des contrats à temps plein et à durée indéterminée.

4.3. Rémunération du personnel académique

La rémunération est un élément clé des conditions de travail. En effet, comme le soulignent Rumbley, Pacheco & Altbach (2008; cité dans Kwiek & Antonowicz 2013, p. 49), des universités et des systèmes académiques performants doivent pouvoir offrir à leur personnel une rémunération adéquate et garantie ainsi que la possibilité de poursuivre un parcours professionnel à temps plein avec une assurance suffisante d'emploi à long terme. Aucun établissement ni système académique ne peut être performant – et à plus forte raison acquérir une réputation mondiale – si ces conditions ne sont pas remplies.

La présente section examine la rémunération du personnel académique sous deux angles différents. Premièrement, elle analyse les données fournies par les autorités centrales ou supérieures (collecte de données Eurydice) concernant les cadres réglementaires régissant ce domaine. Deuxièmement, elle présente des données relatives à la rémunération réelle tirées de l'étude EUROAC ⁽⁶²⁾.

4.3.1. Cadres réglementaires

Dans la plupart des systèmes européens d'enseignement supérieur, des réglementations adoptées au niveau central ou supérieur fixent les salaires et/ou les barèmes salariaux du personnel académique (voir la figure 4.6). Tel est le cas dans la quasi-totalité des systèmes dans lesquels une partie au moins des membres du personnel académique sont fonctionnaires (voir également la figure 4.3). En effet, la réglementation relative à la fonction publique précise généralement les salaires et les barèmes salariaux applicables aux différentes catégories de personnel académique. Dans les systèmes relevant de cette catégorie, la rémunération du personnel académique n'appartenant pas à la fonction publique est régie à des degrés divers et, dans certains cas, n'est pas réglementée du tout. Ainsi, dans le secteur autrichien des universités, par exemple, la rémunération des membres du personnel académique qui sont fonctionnaires est fixée sur la base du code de la fonction publique ⁽⁶³⁾ tandis que la rémunération des autres membres du personnel des universités se conforme à une convention collective. La rémunération dans les universités de sciences appliquées n'est réglementée par aucune loi ni convention collective. On observe une situation similaire en Belgique (Communautés germanophone et flamande) et au Luxembourg ⁽⁶⁴⁾, où la rémunération des membres du personnel académique qui sont fonctionnaires est totalement réglementée alors que celle des autres membres du personnel académique est fixée par les établissements d'enseignement supérieur.

Plusieurs pays où le statut de fonctionnaire n'existe pas dans la profession académique prévoient que la rémunération de certains membres au moins du personnel relève d'une réglementation centrale (Irlande, Chypre, Lettonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Bosnie-Herzégovine, Monténégro et Serbie). En Slovaquie, par exemple, les membres du personnel des établissements publics d'enseignement supérieur sont classés en tant que «salariés d'intérêt public» et leur rémunération est fixée dans le cadre légal propre à cette catégorie.

⁽⁶¹⁾ Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

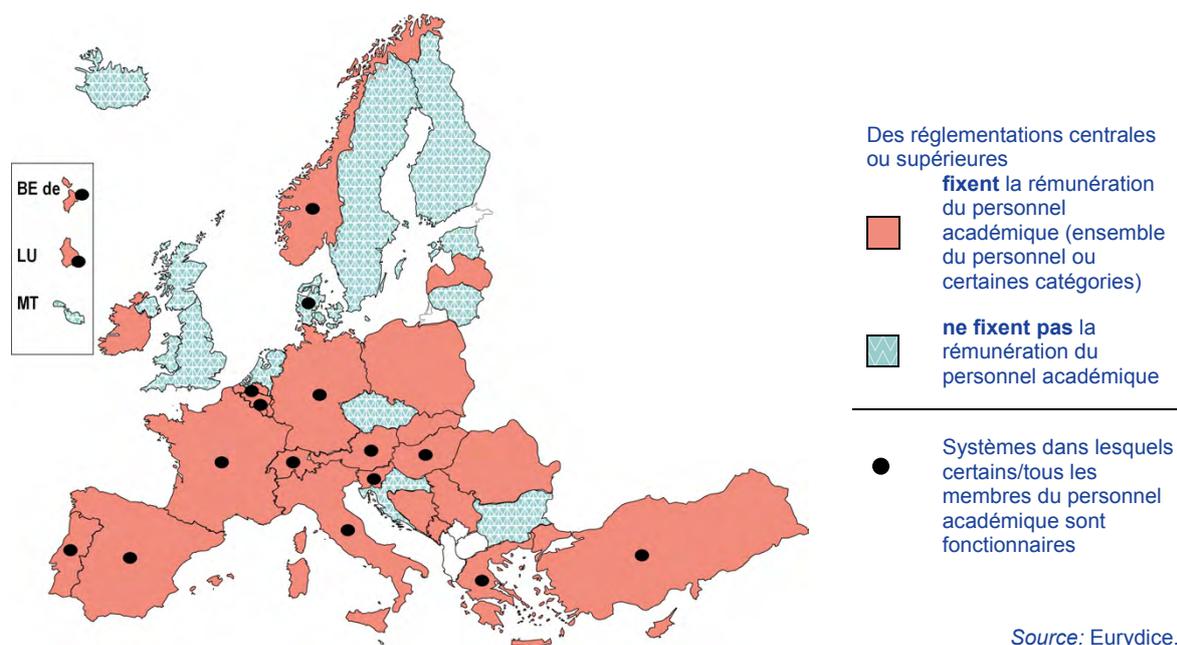
⁽⁶²⁾ Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

⁽⁶³⁾ Le statut de fonctionnaire est progressivement supprimé dans les universités d'Autriche. Certains membres du personnel académique conservent néanmoins encore ce statut (pour plus de précisions, voir la section 4.1.2).

⁽⁶⁴⁾ Le statut de fonctionnaire est progressivement supprimé à l'Université du Luxembourg. Certains membres du personnel académique conservent néanmoins encore ce statut (pour plus de précisions, voir la section 4.1.2).

Dans un tiers environ des systèmes d'enseignement supérieur d'Europe (Bulgarie, République tchèque, Danemark, Estonie, Lituanie, Malte, Pays-Bas, Finlande, Suède, Royaume-Uni et Islande), la rémunération du personnel académique n'est pas fixée par réglementation centrale. Si cette situation se traduit généralement par un niveau élevé d'autonomie des établissements en matière de rémunération de leur personnel, les conventions collectives ou documents d'orientation comparables peuvent néanmoins structurer quelque peu ce domaine (Danemark, Malte, Pays-Bas, Finlande, Royaume-Uni et Islande notamment). Aux Pays-Bas par exemple, chaque sous-secteur de l'enseignement supérieur (à savoir les universités et les universités de sciences appliquées) dispose de sa propre convention collective, laquelle est négociée entre les syndicats et les organisations d'employeurs. On observe une situation analogue à Malte et en Finlande, où la rémunération du personnel académique est couverte par des conventions collectives propres à chaque sous-secteur de l'enseignement supérieur. Un autre type de structure est en place au Royaume-Uni, où un accord-cadre national définit cinq grands niveaux académiques servant de référence (non obligatoire) pour la détermination des salaires et la structuration des grades au sein des établissements d'enseignement supérieur. Il existe par ailleurs des systèmes qui ne se sont dotés au niveau central d'aucune orientation ni d'aucun cadre régissant la rémunération du personnel académique. Ainsi en République tchèque, la rémunération du personnel académique se conforme au règlement intérieur de chaque établissement d'enseignement supérieur en particulier. En Suède, les négociations en matière de rémunération peuvent être totalement individuelles entre le travailleur et son supérieur hiérarchique, ou peuvent être menées entre l'employeur et le syndicat local des enseignants lorsqu'une convention collective locale est en vigueur.

Figure 4.6. Réglementation centrale concernant la rémunération du personnel académique, 2015/2016.



Notes explicatives

Les «réglementations centrales ou supérieures» désignent la législation ou d'autres réglementations émanant d'autorités centrales ou supérieures. Les conventions collectives ne sont pas prises en compte.

La législation générale du travail définissant le salaire minimum obligatoire applicable à tous les salariés n'est pas prise en compte.

Les pays comprenant plusieurs secteurs d'enseignement différenciés en termes de réglementation sont représentés par le secteur universitaire.

Notes spécifiques par pays

Autriche: la figure couvre les universités et les collèges universitaires de formation des enseignants. Il n'existe pas de réglementation concernant la rémunération du personnel académique des universités de sciences appliquées.

Suisse: les réglementations centrales désignent les réglementations cantonales (et non fédérales).

Une question peut se poser à propos de la rémunération du personnel académique: est-elle (ou peut-elle être) liée à la performance? Sans faire l'objet d'une figure spécifique, cette question a été intégrée dans la collecte de données Eurydice.

Sans surprise, une rémunération liée à la performance est possible dans tous les systèmes d'enseignement supérieur non régis en la matière par une réglementation centrale. Ceci étant dit, dans la plupart des pays relevant de cette catégorie, la rémunération liée à la performance doit encore respecter certains cadres et/ou certaines limites. En Finlande par exemple, conformément aux conventions collectives régissant chaque sous-secteur de l'enseignement supérieur (à savoir les universités et les universités de sciences appliquées), seule une partie de la rémunération est basée sur la performance et cette proportion ne dépasse généralement pas 25 % de la rémunération totale.

Il est davantage surprenant qu'une rémunération liée à la performance soit possible dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur où les salaires du personnel académique font l'objet de réglementations au niveau central ou supérieur. Dans ces systèmes, les cadres réglementaires comportent, de toute évidence, des règles assez strictes et précises concernant l'attribution de diverses primes et leur montant. Mais il n'en reste pas moins que, globalement, la rémunération liée à la performance est possible – dans une certaine mesure du moins – dans presque tous les systèmes d'enseignement supérieur d'Europe.

Il convient de faire remarquer également que la rémunération liée à la performance semble gagner du terrain dans les milieux académiques européens. Plusieurs pays ont en effet adopté récemment des réformes qui élargissent les possibilités de rémunérations différenciées des membres du personnel académique. Ainsi en Suède les salaires de ces derniers sont-ils principalement fixés depuis 2016 dans le cadre d'un «entretien salarial» entre le travailleur et son supérieur hiérarchique, alors que le système antérieur prévoyait une négociation commune des salaires du personnel académique entre les employeurs (à savoir l'administration de l'enseignement supérieur) et les représentants locaux du personnel. La Norvège signale également des changements dans ce domaine, et plus précisément une réforme qui accroît l'autonomie des établissements en matière de rémunération des professeurs. Jusqu'au milieu de l'année 2016, cette rémunération devait se situer dans une fourchette définie au niveau central; désormais, seul le salaire minimum des professeurs est fixé au niveau central et aucun salaire maximum n'est préétabli. De récentes réformes en faveur d'une rémunération liée à la performance sont également signalées dans le cas de systèmes fortement réglementés, même si elles sont de moindre ampleur que dans les pays susmentionnés. Ainsi en Turquie, le personnel académique peut, depuis 2015, recevoir une prime – dont le montant est plafonné – en récompense de son activité en matière de publication. L'Italie a adopté en 2010 un cadre juridique instituant des fonds publics-privés dans les universités censées récompenser le mérite académique.

4.3.2. Rémunération réelle du personnel académique

Les autorités centrales ou supérieures ne disposent pas toujours de données concernant la rémunération réelle du personnel académique ⁽⁶⁵⁾. Ceci s'explique par le fait que les salaires de ce personnel ne sont pas toujours fixés par les autorités centrales ou supérieures et qu'ils peuvent, en outre, se différencier en fonction de la performance (voir la section 4.3.1). Il est donc intéressant d'aborder la rémunération du personnel académique sous un autre angle, à savoir au moyen d'enquêtes incluant la rémunération auto-déclarée. Si aucune enquête ne fournit de données pertinentes à cet égard pour tous les pays d'Europe, l'étude EUROAC permet à tout le moins de cerner la situation dans certains d'entre eux ⁽⁶⁶⁾.

Il convient, préalablement à la présentation des données EUROAC disponibles, de souligner quelques points d'ordre méthodologique en rapport avec les enquêtes sur la rémunération du personnel académique. En effet, comme le font remarquer Höhle et Teichler (2013a), la comparaison des rémunérations sur la base de réponses à une enquête est loin d'être tâche aisée. Ates et Brechelmacher (2013) notent à cet égard que la plupart des comparaisons internationales relatives au revenu dans la profession académique sont trompeuses parce qu'elles ne tiennent pas compte du contexte des chiffres mis à disposition (ibidem, p. 26). Plusieurs difficultés sont à souligner ici. Premièrement, la proportion de non-répondants aux

⁽⁶⁵⁾ Ceci ressort de l'enquête du réseau NESLI (OCDE) sur la rémunération dans l'enseignement tertiaire (*OECD NESLI Survey on Tertiary Faculty Salaries*), qui rassemble auprès des autorités centrales ou supérieures des informations concernant la rémunération annuelle moyenne réelle du personnel académique. En ce qui concerne la collecte de données 2012/2013, la moitié environ des pays couverts par l'enquête n'ont pas été en mesure de fournir ces informations. Voir: <http://www.oecd.org/edu/educationataglance2015indicators.htm> (Indicateur D3 «Quel est le niveau de salaire des enseignants?») Données pour encadré D3.1. [consulté le 31 mai 2017]

⁽⁶⁶⁾ Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

questions relatives à la rémunération tend à être plus élevée que pour la plupart des autres questions (Höhle & Teichler, 2013a). Deuxièmement, la collecte d'informations concernant la rémunération mensuelle dans une perspective comparative peut s'avérer problématique en raison de disparités entre le nombre de rémunérations mensuelles versées par an et parce que certains suppléments ne sont pas toujours payés sur une base mensuelle (ibidem). Un autre aspect à prendre en compte est le fait que, dans une série de pays, la rémunération peut déjà inclure certaines prestations alors qu'ailleurs celles-ci peuvent être versées en supplément de la rémunération (ibidem). Enfin, la valeur réelle de la rémunération brute du personnel académique peut varier d'un pays à l'autre en fonction des taux de fiscalité, du pouvoir d'achat, etc. (ibidem). Compte tenu de ces multiples difficultés, l'étude EUROAC a demandé aux membres du personnel académique de communiquer leur revenu annuel brut et a pris uniquement en compte la rémunération de ceux qui étaient occupés à temps plein (Ates & Brechelmacher, 2013). La rémunération annuelle déclarée a été ajustée pour tenir compte du niveau de prix dans le pays concerné.

En appliquant la méthodologie ci-dessus, les données EUROAC, qui sont disponibles pour dix pays européens⁽⁶⁷⁾, font état de différences majeures dans le revenu brut annuel médian du personnel académique⁽⁶⁸⁾. En ce qui concerne le personnel aux échelons supérieurs des universités, les chiffres montrent que les professeurs à temps plein bénéficient en Suisse de la rémunération annuelle médiane la plus élevée (90 000 euros), suivis respectivement des professeurs d'université d'Allemagne, du Portugal, des Pays-Bas et d'Autriche (entre 66 000 et 67 000 euros environ) (Ates & Brechelmacher, 2013, p. 29). Dans quatre autres pays pour lesquels des données sont disponibles – l'Italie, la Finlande, le Royaume-Uni et la Norvège – le revenu brut annuel moyen des professeurs d'université est de l'ordre de près de 40 000 à un peu plus de 55 000 euros. La rémunération annuelle brute médiane la plus faible des professeurs d'université est enregistrée en Pologne (environ 30 000 euros) (ibidem).

Les données EUROAC montrent également que les membres du personnel académique occupant des postes de haut niveau dans d'autres établissements d'enseignement supérieur gagnent en moyenne un peu moins que leurs collègues des universités⁽⁶⁹⁾. Dans leur cas également, la rémunération médiane la plus élevée est payée en Suisse (un peu plus de 80 000 euros) devant l'Allemagne (près de 60 000 euros), le Portugal (environ 57 000 euros), la Finlande (environ 48 000 euros) et la Norvège (environ 37 000 euros). La rémunération annuelle médiane la plus faible des professeurs d'établissements d'enseignement supérieur est enregistrée en Pologne (environ 17 000 euros) – pays qui enregistre également l'écart le plus important entre la rémunération du personnel académique de haut niveau des universités et celui d'autres établissements d'enseignement supérieur.

Comme cela est prévisible, la rémunération du personnel académique augmente considérablement au fur et à mesure de l'avancement de la carrière. Dans tous les systèmes en effet, les professeurs déclarent un revenu largement supérieur à celui du personnel en début de carrière (en moyenne, les professeurs gagnent environ deux fois plus que leurs jeunes collègues) (ibidem). En ce qui concerne le personnel débutant des universités, la rémunération annuelle médiane la plus élevée d'un poste à temps plein est enregistrée aux Pays-Bas (environ 44 000 euros); viennent ensuite le Royaume-Uni (environ 43 000 euros), la Suisse et l'Allemagne (environ 40 000 euros dans les deux cas). En Italie, en Autriche, au Portugal, en Finlande et en Norvège, la rémunération annuelle médiane du personnel débutant des universités se situe entre 25 000 et 35 000 euros. La rémunération médiane la moins élevée pour cette catégorie de personnel est enregistrée en Pologne (environ 17 000 euros).

Enfin, les chiffres EUROAC montrent que les membres du personnel académique ont souvent un revenu complémentaire à leur rémunération principale (ibidem). Celui-ci peut aller de modestes honoraires pour des présentations ou des publications à une rémunération pour un second poste professoral. Dans les pays pour lesquels des données sont disponibles, le montant du revenu complémentaire des professeurs d'université correspond, en moyenne, à 10 % de leur rémunération annuelle brute.

⁽⁶⁷⁾ Bien que la Croatie et l'Irlande aient également participé à l'étude EUROAC, leurs données en matière de rémunération ne sont pas incluses dans Ates & Brechelmacher (2013).

⁽⁶⁸⁾ Bien que l'étude EUROAC ait été réalisée il y a près de dix ans (voir l'introduction du présent rapport), les résultats en sont utilisés ici pour compléter la perspective réglementaire.

⁽⁶⁹⁾ Des données permettant la comparaison des rémunérations entre les universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur sont uniquement disponibles pour les pays suivants: Allemagne, Pologne, Portugal, Finlande, Norvège et Suisse (voir Ates & Brechelmacher, 2013).

4.4. Développement professionnel continu (DPC) du personnel académique

Il convient, lorsqu'on analyse les conditions de travail dans une large perspective, de s'intéresser aux possibilités de formation et, de façon plus générale, au développement professionnel continu (DPC). La question se pose en effet de savoir si, et dans quelle mesure, le milieu académique offre à ses enseignants et ses chercheurs des possibilités attrayantes de DPC. La présente section se propose d'y répondre en deux volets. Premièrement, elle analyse les schémas organisationnels du DPC au niveau académique et l'offre de formation dans certains domaines particuliers. Deuxièmement, elle se penche sur un aspect particulier du DPC, à savoir les cadres régissant les possibilités pour le personnel académique de prendre un congé rémunéré ou non à des fins de recherche, de développement professionnel ou autres. L'analyse se fonde principalement sur les informations communiquées par les autorités centrales ou supérieures dans le cadre de la collecte de données Eurydice. Outre les données Eurydice, la section présente des données pertinentes provenant de l'étude EUROAC ⁽⁷⁰⁾.

4.4.1. Principes d'organisation du DPC et possibilités de formation offertes au personnel académique

Les autorités centrales ou supérieures ne jouent généralement qu'un rôle restreint dans le DPC du personnel académique. Sur le plan opérationnel, leur intervention se limite souvent à la mise à disposition de subsides permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'offrir des possibilités suffisantes de formation à leur personnel. Les subventions publiques destinées au DPC sont néanmoins allouées dans la plupart des cas en tant que partie intégrante du budget général des établissements d'enseignement supérieur, ces derniers peuvent donc décider librement du financement qu'ils consacrent à ce domaine. Les autorités centrales ou supérieures peuvent également intervenir en matière de DPC du personnel académique au travers de réglementations établissant par exemple le DPC en tant que droit et/ou obligation dans le chef de ce personnel ou en tant qu'obligation dans le chef des établissements d'enseignement supérieur (en leur qualité d'employeurs). En dehors de ces déclarations d'ordre général, toutefois, les cadres réglementaires ne contiennent pratiquement aucune orientation quant au DPC en milieu académique, hormis certaines dispositions en matière de congé rémunéré ou non rémunéré (voir la section 4.4.2).

La grande autonomie laissée aux établissements dans le domaine du DPC va de pair avec une relative absence de programmes de formation à grande échelle à l'intention du personnel académique. En effet, en ce qui concerne le DPC dans des domaines tels que la pédagogie, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ou les langues étrangères, la plupart des pays font savoir qu'ils n'ont aucun programme en dehors d'activités menées isolément par des établissements particuliers d'enseignement supérieur. En d'autres termes, les établissements d'enseignement supérieur proposent généralement un DPC dans les domaines susmentionnés, mais les programmes/actions à grande échelle sont rares ⁽⁷¹⁾.

On peut citer, parmi les quelques exemples de programmes/actions de DPC à grande échelle, les cadres mis en place dans tout le système au Royaume-Uni et en Irlande. Plus précisément, la HEA (*Higher Education Academy*), organisme national dédié à l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur, a institué dans l'ensemble du Royaume-Uni une série de normes professionnelles en matière d'enseignement et d'apprentissage alignées sur le code de qualité, lequel constitue le cadre général de référence pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur ⁽⁷²⁾. Ces normes visent à aider les établissements d'enseignement supérieur à développer leur propre offre de formation, y compris en matière de DPC ⁽⁷³⁾. S'appuyant sur lesdites normes, la SEDA (*Staff and Educational Development Association*), chargée de promouvoir l'innovation et les bonnes pratiques dans l'enseignement supérieur, a institué un système

⁽⁷⁰⁾ Pour plus de précisions concernant l'étude EUROAC, voir l'introduction du présent rapport.

⁽⁷¹⁾ Les programmes/actions à grande échelle ont été définis dans le cadre de la collecte de données Eurydice comme des programmes/actions qui sont organisés sur l'ensemble du territoire national ou sur une vaste zone géographique (par opposition à des initiatives limitées à un établissement particulier ou à une localisation particulière) et qui sont conçus comme un élément de longue durée du système doté de ressources couvrant plusieurs années consécutives (par opposition à des initiatives dotées d'un financement basé sur des projets à court terme et couvrant une ou deux années seulement) (voir le glossaire).

⁽⁷²⁾ Voir: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code> [consulté le 19 avril 2017].

⁽⁷³⁾ Voir: <https://www.heacademy.ac.uk/ukpsf> [consulté le 27 septembre 2016].

d'accréditation des programmes de développement professionnel ainsi qu'un système de qualifications (distinctions) validant ces programmes ⁽⁷⁴⁾. En Irlande, le *National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education* a mis au point un cadre national de développement professionnel donnant des orientations pour la planification, l'élaboration et la participation à des activités axées sur ce développement ⁽⁷⁵⁾. Il existe, aux côtés de ce cadre, plusieurs projets collaboratifs qui, financés au plan national, ciblent diverses compétences du personnel académique, parmi lesquelles la culture numérique et les langues étrangères.

D'autres actions en faveur du DPC menées à l'échelle du système et axées sur le personnel académique se concrétisent par des programmes institués avec l'aide de financements européens. En Bulgarie par exemple, le programme opérationnel «Développement des ressources humaines» (2008-2014) a offert au personnel académique l'opportunité de participer à une série d'activités de DPC, y compris des cours et des séminaires portant sur les compétences pédagogiques, les TIC et les langues. Cette initiative gouvernementale n'a pas été poursuivie au-delà de la période de programmation, mais le ministère de l'éducation et de la politique scientifique a récemment inauguré un nouveau projet en réponse aux besoins de DPC du personnel académique. Ce projet, géré dans le cadre du programme Erasmus+, sera mis en œuvre d'ici fin 2018.

L'étude EUROAC propose une autre approche de l'examen des possibilités de formation continue en milieu académique en s'intéressant plus particulièrement au DPC axé sur les compétences pédagogiques. Dans le cadre de l'enquête, les membres du personnel académique ont été invités dresser l'état des lieux de l'appui institutionnel à l'enseignement, et notamment la mise à disposition de cours de formation adéquats pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement. L'enquête montre que cette formation pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement est à la disposition de plus de la moitié de l'ensemble du personnel des universités en Irlande, au Royaume-Uni et aux Pays-Bas (Höhle & Teichler 2013b, p. 94-95). À l'inverse, moins de 10 % du personnel académique des universités d'Italie et de Pologne ont mentionné la disponibilité d'une telle formation. D'autres pays pour lesquels des données sont disponibles – Allemagne, Croatie, Autriche, Portugal, Finlande, Norvège et Suisse – se situent entre ces deux extrêmes (ibidem). Les données EUROAC montrent également que, dans certains pays, le personnel moins avancé dans la carrière académique signale moins souvent l'existence d'une formation pédagogique adéquate que le personnel plus chevronné. Le clivage entre ceux qui occupent des postes inférieurs et ceux qui occupent des postes supérieurs est particulièrement frappant en Finlande (où 37 % des premiers mentionnent des cours de formation adéquats pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement contre 53 % du côté des seconds) ainsi que dans les autres établissements d'enseignement en Allemagne (11 % contre 38 %) (ibidem). Comme le font remarquer Höhle et Teichler (ibidem, p. 94), on aurait pu prévoir l'inverse, étant donné que les programmes de formation de ce type mettent l'accent sur le personnel académique en début de carrière. Outre ce clivage entre échelons inférieurs et échelons supérieurs, les données montrent que le personnel académique des universités tend à être davantage satisfait de l'offre de cours de formation pédagogique que celui des autres établissements d'enseignement supérieur (ibidem). Ce constat est intéressant dans le contexte des éléments factuels déjà présentés, parmi lesquels les données indiquant que la charge d'enseignement du personnel d'autres établissements d'enseignement supérieur tend à être plus lourde que celle du personnel des universités (voir la section 4.2).

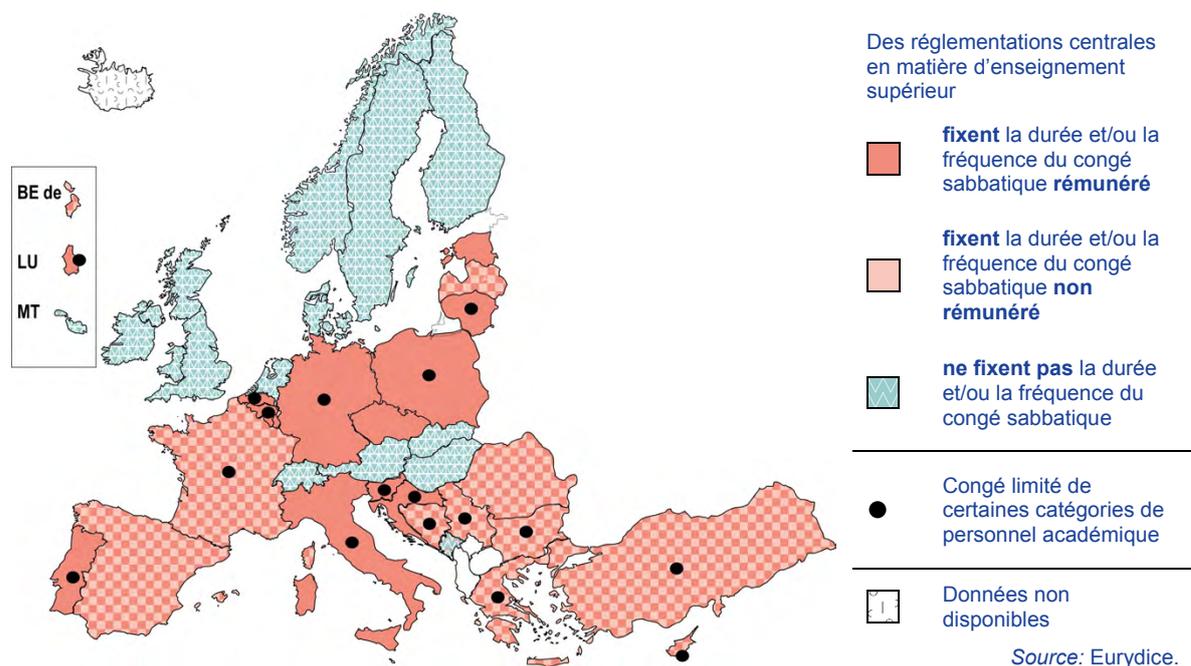
4.4.2. Possibilités de congé sabbatique

Il ressort de la section précédente que le développement professionnel continu (DPC) du personnel académique est un domaine peu réglementé. Un aspect du DPC fait toutefois exception à ce profil général: le congé sabbatique. En effet, comme le montre la figure 4.7, il existe dans la plupart des pays d'Europe des réglementations centrales définissant la politique en matière de congé sabbatique en milieu académique. Ces réglementations visent le plus souvent un congé rémunéré mais, dans le cas de certains systèmes, le congé non rémunéré est également couvert.

⁽⁷⁴⁾ Voir: <http://www.seda.ac.uk/pdf> [consulté le 27 septembre 2016].

⁽⁷⁵⁾ Voir: <http://www.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2016/09/PD-Framework-FINAL.pdf> [consulté le 6 octobre 2016].

Figure 4.7. Réglementation centrale concernant le congé sabbatique du personnel académique, 2015/2016.



Durée et/ou fréquence du congé sabbatique (telle(s) que fixée(s) dans les réglementations centrales

BE fr	Rémunéré: un an maximum au cours de la carrière
BE de	Rémunéré ou non rémunéré (mission spéciale): un an maximum (renouvelable); Non rémunéré: 5 ans maximum au cours de la carrière
BE nl	Rémunéré: deux ans maximum au cours de la carrière
BG	Rémunéré ou non rémunéré: 1 an tous les 7 ans
CZ	Rémunéré: 6 mois tous les 7 ans
DE	Rémunéré: 1 semestre tous les 5 à 10 semestres
EE	Rémunéré: 1 semestre tous les 5 ans
EL	Rémunéré: 1 an tous les 6 ans ou 6 mois tous les 3 ans; non rémunéré: 3 ans maximum
ES	Rémunéré: <3 mois (salaire complet); >3 mois – 1 an (80 % du salaire) tous les 5 ans; non rémunéré: plus d'un an
FR	Rémunéré: 1 an tous les 6 ans ou 6 mois tous les 3 ans; non rémunéré: 6 ans maximum au cours de la carrière
HR	Rémunéré: 1 an tous les 6 ans
IT	Rémunéré: 1 an (au total) demandé deux fois maximum en 10 ans lors de deux années académiques différentes
CY	Rémunéré: 1 an tous les 6 ans ou 1 semestre tous les 3 ans; non rémunéré: 1 an maximum
LV	Rémunéré: 6 mois tous les 6 ans; non rémunéré: 2 ans maximum
LT	Rémunéré: 1 an tous les 5 ans
LU	Rémunéré: 6 mois tous les 7 ans (intégralement rémunéré) ou 12 mois tous les 7 ans (rémunéré à 50 %)
PL	Rémunéré: 1 an tous les 7 ans
PT	Rémunéré: 1 an tous les 6 ans ou 6 mois tous les 3 ans
RO	Rémunéré: 1 an tous les 6 ans; non rémunéré: deux types: 3 ans tous les 7 ans ou 1 an tous les 10 ans
SI	Rémunéré: 1 an tous les 6 ans
BA	Rémunéré: 2 semestres maximum (pas de fréquence fixée); non rémunéré: 3 ans maximum au cours de la carrière
TR	Rémunéré: maximum 1 an; non rémunéré: maximum 1 an
RS	Rémunéré: 1 an tous les 5 ans; non rémunéré: durée variable selon la finalité

Source: Eurydice.

Notes explicatives (figure 4.7)

Le «congé sabbatique» désigne un congé offrant la possibilité au personnel académique de consacrer un certain temps à des activités spécifiques (plutôt qu'à ses tâches habituelles). Les congés sabbatiques sont le plus souvent axés sur la recherche, mais ils peuvent également être consacrés à d'autres activités, comme le développement professionnel ou l'enseignement dans un autre établissement par exemple.

Les réglementations centrales ou supérieures désignent la législation ou d'autres réglementations émanant d'autorités centrales ou supérieures. Les conventions collectives ne sont pas prises en compte.

Seules les réglementations centrales visant l'enseignement supérieur sont prises en compte. La législation générale du travail relative au congé rémunéré ou non rémunéré applicable aux salariés de différents secteurs n'est pas prise en compte.

Le congé sabbatique d'un membre du personnel académique expressément consacré à la rédaction d'une thèse de doctorat n'est pas pris en compte.

Les pays comprenant plusieurs secteurs d'enseignement différenciés en termes de réglementation sont représentés par le secteur universitaire.

Notes spécifiques par pays

Malte: il n'existe qu'une seule université publique. Le congé sabbatique est défini dans les réglementations au niveau des établissements. Le congé est disponible pour le personnel académique résident à partir du grade de maître de conférences et après six années complètes de service ininterrompu.

Autriche: l'information présentée concerne les universités. Elle ne s'applique pas aux autres établissements d'enseignement supérieur.

Monténégro: il n'existe qu'une seule université publique. Le congé sabbatique est défini dans les réglementations au niveau des établissements. La période de congé la plus longue est d'une année.

Les réglementations existantes concernant la durée et la fréquence du congé sabbatique rémunéré peuvent être réparties en deux groupes principaux. Dans le premier groupe, auquel appartiennent la plupart des cadres réglementaires, le personnel académique peut prendre un congé de ce type pendant une année maximum tous les cinq à sept ans (voir le tableau associé à la figure 4.7). La plupart des autres systèmes prévoient une fréquence comparable mais la durée maximale ne dépasse pas une demi-année environ (six mois ou un semestre selon la formulation des dispositions réglementaires). Outre ces deux dimensions principales, les réglementations en matière de congé rémunéré comportent une série d'aspects plus détaillés propres à chaque système. Au Luxembourg, par exemple, le personnel peut prendre tous les sept ans un congé de six mois intégralement rémunéré ou un congé d'un an rémunéré à 50 %. En France, à Chypre et au Portugal, les membres du personnel académique peuvent exercer un droit à un congé d'un an tous les six ans ou d'une demi-année tous les trois ans. En Espagne, où un congé sabbatique rémunéré peut être pris tous les cinq ans, le personnel académique peut bénéficier de son salaire intégral pendant les trois premiers mois et de 80 % de son salaire pendant neuf mois supplémentaires (un congé sabbatique de plus d'un an est possible, mais sans rémunération).

Dans plusieurs systèmes d'enseignement supérieur dotés de réglementations régissant le congé sabbatique, ce dernier peut avoir pour finalité à la fois la recherche et le développement professionnel en dehors de la recherche (République tchèque, Grèce, Espagne, Croatie, Lituanie, Autriche, Roumanie, Slovénie et Serbie notamment). Dans d'autres systèmes, les réglementations sont plus restrictives et limitent le congé sabbatique rémunéré soit à la recherche (Allemagne, Lettonie, Luxembourg, Pologne et Turquie) soit à un développement professionnel en dehors de la recherche (Estonie et Portugal par exemple). Il existe par ailleurs des systèmes permettant au personnel académique de prendre un congé sabbatique non seulement à des fins de recherche ou de développement professionnel en dehors de la recherche, mais également pour d'autres activités (France, Italie et Chypre notamment).

Comme le montre la figure 4.7, le congé sabbatique non rémunéré dans la profession académique est moins souvent réglementé que le congé rémunéré. Les réglementations relatives au congé non rémunéré sont en outre souvent moins prescriptives et ce type de congé se prête davantage à d'autres activités que la recherche ou le développement professionnel au sens strict. Cette option permet souvent à des membres du personnel académique de passer un certain temps dans un autre établissement d'enseignement supérieur (dans leur pays ou à l'étranger) tout en conservant leur poste dans leur établissement d'origine. En Lettonie par exemple, la réglementation comporte une référence explicite à cette option, elle prévoit un cadre légal à l'intention de membres du personnel académique (professeurs, professeurs associés et maîtres de conférences) désireux de passer jusqu'à deux ans dans un autre établissement en qualité de chargés de cours.

Un autre aspect important des cadres réglementaires régissant le congé sabbatique dans la profession académique est le fait que ce congé soit souvent limité à certaines catégories de personnel (voir la figure 4.7). Plus précisément, dans plusieurs systèmes d'enseignement supérieur, ce droit s'applique

uniquement aux catégories supérieures et/ou intermédiaires, et non pas aux catégories inférieures de personnel. En Allemagne, par exemple, le congé rémunéré à des fins de recherche est uniquement accessible aux professeurs. En Bulgarie, la possibilité de prendre un congé sabbatique rémunéré ou non rémunéré est réservée aux professeurs et aux professeurs associés, c'est-à-dire les deux échelons les plus élevés de la hiérarchie académique. Au Luxembourg, la loi sur l'Université du Luxembourg définit le congé de recherche rémunéré exclusivement en rapport avec les professeurs et la haute direction, c'est-à-dire le recteur, les vice-recteurs, les doyens et les directeurs de centres de recherche interdisciplinaires. La Serbie signale qu'un congé sabbatique rémunéré peut uniquement être pris par des membres du personnel académique ayant une expérience d'enseignement de cinq ans au moins et appartenant à la catégorie *docent* (c'est-à-dire une catégorie intermédiaire) ou à une catégorie supérieure. Plusieurs autres pays (Belgique – Communautés française et flamande, Grèce, France, Croatie, Italie, Chypre, Lituanie, Pologne, Portugal, Slovénie, Bosnie-Herzégovine et Turquie) indiquent eux aussi que le congé sabbatique est réservé à certaines catégories de personnel, qui sont généralement les catégories clés dans la progression de la profession académique. Certains pays signalent à l'inverse que tous les membres du personnel académique peuvent exercer un droit au congé sabbatique (République tchèque, Estonie, Lettonie et Roumanie notamment). La notion de «tous les membres du personnel académique» doit cependant être interprétée avec prudence car certains d'entre eux peuvent en rester exclus. C'est ainsi notamment que le congé sabbatique n'est généralement accessible qu'au personnel «régulier» ou «ordinaire», de sorte que le champ d'application de la réglementation ne couvre pas le personnel travaillant par exemple sur la base de contrats horaires. L'Espagne présente un profil assez particulier, étant donné qu'elle indique que la réglementation centrale ou supérieure stipule uniquement la durée et la fréquence du congé sabbatique, mais qu'il appartient aux établissements d'enseignement supérieur de définir les catégories de personnel qui y ont droit.

Enfin, le fait que les réglementations centrales ou supérieures régissant l'enseignement supérieur ne stipulent pas la possibilité de prendre un congé sabbatique ne signifie pas pour autant que cette possibilité n'existe pas dans la profession académique. La législation générale du travail peut en effet prévoir le droit à un congé rémunéré ou non rémunéré à l'intention des salariés de divers secteurs, y compris l'enseignement supérieur (cet aspect n'est pas pris en compte à la figure 4.7). Dans les pays non dotés de réglementations relatives au congé rémunéré ou non rémunéré au niveau central, ce domaine peut en outre être couvert par les règlements intérieurs d'établissements particuliers d'enseignement supérieur (voir les notes spécifiques par pays associées à la figure 4.7). La teneur des réglementations propres à chaque établissement sort toutefois du cadre de la présente analyse.

4.5. Contrôle des conditions d'emploi et de travail en milieu académique

Il reste une question à aborder dans ce chapitre, à savoir la mesure dans laquelle les autorités centrales ou supérieures contrôlent les conditions d'emploi et de travail du personnel académique. La collecte de données Eurydice invitait les différents pays à indiquer les aspects des conditions d'emploi et de travail faisant l'objet d'un suivi de la part des autorités centrales (ou supérieures) ou de leurs organismes mandatés. La liste proposée comprend des points relatifs aux modalités d'emploi (conditions contractuelles, postes financés par des sources externes), au temps de travail et aux tâches, ainsi qu'aux salaires.

La figure 4.8 montre que dans la moitié environ de l'ensemble des pays européens, un ou deux de ces aspects sont soumis à un contrôle à haut niveau. Les autorités centrales ou supérieures rassemblent généralement des données concernant les arrangements contractuels et/ou les salaires du personnel académique. Dans un tiers environ des pays, la liste des aspects soumis à un contrôle central ou supérieur est plus large (trois aspects ou davantage). Ceci s'applique dans des systèmes à profils divers, y compris des systèmes caractérisés par un degré élevé de réglementation en matière de gestion de personnel (France et Portugal par exemple) et des systèmes dans lesquels les institutions bénéficient d'une large autonomie dans le domaine du personnel (Royaume-Uni et Suède par exemple)⁽⁷⁶⁾. À l'inverse, quelques systèmes d'enseignement supérieur font état d'une absence de contrôle de la part des autorités centrales ou supérieures sur un quelconque aspect de la liste.

⁽⁷⁶⁾ Pour plus de précisions, voir le «*University Autonomy Tool*», outil de comparaison de l'autonomie des universités en Europe produit par l'EUA (European University Association): <http://www.university-autonomy.eu/> [consulté le 30 mai 2017].

Conclusions

S'appuyant sur les données fournies par les autorités centrales ou supérieures et sur des données en provenance d'autres sources, ce chapitre a été dédié à l'étude de quelques éléments clés des conditions de travail et d'emploi dans le monde académique, à savoir les arrangements contractuels, le temps de travail et les tâches, la rémunération et les possibilités de développement professionnel continu (DPC). Sans rendre compte de manière exhaustive des conditions d'emploi et de travail dans la profession académique, ces éléments illustrent quelques points essentiels dans une perspective de comparaison transnationale.

Il ressort de l'analyse des conditions d'emploi que, dans la quasi-totalité des pays européens, le secteur de l'enseignement supérieur offre des possibilités d'emploi tant à durée déterminée qu'à durée indéterminée. La stabilité contractuelle est largement déterminée par le stade de carrière, les personnels des catégories supérieures étant les principaux bénéficiaires de contrats à durée indéterminée. Ce modèle global dissimule cependant des disparités entre pays. Celles-ci apparaissent clairement lors de la comparaison entre les arrangements contractuels dans des catégories de personnel particulières, et notamment entre les contrats des professeurs d'université. En effet, alors que dans les deux tiers environ des pays européens, tous les professeurs d'université ou presque bénéficient d'un contrat à durée indéterminée, il est courant (ou plus courant) dans un tiers des cas environ, les professeurs d'université travaillent sous contrat à durée déterminée. De surcroît, dans les pays comprenant plusieurs types d'établissements d'enseignement supérieur (universités et universités de sciences appliquées, par exemple), la proportion de contrats à durée indéterminée et à durée déterminée peut fortement varier d'un type d'établissement à l'autre.

Les systèmes d'enseignement supérieur diffèrent également en termes de statut d'emploi des membres de leur personnel, certains considérant ceux-ci comme des fonctionnaires – à savoir du personnel employé par l'autorité publique conformément à la législation régissant le fonctionnement des administrations publiques – tandis que d'autres les considèrent comme des salariés. La situation est encore plus complexe car les systèmes dans lesquels les membres du personnel académique sont ou peuvent être des fonctionnaires diffèrent considérablement en termes de proportion de personnel bénéficiant de ce statut.

Les études consacrées à l'évolution des conditions d'emploi dans le monde académique font généralement état d'une diminution de la sécurité d'emploi du personnel. Ce constat est confirmé par les informations communiquées par les autorités centrales ou supérieures, lesquelles signalent des contraintes budgétaires, une diminution des possibilités d'emploi et une proportion croissante de personnel financé par des sources externes. Cette évolution est partiellement compensée par les changements qu'instaurent certains systèmes d'enseignement supérieur pour faciliter l'accès du personnel académique à des contrats à durée indéterminée.

Les conditions de travail en milieu académique – en ce compris le temps de travail et les obligations annexes – ne sont réglementées que dans une mesure limitée. Dans un tiers environ des pays d'Europe, la législation fixe le temps minimum que les membres du personnel académique doivent consacrer à des activités déterminées, y compris l'enseignement et/ou des activités connexes. La teneur des réglementations conduit à penser que la charge d'enseignement est généralement déterminée en fonction de la catégorie de personnel concernée avec une tendance à imposer une charge d'enseignement moins lourde aux catégories supérieures qu'aux catégories intermédiaires et inférieures, et/ou au personnel se situant en dehors du parcours académique classique. Les données suggèrent également qu'en ce qui concerne les systèmes comprenant plusieurs secteurs d'enseignement supérieur, il est attendu du personnel prestant en dehors du secteur universitaire qu'il dispense un nombre d'heures d'enseignement plus important que ses homologues des universités.

Un autre aspect relevant des conditions d'emploi et de travail en milieu académique – en l'occurrence la rémunération – est réglementé à des degrés divers, non seulement selon le pays mais également à l'intérieur d'un même pays. De façon générale, la rémunération du personnel académique ayant statut de fonctionnaire est régie de manière assez stricte, tandis que celle du personnel ne faisant pas partie de la fonction publique ne fait pas toujours l'objet d'une réglementation à haut niveau. Dans ce deuxième cas, la rémunération peut encore être régie par des conventions collectives ou des documents d'orientation

comparables. Ce qui s'applique à la rémunération de base s'applique également à la rémunération liée aux prestations. En effet, la rémunération liée aux prestations est désormais possible dans la quasi-totalité des systèmes européens d'enseignement supérieur, mais son degré de réglementation varie. Cependant, indépendamment du degré d'encadrement, il apparaît que, partout en Europe, la rémunération liée aux prestations gagne du terrain dans le milieu académique; plusieurs pays signalent d'ailleurs de récentes réformes élargissant les possibilités de rémunération différenciée.

Un autre aspect analysé dans le présent chapitre, le développement professionnel continu (DPC) des personnels académiques, a pour caractéristique une implication limitée des autorités centrales. D'un point de vue opérationnel, les autorités centrales ou supérieures octroient des subventions dans ce domaine mais, le plus souvent, en tant que partie intégrante du budget général des établissements d'enseignement supérieur, ce qui signifie que ceux-ci peuvent décider en toute autonomie du financement qu'ils affectent au DPC de leur personnel. Cette large autonomie des établissements va de pair avec une absence relative de programmes de DPC à grande échelle pour le personnel académique. En effet, en ce qui concerne le DPC dans des domaines tels que la pédagogie, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ou les langues étrangères, la plupart des pays font savoir qu'ils n'ont aucun programme en dehors d'activités menées isolément par des établissements particuliers d'enseignement supérieur.

Alors que le DPC du personnel académique est un domaine peu réglementé, l'un de ses aspects, en l'occurrence le congé sabbatique, fait exception à cette règle générale. Dans la plupart des pays européens en effet, des réglementations centrales définissent la politique en matière de congé sabbatique dans le cadre des professions académiques. Ces réglementations visent le plus souvent un congé rémunéré mais, dans le cas de certains systèmes, le congé non rémunéré est également couvert. S'agissant de la durée et de la fréquence du congé sabbatique rémunéré, les réglementations en vigueur prévoient généralement des périodes de congé allant de six mois à un an et pouvant être prises tous les cinq à sept ans. Si cette possibilité peut apparaître comme un aspect assez attrayant de la profession académique, elle n'est habituellement offerte qu'à certaines catégories de personnel, plus précisément aux catégories intermédiaires et supérieures.

Après avoir examiné une série d'aspects des conditions d'emploi et de travail en milieu académique, le chapitre se termine par une analyse de la mesure dans laquelle ce domaine fait l'objet de contrôles de la part des autorités centrales. Il en ressort que le niveau de suivi et de contrôle varie d'un pays à l'autre, certaines autorités centrales contrôlant un éventail d'aspects beaucoup plus large que d'autres. Les données présentées dans ce chapitre mettent également en évidence la pénurie de statistiques européennes comparables relatives aux conditions d'emploi et de travail du personnel académique, y compris l'absence de données comparables concernant les types de contrats de travail et la proportion de personnel occupant des postes financés par des sources extérieures. L'établissement de séries de données comparables dans ces domaines exigerait d'investir dans le développement de concepts et définitions communs.

CHAPITRE 5. L'ASSURANCE QUALITÉ ET L'ÉVALUATION DU PERSONNEL ACADÉMIQUE

Ce cinquième chapitre examine l'impact des systèmes d'assurance qualité, en rapide évolution ces vingt dernières années, sur une série d'aspects relatifs au personnel académique. La première section décrit les principales évolutions des systèmes d'assurance qualité observées en Europe au cours des deux dernières décennies. La deuxième vise à déterminer les éléments pris en compte par les évaluations externes de la qualité, les critères communs éventuellement convenus et les responsables de la définition desdits critères. Une troisième section est consacrée à l'évaluation individuelle des membres du personnel. Elle indique quelles sont les parties prenantes qui interviennent dans la définition des critères d'évaluation et des niveaux de prestations applicables aux différentes catégories de personnel, et qui prend les décisions finales. L'analyse vise également à déterminer si des documents d'orientation indiquent aux établissements comment mettre en relation les prestations et l'avancement de carrière du personnel académique et comment récompenser des prestations exceptionnelles et gérer des prestations insuffisantes. Si l'ensemble du chapitre s'appuie principalement sur les données en provenance du réseau Eurydice, la deuxième section a été complétée par des informations tirées d'une enquête auprès des agences nationales d'assurance qualité membres de l'Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) ⁽⁷⁷⁾.

5.1. Le contexte européen de l'assurance qualité

Si nul ne met en doute l'évolution rapide des systèmes d'assurance qualité au cours des vingt dernières années (Commission européenne, 2015), le débat est loin d'être clos en ce qui concerne la notion de «qualité» dans l'enseignement supérieur. La qualité n'existe pas au sens absolu mais doit être mise en relation avec d'autres aspects de l'enseignement supérieur pour acquérir un sens et une signification. Ainsi par exemple, le concept peut se focaliser sur la qualité de l'enseignement ou sur la qualité de la recherche. Chacune de ces notions doit être précisée avant qu'un quelconque processus d'assurance qualité puisse avoir lieu.

Qu'est-ce qui fait la qualité de l'enseignement, par exemple, et comment l'évaluer? Les réponses à cette question peuvent différer selon le contexte dans lequel l'enseignement est dispensé, ou selon la personne interrogée, mais elles expriment souvent que l'élément essentiel de l'enseignement est sa capacité de faciliter un apprentissage efficace. Il serait nécessaire dans ce cas d'établir des éléments probants de l'efficacité de l'apprentissage, ce qui constitue une première démarche pour les systèmes d'assurance qualité. Ce processus dépend aussi très largement du contexte et s'inscrit dans des objectifs d'apprentissage déterminés: la priorité peut aller par exemple à l'acquisition des compétences nécessaires pour trouver un emploi ou bien au développement de compétences et d'aptitudes utiles toute la vie.

L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est désormais un pilier central de la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EHEA). Le processus de Bologne a agi dès le départ comme un catalyseur du développement de systèmes d'assurance qualité en Europe. Un accord sur les éléments de base des systèmes nationaux d'assurance qualité a été dégagé lors de la conférence ministérielle de Berlin en 2003 ⁽⁷⁸⁾; il a constitué le point de départ d'une nouvelle réflexion sur les systèmes d'assurance qualité au sein de l'EHEA qui reconnaît que «la responsabilité première en matière de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur incombe à chaque établissement lui-même, ce qui fonde les bases d'une réelle responsabilisation du système universitaire [...]» ⁽⁷⁹⁾. Les références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur (ESG) (ENQA, 2005) ont été

⁽⁷⁷⁾ Pour de plus amples informations concernant l'enquête, voir l'introduction du présent rapport. À chaque mention dans le texte, l'enquête sera désignée comme «l'enquête auprès des agences d'assurance qualité» ou «l'enquête AAQ»

⁽⁷⁸⁾ *Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur*. Communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003.

⁽⁷⁹⁾ *Réaliser l'Espace européen de l'enseignement supérieur*.. Communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, Berlin, 19 septembre 2003, p. 3.

adoptées par les ministres lors de la réunion de Bergen en 2005⁽⁸⁰⁾ pour promouvoir la confiance mutuelle et accroître la transparence. Elles constituent depuis lors un cadre commun de référence européen pour l'assurance qualité interne et externe. Une version révisée des ESG (ENQA, 2015) a été adoptée en 2015 par la conférence ministérielle d'Erevan.

Les ESG contiennent des références et lignes directrices générales qui, axées sur l'apprentissage et l'enseignement dans l'enseignement supérieur, couvrent les domaines jugés essentiels pour garantir la qualité de l'offre de formation et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur (ENQA 2015, p. 4). La qualité de l'enseignement supérieur s'entend dans ce contexte comme l'interaction optimale entre les enseignants, les étudiants et l'environnement d'apprentissage proposé par l'établissement. Les normes européennes insistent sur la responsabilité première des établissements d'enseignement supérieur pour ce qui concerne la qualité et sa garantie; soulignent l'indépendance des agences d'assurance qualité; font de la responsabilisation et de l'amélioration deux objectifs majeurs de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur; et encouragent l'intégration de toutes les parties prenantes dans le processus d'assurance qualité (ESG 2015).

Il ressort du rapport 2015 sur la mise en œuvre de Bologne (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015), que des progrès considérables ont été accomplis ces dernières années en matière d'assurance qualité. Tous les pays européens ont instauré des systèmes nationaux d'assurance qualité et de nombreux établissements d'enseignement supérieur ont développé leurs propres stratégies d'amélioration de la qualité. Si les agences d'assurance qualité externe et les établissements d'enseignement supérieur s'efforcent les uns et les autres de respecter les ESG, d'importantes disparités n'en subsistent pas moins dans les approches suivies par les systèmes nationaux d'assurance qualité. L'assurance qualité reste en effet un domaine d'évolution dynamique en Europe.

Le rapport sur la mise en œuvre de Bologne (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015) révèle également que, dans la quasi-totalité des systèmes européens d'enseignement supérieur, les établissements sont formellement tenus de mettre en place des systèmes internes d'assurance qualité mais qu'ils sont, dans la plupart des cas, libres de décider de l'axe prioritaire de cette assurance. Le rapport ajoute que dans un certain nombre de pays, bien que les établissements d'enseignement supérieur soient officiellement autonomes pour ce qui concerne les questions d'assurance qualité, ils se conforment néanmoins à un cadre d'assurance qualité externe strictement défini lorsqu'ils décident de leurs processus d'assurance qualité interne.

L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur peut se concentrer sur différents thèmes allant de la gouvernance, de l'infrastructure et du financement à la conception et au contenu des programmes de formation, à l'apprentissage des étudiants et aux compétences des enseignants. Le présent chapitre porte essentiellement sur le processus d'assurance qualité externe et son impact sur le personnel académique.

5.2. Assurance qualité externe

Il existe parmi les décideurs politiques, les directions d'établissements d'enseignement supérieur et les chercheurs un vaste consensus quant au fait que l'amélioration de la qualité dans l'enseignement supérieur dépend largement des compétences et de la motivation du personnel académique. La performance pédagogique est généralement citée comme l'un des piliers des processus d'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Parmi les autres dimensions associées au personnel académique qui font partie des principaux éléments de référence pour l'évaluation et/ou l'accréditation des programmes figurent les activités de recherche, les structures organisationnelles, les conditions de travail du personnel ou encore le taux d'encadrement (nombre d'étudiants par membre du personnel). Les ESG (ENQA, 2015) élargissent cette vision de la «qualité» en insistant sur l'importance d'un environnement de travail stimulant. En sus des compétences du personnel, la norme ESG spécifiquement dédiée au personnel enseignant porte sur différents aspects de l'environnement de travail, et notamment les processus de recrutement, les conditions d'emploi, le développement professionnel, les possibilités d'avancement et la pondération entre enseignement et recherche.

⁽⁸⁰⁾ L'Espace européen de l'enseignement supérieur – Réaliser les objectifs Communiqué de la conférence des ministres européens chargés de l'enseignement supérieur, Bergen, 19-20 mai 2005.

L'évaluation externe de l'enseignement supérieur dans les pays européens est effectuée par des organismes d'assurance qualité externe. Dans la plupart des systèmes d'éducation, cette responsabilité incombe à une ou plusieurs agence(s) d'assurance qualité (AAQ); dans un nombre de cas très restreint, c'est le ministère ou un organe ministériel qui est chargé de l'assurance qualité externe (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015).

Le rapport sur la mise en œuvre de Bologne (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015) établit deux grandes distinctions en ce qui concerne l'organisation de l'assurance qualité externe. La première concerne la finalité principale et l'orientation de l'assurance qualité externe. Les organismes d'assurance qualité externe procèdent à l'accréditation des programmes et/ou des établissements dans le cadre de systèmes qui leur confèrent le pouvoir d'autoriser ou de refuser directement l'exercice de l'activité, ou de conseiller les autorités centrales ou supérieures appelées à prendre cette décision. Dans de pareils cas, la notion de qualité est assimilée au respect de certaines normes prédéfinies (ou seuils). D'autre part, lorsque les organismes d'assurance qualité ont un rôle consultatif axé sur l'amélioration, ils évaluent les programmes et/ou les établissements en cherchant les domaines dans lesquels la pratique de l'établissement concerné pourrait être plus efficace. La seconde grande distinction concerne l'objet principal de l'assurance qualité externe. Soit les organismes d'assurance qualité procèdent à l'évaluation de la qualité des programmes, soit ils procèdent à l'examen de l'établissement dans son ensemble.

Quatre mécanismes d'assurance qualité externe largement répandus peuvent être recensés sur la base des distinctions ci-dessus: l'évaluation de programmes dans une perspective d'évaluation de la qualité; l'évaluation des programmes dans une perspective d'accréditation; l'évaluation des établissements dans une perspective d'amélioration de la qualité; et l'évaluation des établissements dans la perspective d'une accréditation. Dans certains pays, l'évaluation des établissements est considérée comme un audit de ceux-ci avec pour objectif principal de vérifier la mise en œuvre de mécanismes d'assurance qualité interne.

L'enquête de l'ENQA sur les procédures de qualité (ENQA, 2003) montre que la plupart des agences européennes d'assurance qualité utilisent plus d'un mécanisme pour mener les procédures de qualité externe, et que les méthodes utilisées varient fortement. Parmi les méthodes et instruments les plus courants en matière d'examen de la qualité figurent l'auto-évaluation, l'examen par les pairs, l'examen externe, l'analyse documentaire, la visite sur place, l'inspection et l'enquête auprès des parties prenantes. Les répercussions de l'assurance qualité externe varient elles aussi – allant de l'approbation du financement et/ou d'un statut officiel à des conseils en vue d'une amélioration de la qualité.

La présente section porte sur les aspects relatifs au personnel académique qui sont pris en compte par les organismes d'assurance qualité externe indépendamment des méthodes et mécanisme(s) qu'ils utilisent. Six grands thèmes en rapport avec le personnel académique, l'environnement de travail et la gestion des ressources humaines ont été définis sur la base de la norme des ESG relative au personnel enseignant (ENQA, 2015, p. 11): l'enseignement, la recherche, les procédures de recrutement, les possibilités de formation, l'appréciation de la performance et les systèmes de promotion. Les pays participant à la collecte de données Eurydice ont été invités à préciser lesquels de ces thèmes étaient couverts par l'assurance qualité externe et s'il existait des critères établis de commun accord au regard desquels les évaluations étaient effectuées. La présente section vise également, au travers d'une analyse des critères d'évaluation appliqués par les AAQ nationales, à préciser la manière dont les différents aspects de la qualité sont mesurés. Des informations complémentaires ont été rassemblées à cette fin en coopération avec l'ENQA⁽⁸¹⁾. Il a été demandé aux AAQ nationales membres de l'ENQA, dans le cadre de l'enquête réalisée par cette dernière, de faire rapport sur les mêmes thèmes que le réseau Eurydice. Ces agences ont été invitées en outre à préciser les aspects particuliers couverts par chacun des grands thèmes ainsi que les critères d'évaluation appliqués. Enfin, la présente section porte également sur le rôle des diverses parties prenantes dans la définition des critères d'évaluation utilisés pour l'assurance qualité externe.

(81) Pour plus de détails concernant l'enquête, voir l'introduction du présent rapport. À chaque mention dans le texte, l'enquête sera désignée comme «l'enquête auprès des agences d'assurance qualité» ou «l'enquête AAQ»

5.2.1. Aspects relatifs au personnel académique généralement couverts par l'assurance qualité externe

Les données communiquées par le réseau Eurydice (voir la figure 5.1) montrent qu'indépendamment du mécanisme qu'ils appliquent, les organismes d'assurance qualité de tous les pays, hormis la Turquie, abordent dans une certaine mesure des questions en rapport avec le personnel académique. L'évaluation externe de la qualité s'appuie généralement sur une série déterminée de critères. Certains pays font mention de documents d'orientation contenant des lignes directrices générales ou des critères largement définis, tandis que d'autres font état de l'existence de critères explicites à des fins d'assurance qualité interne et externe.

Comme le montre la figure 5.1, la quasi-totalité des pays incluent l'enseignement et la recherche dans leurs procédures d'assurance qualité. Ce constat était prévu, étant donné que l'enseignement et la recherche sont au cœur même de la mission de l'enseignement supérieur. Il ressort toutefois de «l'enquête auprès des agences d'assurance qualité» que les organismes d'assurance qualité externe évaluent des aspects différents de l'enseignement et de la recherche. La quasi-totalité des AAQ se concentrent sur des aspects directement liés à l'enseignement, tels que les méthodes pédagogiques, l'innovation et les bonnes pratiques, la répartition des heures d'enseignement entre différentes activités (séminaires thématiques, travaux pratiques, évaluation, etc.) et le tutorat (Bulgarie, Allemagne, Espagne, France, Portugal, Roumanie, Finlande et Norvège). Certaines agences situent délibérément l'enseignement dans un contexte global, elles examinent la cohérence entre divers aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'environnement d'apprentissage (Communauté française de Belgique et Roumanie). Outre ces thèmes généraux, certaines AAQ examinent également des aspects indirectement liés au processus d'enseignement. Aux Pays-Bas, en Roumanie et en Finlande, par exemple, les AAQ prennent en compte les qualifications et compétences pédagogiques. Si l'AAQ française évalue la charge de travail du personnel et le nombre d'heures de contact, en Finlande, le bien-être de l'étudiant est considéré comme un indicateur de qualité de l'enseignement. Plusieurs agences ont fourni des exemples de critères mesurables pour évaluer les prestations pédagogiques, comme le nombre d'heures de contact en France et la proportion de temps respectivement consacré aux cours, aux travaux pratiques et au travail individuel en Lituanie et en Roumanie, par exemple.

Les résultats de «l'enquête auprès des agences d'assurance qualité» montrent que l'évaluation de la recherche porte généralement sur trois domaines principaux. Premièrement, l'engagement du personnel et des étudiants dans la recherche est évalué. En France, par exemple, l'AAQ analyse le nombre de membres du personnel d'enseignement orientés vers la recherche ainsi que les possibilités de recherche pour les étudiants (projets, environnement de recherche, etc.). En Bulgarie et en Roumanie, outre la participation du personnel et des étudiants à la recherche, les AAQ examinent les ressources financières, humaines et logistiques mises à disposition à des fins de recherche.

Le deuxième domaine concerne les processus, le contenu et les résultats de la recherche. La pertinence de la recherche et sa mise en adéquation avec la mission de l'établissement, les priorités économiques nationales/régionales, le développement culturel et social et les dispositions relatives à l'Espace européen de la recherche ont été citées par l'AAQ lituanienne. L'AAQ roumaine examine pour sa part si la planification et les réalisations en matière de recherche s'inscrivent dans le cadre européen et mondial, tandis que l'AAQ bulgare examine l'application de normes internationales aux activités de recherche. Les résultats académiques sont l'un des critères quantitatifs de l'évaluation de la recherche cités par les AAQ. Si l'AAQ espagnole prend en compte le nombre total de publications (articles, documents de conférence, thèses de doctorat, manuels, monographies scientifiques, etc.), c'est le nombre de subventions à la recherche et de publications qui est considéré en Roumanie comme la preuve d'un environnement et d'une culture académiques fortement axés sur la recherche.

Enfin, l'assurance qualité externe examine généralement les stratégies, les objectifs et la planification des projets de l'établissement concerné en matière de recherche, ainsi que son orientation internationale. L'AAQ lituanienne attache par exemple une importance particulière à la participation à des recherches internationales et à la mobilité des chercheurs.

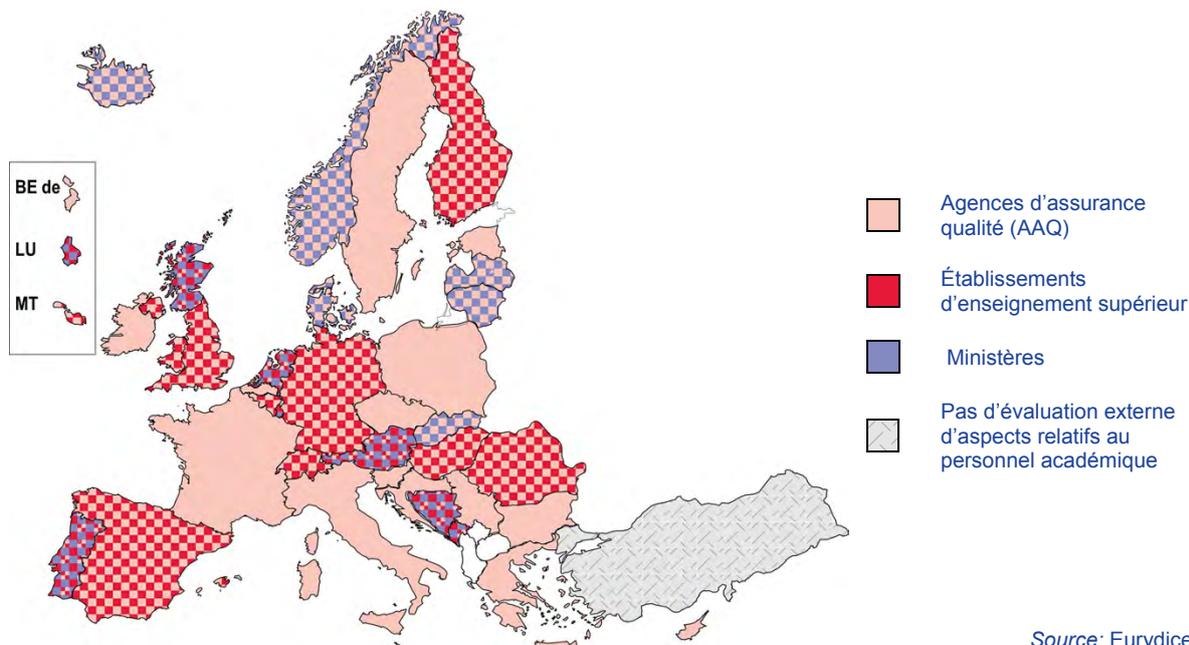
Dans certains pays, divers aspects des conditions de travail sont également pris en considération dans le cadre de l'assurance qualité externe. Les conditions d'emploi peuvent être révélatrices en ce qui concerne la stabilité des effectifs, et en Croatie, en Hongrie et au Portugal, les agences d'assurance qualité examinent le type de contrats d'emploi accordés au personnel académique (à durée déterminée/indéterminée et à temps plein/partiel) ainsi que la proportion de personnel concerné par chaque type de contrat. De nombreuses AAQ ayant répondu à l'enquête ont également indiqué qu'elles examinent le type de contrat d'emploi et s'assurent, s'il y a lieu, que le ratio entre contrats permanents et contrats temporaires respecte les exigences légales.

Parmi les autres aspects relatifs aux conditions de travail, les plus fréquemment cités sont la charge de travail et le bien-être du personnel académique, ainsi que sa rémunération. Enfin, quelques pays fournissent des exemples de thèmes plus spécifiques visés par l'assurance qualité externe: l'égalité entre hommes et femmes est mentionnée par l'Allemagne, la mobilité du personnel par la Bulgarie et la Lettonie, et l'engagement sociétal par Malte. Presque toutes les AAQ ayant répondu à «l'enquête auprès des agences d'assurance qualité» prennent en compte la participation du personnel à la gouvernance de l'établissement lorsqu'elles procèdent à une évaluation externe. Elles se concentrent généralement sur l'engagement du personnel dans l'élaboration des programmes d'études et dans les processus d'assurance qualité ou sur sa représentation formelle dans les organes de gouvernance – conseils d'administration et comités – ainsi qu'à sa participation aux processus décisionnels.

5.2.2. Principales parties prenantes associées à l'élaboration des critères d'évaluation pour l'assurance qualité externe

La figure 5.2 montre que, dans la plupart des pays européens, l'élaboration des critères d'évaluation appliqués à l'assurance qualité externe est un processus collaboratif entre différentes parties prenantes telles que des agences d'assurance qualité, des organismes publics et des établissements d'enseignement supérieur.

Figure 5.2. Parties prenantes associées à l'élaboration des critères d'évaluation pour l'assurance de qualité externe, 2015/2016.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Norvège: depuis 2017, le ministère de l'éducation et de la recherche participe également à l'élaboration des critères d'évaluation aux côtés de l'Agence d'assurance qualité,

Turquie: les aspects relatifs au personnel académique ne sont pas inclus dans les procédures d'assurance qualité externe.

En dépit de la disparité de leurs missions (voir la section 5.2), les AAQ jouent incontestablement un rôle déterminant dans la structuration du processus d'assurance qualité externe dans tous les pays. Dans presque tous les pays en effet, les AAQ sont associées à l'élaboration de critères d'évaluation et, dans seize pays, elles assurent seules la responsabilité de leur définition. Il ressort de la comparaison de cette information avec les données contenues dans le rapport 2015 sur la mise en œuvre de Bologne (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015) que la plupart des AAQ dotées d'un pouvoir de décision ont également la responsabilité exclusive de l'élaboration des critères d'évaluation.

Les autorités centrales ou supérieures participent à l'élaboration des critères d'évaluation dans treize systèmes éducatifs. Dans dix cas (Danemark, Lettonie, Lituanie, Pays-Bas, Autriche, Slovaquie, Bosnie-Herzégovine, Islande, Monténégro et Norvège), un ministère ou organe ministériel compétent approuve formellement un ensemble de critères d'évaluation.

Les établissements d'enseignement supérieur sont reconnus comme les acteurs clés du processus d'assurance qualité – étant responsables en première ligne de la qualité de leurs prestations et de sa garantie (ENQA, 2015). Cependant, comme le montre la figure 5.2, seule la moitié environ des systèmes (Communauté française de Belgique, Allemagne, Espagne, Luxembourg, Hongrie, Malte, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Roumanie, Finlande, Royaume-Uni [Angleterre, Pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse], Bosnie-Herzégovine, Suisse et Monténégro) associent les établissements d'enseignement supérieur au processus d'élaboration des critères d'évaluation pour l'assurance qualité externe. Cette participation relativement faible des établissements d'enseignement supérieur à la conception du cadre de l'assurance qualité est un point qui mérite une étude plus approfondie mais qui se situe au-delà des limites du présent rapport.

Enfin, plusieurs systèmes d'enseignement supérieur (Allemagne, Irlande, Espagne, Lettonie, Royaume-Uni-Écosse, et Suisse) signalent que d'autres organes pertinents du secteur de l'enseignement supérieur (conseil d'accréditation en Allemagne ou conseil de l'enseignement supérieur en Suisse) participent à l'élaboration des critères d'évaluation.

5.3. Évaluation individuelle du personnel académique

L'évaluation du personnel académique est, dans les systèmes européens d'enseignement supérieur, un élément obligatoire de la gestion des établissements qui fait généralement partie intégrante de l'assurance qualité interne.

Du point de vue des établissements, l'évaluation individuelle des membres du personnel a pour but essentiel de promouvoir et d'améliorer leurs prestations dans leurs principaux domaines de compétence tels que l'enseignement et la recherche. Les procédures d'évaluation du personnel consistent généralement à mesurer les prestations de celui-ci par rapport à des critères prédéterminés, à déterminer les lacunes et à améliorer cette performance s'il y a lieu. Les résultats de l'évaluation ont par ailleurs une incidence directe sur les perspectives professionnelles du personnel académique (avancement de carrière, progression salariale ou renouvellement de contrat, par exemple). Un système bien conçu d'appréciation des prestations peut également être mis à profit pour reconnaître et récompenser l'excellence en matière d'enseignement et de recherche.

L'évaluation individuelle du personnel peut prendre des formes diverses, comme l'appréciation régulière du personnel au niveau de l'établissement ou l'appréciation spécifique dans le cadre de l'accréditation d'un programme/d'un établissement. Le personnel peut être évalué en début de carrière à l'occasion de la procédure de recrutement, ou durant le déroulement de la carrière, dans le cadre de processus de mesure de la performance. Les méthodes d'évaluation peuvent également varier et combiner différents éléments tels qu'une autoévaluation, un dialogue constructif, une évaluation par les étudiants, etc.

Il ressort des éléments factuels rassemblés aux fins du présent rapport qu'il n'existe pas d'approche commune de l'évaluation du personnel académique. Certains pays intègrent l'évaluation du personnel dans l'assurance qualité tant interne qu'externe, et se sont dotés de systèmes avancés d'appréciation des performances. Dans d'autres cependant, une évaluation du personnel n'est prévue qu'au moment du recrutement et/ou dans le cadre de l'accréditation d'un programme et/ou d'un établissement.

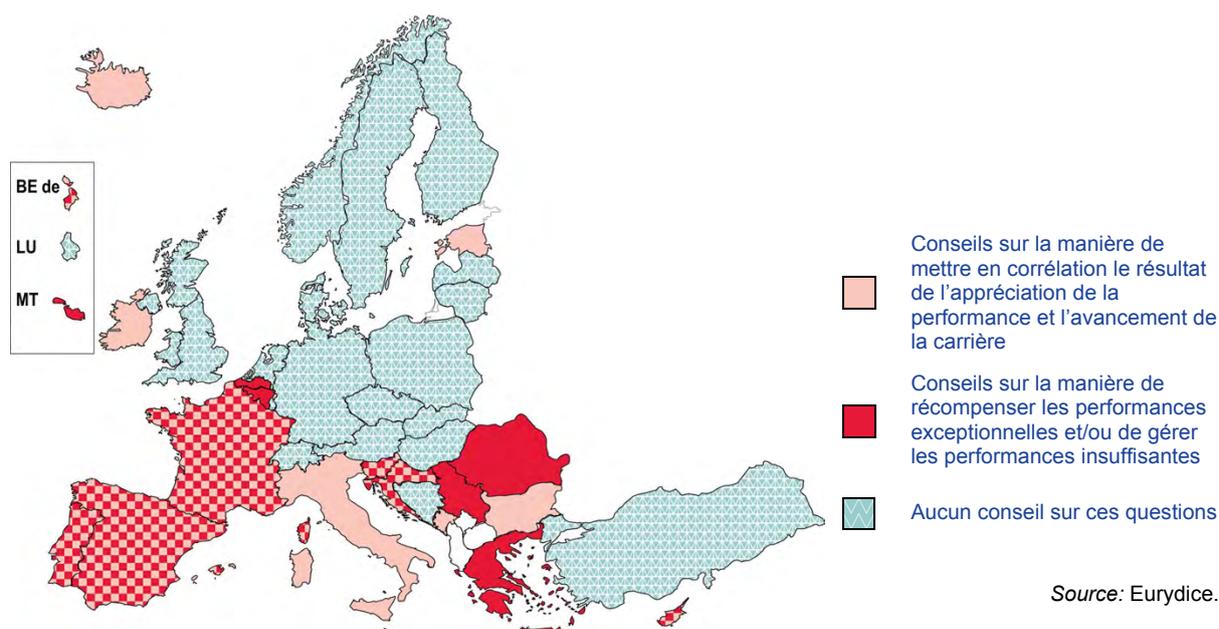
actif dans 22 systèmes. Dans la moitié environ des systèmes européens d'enseignement supérieur, les étudiants sont également associés à ces processus, généralement par l'intermédiaire de leurs représentants élus.

Une participation des agences d'assurance qualité est signalée par huit pays, lesquels insistent tous sur leur rôle consultatif. Les organisations d'employeurs sont traditionnellement associées à l'élaboration des critères d'évaluation et des niveaux de performance en Communauté flamande de Belgique, en Estonie, à Chypre, en Lituanie, au Royaume-Uni et en Bosnie-Herzégovine. Aux Pays-Bas, en Finlande, en Suède et en Norvège, où l'évaluation des performances est inscrite dans les conventions collectives, les organisations d'employeurs figurent également parmi les principales parties prenantes.

5.3.2. Conseils pour l'utilisation des résultats de l'évaluation individuelle du personnel

La figure 5.4 montre que dans la moitié environ des systèmes d'enseignement supérieur, des documents d'orientation fournissent aux établissements d'enseignement supérieur des conseils sur la manière de gérer les conclusions des évaluations. D'autres systèmes laissent également une grande autonomie aux établissements dans l'utilisation des résultats des évaluations individuelles et de l'appréciation du personnel académique pour autant qu'ils respectent la législation générale sur l'emploi.

Figure 5.4. Existence de documents d'orientation conseillant les établissements d'enseignement supérieur pour l'utilisation des résultats des évaluations, 2015/2016.



Note spécifique par pays

Malte: l'information concerne uniquement le MCAST (*Malta College of Art, Science and Technology*). Aucune guidance n'existe à l'Université de Malte.

Une relation peut être établie entre les résultats positifs d'une évaluation et divers mécanismes de récompense tels que des avantages financiers, une promotion, un réexamen du contenu du travail ou une prolongation de contrat. À l'inverse, des prestations insatisfaisantes peuvent engendrer des obstacles dans le développement de la carrière ou, dans certains cas, mettre fin à l'emploi. Des documents d'orientation proposent diverses formes d'avantages financiers dans le cadre des mécanismes de récompense mis en place en Communauté flamande de Belgique, en Grèce, en Espagne, en France, en Autriche, au Portugal et en Slovénie. Ces avantages financiers se concrétisent le plus souvent par une augmentation de salaire, une allocation financière ou des primes. Comme souligné au chapitre 4 (section 4.3.1), la rémunération liée aux prestations tend à gagner du terrain dans les systèmes européens d'enseignement supérieur. En France et en Slovénie, il existe un lien étroit entre les résultats de l'évaluation des prestations et les promotions, et dès lors la progression vers des barèmes salariaux supérieurs. En Espagne, outre les

avantages financiers et l'avancement, les documents d'orientation mentionnent la réduction des heures d'enseignement et l'octroi d'un congé d'étude en vue d'un projet innovant en tant que récompenses possibles de prestations de haut niveau. Au Portugal, une évaluation positive constitue également l'une des conditions que doivent impérativement remplir les professeurs «auxiliaires» pour obtenir un contrat à durée indéterminée; elle est également exigée pour le renouvellement de contrats à durée déterminée.

En Bulgarie, en Estonie, en Irlande, en Islande et au Monténégro, des documents d'orientation fournissent des lignes directrices générales sur la manière de mettre en relation l'évaluation des performances et la promotion professionnelle.

La Belgique, la Grèce et la France signalent des réglementations donnant aux établissements d'enseignement supérieur une option juridique en cas de prestations insuffisantes de la part de membres de leur personnel; en Croatie et à Chypre, les réglementations stipulent également la perte d'un poste comme conséquence éventuelle de prestations insatisfaisantes persistantes.

Conclusions

Les systèmes nationaux d'assurance qualité recourent à des méthodes et mécanismes divers pour atteindre, maintenir et améliorer la qualité de l'offre d'enseignement supérieur. Si les organismes d'assurance qualité externe et les établissements d'enseignement supérieur tendent à se conformer aux principes généraux consacrés par les références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'espace européen de l'enseignement supérieur, leur mise en œuvre peut varier en fonction du cadre politique et socioculturel national et de certaines traditions éducatives.

Les données fournies par le réseau Eurydice montrent que dans tous les pays hormis la Turquie, et indépendamment du mécanisme effectivement utilisé, les organismes d'assurance qualité externe accordent une certaine attention aux aspects relatifs au personnel académique. L'enseignement et la recherche, suivis des possibilités de formation, sont les thèmes les plus fréquemment examinés dans le cadre de l'assurance qualité externe. Il est moins fréquent par contre que soient évalués des thèmes liés à la gestion des ressources humaines (procédures de recrutement, systèmes d'évaluation des performances et pratiques de promotion) puisqu'ils n'existent que dans un peu plus de la moitié des systèmes.

Il ressort des réponses fournies par les agences d'assurance qualité (AAQ) dans le cadre de l'enquête menée auprès d'elles ⁽⁸²⁾ qu'en ce qui concerne l'enseignement, l'évaluation externe porte généralement sur les méthodes pédagogiques, l'innovation et les bonnes pratiques, la répartition des heures d'enseignement entre différentes activités, le tutorat, les qualifications d'enseignement et les compétences pédagogiques. En ce qui concerne l'évaluation de la recherche, les AAQ se concentrent le plus souvent sur trois domaines principaux: l'investissement du personnel et des étudiants, le processus de recherche, et le contenu et les résultats de la recherche. Les stratégies des établissements, leurs objectifs et leur orientation internationale sont également pris en compte.

Dans la quasi-totalité des pays, les organismes d'assurance qualité externe se réfèrent à une série de critères pour procéder à l'évaluation d'aspects relatifs au personnel académique. Diverses parties prenantes telles que des agences d'assurance qualité, des organismes officiels et des établissements d'enseignement supérieur peuvent participer à l'élaboration de ces critères. Les AAQ sont associées à ce processus dans presque tous les pays. Bien qu'ils soient généralement reconnus comme les acteurs les plus importants de l'assurance qualité, les établissements d'enseignement supérieur n'interviennent dans le processus d'élaboration des critères d'évaluation de l'assurance qualité externe que dans moins de la moitié des systèmes. Ce taux d'implication relativement faible des établissements d'enseignement supérieur mérite une étude plus approfondie.

En ce qui concerne l'évaluation individuelle des membres du personnel, il n'existe pas d'approche commune au niveau des systèmes européens d'enseignement supérieur. Les autorités centrales ou supérieures définissent habituellement un cadre général et les établissements d'enseignement supérieur jouissent d'une large, voire d'une totale autonomie pour définir les procédures et les critères d'évaluation. Dans la moitié environ des systèmes d'enseignement supérieur, des documents d'orientation fournissent également une guidance aux établissements concernant la manière de gérer les résultats des évaluations.

L'élaboration des critères d'évaluation et des niveaux de prestations du personnel académique relève le plus souvent d'un processus collaboratif. Le personnel académique est associé à ce processus de façon directe ou via ses syndicats dans la plupart des systèmes d'enseignement supérieur et, dans la moitié d'entre eux environ, les autorités responsables de l'enseignement supérieur et les représentants des étudiants figurent parmi les principales parties prenantes. Les AAQ jouent habituellement un rôle consultatif et la participation des organisations d'employeurs est généralement requise dans les systèmes d'enseignement supérieur lorsque l'évaluation du personnel est prévue dans les conventions collectives.

⁽⁸²⁾ Pour plus de détails concernant cette enquête, voir l'introduction du présent rapport. À chaque mention dans le texte, l'enquête sera désignée comme «l'enquête auprès des agences d'assurance qualité» ou «l'enquête AAQ».

CHAPITRE 6. INTERNATIONALISATION ET MOBILITÉ DU PERSONNEL

L'internationalisation des systèmes européens d'enseignement supérieur constitue depuis dix ans un volet important des stratégies nationales de développement de cet enseignement. Les évolutions politiques nationales dans ce domaine ont été très largement influencées par le fait que l'internationalisation et la mobilité sont au nombre des principaux objectifs du processus de Bologne et de l'espace européen de l'enseignement supérieur (BFUG, Groupe de travail sur la mobilité et l'internationalisation, 2015). Si l'accent en matière d'internationalisation a été principalement placé sur la mobilité des étudiants, une attention croissante est accordée aux questions relatives à la mobilité du personnel académique (Internationale de l'éducation, 2007).

Un nombre croissant de termes sont utilisés depuis quelques années pour définir l'internationalisation de l'enseignement supérieur (de Wit, 2011). Une distinction est notamment établie entre «internationalisation à domicile et internationalisation à l'étranger» en dépit de multiples interdépendances entre les deux. Dans le premier cas, il s'agit de développer une sensibilisation internationale au travers du programme d'études dispensé dans l'établissement national. Dans le second cas, la priorité va à la mobilité transnationale des personnes, des projets et des programmes (Knight, 2008). Dans ce chapitre, le terme «internationalisation» s'entend comme couvrant toute une série d'aspects centrés sur la coopération internationale et la mobilité (temporaire) sans toutefois s'y limiter.

De l'avis général des décideurs et des acteurs au niveau des établissements, la mobilité du personnel académique est un facteur bénéfique pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche; l'intensification de la circulation des connaissances; et le soutien à la mobilité des étudiants (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015). Du point de vue du personnel académique, les possibilités de mobilité et d'activités internationales peuvent être envisagées comme un élément essentiel des conditions générales d'emploi et comme un moyen important de développement professionnel.

Une série d'obstacles à la mobilité du personnel persistent néanmoins. Au niveau des établissements, cette mobilité engendre une charge administrative supplémentaire liée à des difficultés telles que le remplacement temporaire du personnel mobile, aux contraintes juridiques et administratives en termes de contrats d'emploi, et à la reconnaissance des qualifications du personnel en mobilité entrante. D'un point de vue individuel, l'obtention d'un congé sans interruption de contrat, le règlement de certaines disparités dans les modalités de la sécurité sociale à l'étranger, et la non-reconnaissance de la valeur des périodes passées hors du pays peuvent constituer autant d'entraves à la mobilité du personnel (Internationale de l'éducation, 2015).

Des différences en termes d'infrastructure et de financement de la recherche contribuent à la concentration inégale de chercheurs hautement qualifiés en Europe et compliquent davantage encore le phénomène de la mobilité académique (Van Der Wende, 2015). Ces déséquilibres géographiques au niveau des flux de mobilité suscitent à leur tour certains débats sur les effets négatifs d'une mobilité/migration illimitée (Schellinger, 2015).

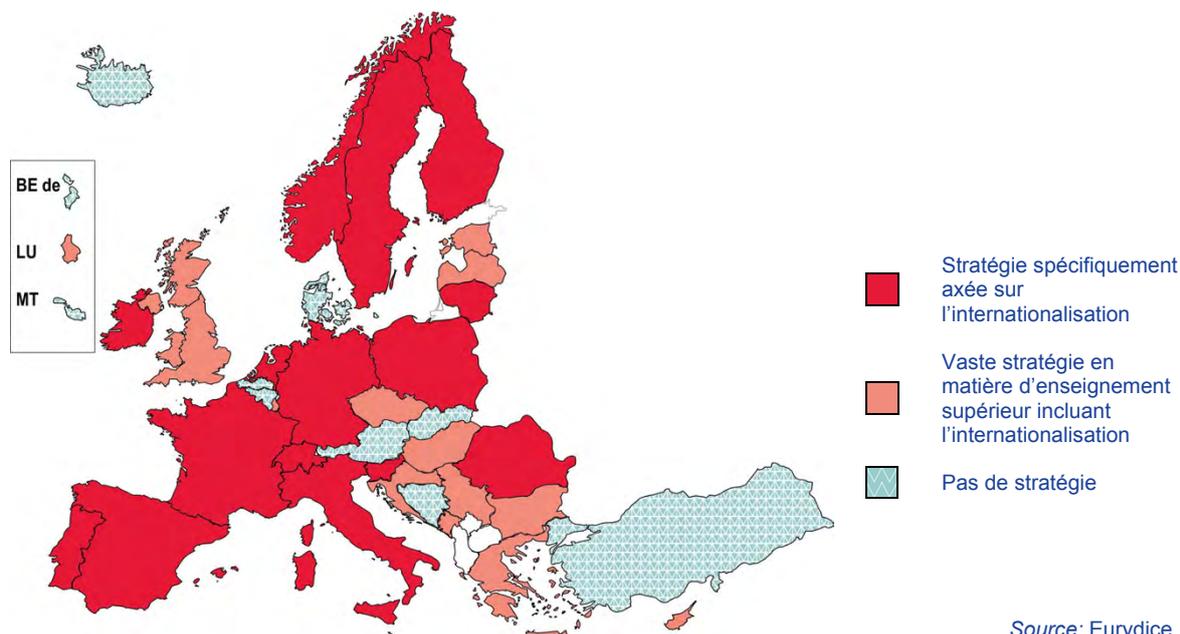
S'appuyant sur les informations relatives aux politiques et mesures adoptées au niveau central, ce sixième chapitre est d'abord consacré à l'existence de stratégies d'internationalisation à ce niveau et à leur contenu, y compris la fixation d'objectifs en matière de mobilité du personnel. Sont ensuite étudiés les mécanismes et définitions relevant du suivi de la mobilité du personnel. Il se termine par une analyse des mesures centrales visant à appuyer des actions spécifiques en matière d'internationalisation.

6.1. Stratégies centrales en faveur de l'internationalisation de l'enseignement supérieur

Même si, dans bon nombre de pays européens, la responsabilité principale des activités internationales relève des établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, le cadre et l'orientation stratégique en sont souvent définis au niveau central (ou supérieur).

On observe en Europe, en ce qui concerne l'existence d'une stratégie centrale d'internationalisation de l'enseignement supérieur, trois approches dont la répartition s'avère relativement équivalente (voir la figure 6.1).

Figure 6.1. Existence dans l'enseignement supérieur d'une stratégie au niveau central (ou supérieur) en matière d'internationalisation, 2015/2016.



Source: Eurydice.

Un premier groupe comprenant un tiers environ des pays européens déclare s'être doté d'une stratégie spécifique en matière d'internationalisation. Ce type de document contient généralement des objectifs tels que l'amélioration de la qualité et de la compétitivité du système national d'enseignement supérieur; le développement d'une dimension internationale; un soutien à la mobilité entrante et sortante; et la préparation des étudiants à vivre et travailler dans un monde globalisé. Alors que le personnel académique a une responsabilité majeure dans la promotion et la concrétisation de ces stratégies, il n'est généralement mentionné de façon explicite qu'en rapport avec la mobilité.

Ce groupe inclut l'Espagne, où le ministère de l'éducation, de la culture et des sports a élaboré une stratégie 2015-2020 pour l'internationalisation des universités espagnoles⁽⁸³⁾. Celle-ci a pour objectif général d'asseoir un système universitaire solide et attrayant sur le plan international qui favorise la mobilité entrante et sortante des meilleurs éléments parmi les étudiants et le personnel [...] et renforce ainsi l'espagnol en tant que langue pour l'enseignement supérieur. La stratégie comporte une analyse SWOT (forces, faiblesses, occasions et menaces) de l'internationalisation des universités espagnoles.

Un autre exemple est observé en Lituanie, où le ministère de l'éducation et de la science a adopté pour la période 2013-2016 un plan d'action pour la promotion de la dimension internationale de l'enseignement supérieur⁽⁸⁴⁾. Il a pour principaux objectifs l'expansion de la dimension internationale du processus d'étude; le soutien à la mobilité sortante et entrante des étudiants et du personnel, le développement de l'infrastructure des établissements lituaniens d'enseignement supérieur à l'appui de la mobilité, le soutien des centres d'études lituaniens (baltes) à l'étranger et la promotion de l'enseignement supérieur lituanien à l'étranger.

Un troisième exemple est observé par la Slovénie, où la stratégie gouvernementale 2016-2020 pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur slovène⁽⁸⁵⁾ et son plan d'action pour 2016-2018⁽⁸⁶⁾ poursuivent des objectifs très divers: supprimer les obstacles réglementaires à la mobilité internationale du

⁽⁸³⁾ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-ENGLISH.pdf>

⁽⁸⁴⁾ http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=4566885&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

⁽⁸⁵⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovenskega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

⁽⁸⁶⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijiski_nactr_2016-2018_ANG_WEB.pdf

personnel académique slovène; encourager les Slovènes titulaires de doctorats ou employés dans des établissements d'enseignement supérieur ou de recherche à l'étranger à revenir au pays; proposer des cours de langue et de culture slovènes à des enseignants étrangers de l'enseignement supérieur; favoriser la mobilité du personnel en provenance de pays non membres de l'UE; et lever les barrières administratives à l'accréditation de diplômes internationaux communs et de diplômes doubles/multiples.

Les stratégies d'internationalisation s'inscrivent dans un cadre pluriannuel et font périodiquement l'objet de révisions et de mises à jour. Un processus de débat public, de réexamen et d'approbation des stratégies est en cours en Irlande, au Luxembourg, en Finlande et en Suède.

Les stratégies d'internationalisation sont généralement adoptées par le ministère compétent; en Grèce et en Roumanie cependant, des dispositions importantes destinées à faciliter la coopération et la mobilité internationales ont été incluses dans les lois nationales relatives à l'enseignement supérieur.

Dans le deuxième groupe de systèmes, un nombre similaire de pays signalent l'existence d'une stratégie de grande envergure en matière d'enseignement supérieur, qui couvre l'internationalisation. Le niveau de détail concernant les politiques d'internationalisation varie toutefois entre ces documents nationaux. Ils ne font parfois que brièvement référence au domaine d'action spécifique de l'internationalisation: tel est notamment le cas des stratégies de la République tchèque et du Royaume-Uni (Pays de Galles et Irlande du Nord). En République tchèque, le ministère de la jeunesse et des sports a élaboré un plan stratégique pour les activités de spécialité, scientifiques, de recherche, de développement, d'innovation, artistiques et créatives des établissements d'enseignement supérieur, (2016-2020)⁽⁸⁷⁾ qui recommande à ces établissements d'améliorer l'intégration du personnel académique étranger. Les mesures d'incitation à l'internationalisation portent sur le financement, l'accréditation et la politique d'information. Il est relevé dans le plan que les programmes conduisant à des diplômes communs bénéficieront d'un financement adéquat, et fixe pour objectif spécifique qu'une proportion de 3 % au moins des formations diplômantes seront accréditées en tant que diplômes communs/doubles/multiples.

Deux autres documents stratégiques produits au Royaume-Uni peuvent être cités à titre d'exemples. Au pays de Galles, la déclaration de politique gouvernementale de 2013 sur l'enseignement supérieur⁽⁸⁸⁾ stipule que les universités et le gouvernement gallois œuvreront en partenariat au développement de liens internationaux susceptibles de faire du pays de Galles une destination de choix pour des étudiants et du personnel étrangers. Elle affirme la nécessité de soutenir les étudiants et le personnel au pays de Galles pour qu'ils deviennent internationalement mobiles, que ce soit en déménageant physiquement dans un autre pays ou en intensifiant leur interaction en ligne avec des homologues internationaux. Le pays de Galles doit déployer des efforts pour attirer et retenir du personnel académique de premier plan en provenance du monde entier pour enrichir sa base de recherche et de connaissances.

En Irlande du Nord, la stratégie d'enseignement supérieur *Graduating to Success (2012)*⁽⁸⁹⁾ vise à renforcer son activité internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur en multipliant les partenariats internationaux d'enseignement et de recherche et en intensifiant la mobilité entrante et sortante du personnel et des étudiants. Seize actions ou «projets» ont été institués dans le cadre de cette stratégie, dont le «projet 7», qui vise à intensifier l'activité internationale de l'Irlande du Nord dans le domaine de l'enseignement supérieur. Les objectifs sont les suivants:

- à l'horizon 2020, une forte augmentation de l'engagement international aura lieu grâce à des ententes de collaboration en matière d'enseignement et de recherche;
- à l'horizon 2020, une forte augmentation de la mobilité internationale entrante et sortante allant vers un doublement de l'activité par rapport à l'année de référence 2010.

Dans d'autres cas, des stratégies d'enseignement supérieur de grande envergure englobent des objectifs politique relativement précis dans le domaine de l'internationalisation, même s'ils ne s'accompagnent pas nécessairement de valeurs-cibles, de jalons ou d'informations quant au moyen de les atteindre. Tel est le

⁽⁸⁷⁾ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/dlouhodoby-zamer>

⁽⁸⁸⁾ <http://gov.wales/topics/educationandskills/highereducation/policy-statement/?lang=en>; p. 11-12.

⁽⁸⁹⁾ <https://www.economy-ni.gov.uk/publications/graduating-success-he-strategy>

cas en Grèce, où le plan stratégique national pour l'enseignement supérieur ⁽⁹⁰⁾ prévoit un certain nombre d'actions à l'appui de l'internationalisation et de la mobilité: postes d'enseignement simultanés dans une Fondation hellénique et dans un institut à l'étranger; expansion et soutien de l'établissement auquel appartient le professeur/chercheur visiteur; financement de programmes universitaires et post-universitaires de nature et de portée internationales et en langue étrangère, afin d'attirer des étudiants et du personnel d'autres pays; financement de programmes post-universitaires communs avec des universités et centres de recherche de premier plan à l'étranger dans des domaines où la Grèce dispose d'avantages importants et de la masse critique nécessaire; et autres actions encore.

Enfin, un troisième groupe de systèmes européens d'enseignement supérieur signale ne pas être doté de stratégie d'internationalisation adoptée au niveau national. Dans la majorité de ces systèmes toutefois, un soutien central à l'internationalisation et à la mobilité est organisé selon d'autres modalités.

Le soutien central est très souvent associé à une participation à divers programmes de mobilité et projets de recherche financés par l'UE, ainsi qu'à des accords de coopération bilatéraux et régionaux. Ainsi en Communauté flamande de Belgique, par exemple, l'agence en charge de la mobilité et de la coopération dans l'enseignement supérieur (*Flanders Knowledge Area*) conseille les membres du personnel académique désireux de participer à une coopération internationale. Elle publie dans ce contexte un manuel d'internationalisation qui est régulièrement mis à jour ⁽⁹¹⁾. En Communauté française de Belgique, le ministère de l'éducation gère une base de données en ligne contenant plus de 80 descripteurs à l'appui de l'élaboration de stratégies d'internationalisation et autres actions au niveau des établissements ⁽⁹²⁾.

Plusieurs pays signalent également que les critères de recrutement et de promotion du personnel académique incluent l'obligation d'avoir effectué des périodes d'enseignement et de recherche à l'étranger. En Slovénie, par exemple, la résolution relative au programme national d'enseignement supérieur 2011-2020 stipule qu'à l'horizon 2020, tout enseignant slovène à ce niveau devra séjourner un certain temps à l'étranger et s'engager de manière constante dans des actions de formation et de développement fondées sur des échanges internationaux ou des visites à l'étranger. L'un des critères minimaux pour l'obtention du titre de professeur associé et de professeur titulaire est d'avoir enseigné ou effectué des travaux de recherche pendant trois mois au moins dans un établissement d'enseignement supérieur à l'étranger ⁽⁹³⁾.

De surcroît, plusieurs pays n'ayant pas de stratégie centrale d'internationalisation, à savoir les différentes communautés de Belgique, Malte, l'Autriche et la Slovaquie, indiquent qu'ils assurent un suivi de la mobilité du personnel académique (voir la figure 6.4) et/ou qu'ils ont mis en place des mesures à haut niveau pour inciter le personnel à participer à une série d'actions d'internationalisation (voir la figure 6.5). De récents changements sont par ailleurs à signaler en Autriche, où le ministère de la science, de la recherche et de l'économie (BMWFW) a adopté en août 2016 une stratégie de mobilité dans l'enseignement supérieur ⁽⁹⁴⁾ qui vise des aspects relatifs à la mobilité tant des étudiants que du personnel.

Aucune initiative à haut niveau n'a en revanche été signalée dans les autres pays non dotés d'une stratégie centrale (Danemark, Bosnie-Herzégovine, Islande et Turquie).

6.1.1. Contenu des stratégies d'internationalisation

Il a été demandé aux pays possédant un document spécifique ou stratégique plus général concernant l'internationalisation de préciser si ledit document fait référence aux quatre éléments particuliers suivants:

- des objectifs de mobilité pour le personnel académique entrant,

⁽⁹⁰⁾ <http://www.opengov.gr/ypepth/?p=397>

⁽⁹¹⁾ <http://www.handboek-internationalisering.be>

⁽⁹²⁾ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=3637>

⁽⁹³⁾ <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=RESO71>

⁽⁹⁴⁾ https://wissenschaft.bmwfw.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/publikationen/HMS_FINAL.pdf

autres aux indicateurs et paramètres suivants pour le suivi et l'évaluation des programmes universitaires 2013-2015: recrutement de cadres académiques et de professeurs de l'étranger; cours en langue étrangère à tous les niveaux d'enseignement; et diplômes communs ou doubles.

Seuls quelques pays ont fixé des objectifs chiffrés pour la mobilité du personnel académique. En France et en Lettonie, ces objectifs portent sur le pourcentage de personnel académique étranger. Dans le cas de la France, le projet annuel de performance de l'enseignement supérieur (PAP), annexé au projet de loi de finances (PLF), fournit des données sur la proportion de ressortissants étrangers parmi les enseignants et les chercheurs dans l'enseignement supérieur. En 2014, 14,7 % des enseignants et des chercheurs étaient étrangers, et il était prévu que ce chiffre atteindrait 17,5 % en 2015. L'objectif pour 2017 est fixé à 20 %⁽⁹⁷⁾.

En Lettonie, les objectifs concernant le personnel académique entrant sont définis par la loi relative aux établissements d'enseignement supérieur⁽⁹⁸⁾ et les *Guidelines of Education Development 2014-2020*⁽⁹⁹⁾. L'article 3, paragraphe 7, de la loi dispose que chaque établissement d'enseignement supérieur comptera dans son personnel académique 5 % au moins de professeurs visiteurs ou autres ayant travaillé dans un établissement d'enseignement supérieur situé dans un autre État membre de l'UE au cours des cinq dernières années. Les *Guidelines of Education Development 2014-2020* précisent en outre que la proportion de personnel académique étranger devrait progressivement augmenter: s'établissant à 0,5 % pour l'année de référence 2010, elle devrait passer à 2 % en 2017 et atteindre 5 % en 2020.

En Lituanie, par ailleurs, les autorités centrales ont fixé des objectifs précis concernant la mobilité à la fois entrante et sortante. Ces objectifs portent sur trois aspects spécifiques de l'internationalisation:

- la mobilité entrante de professeurs confirmés et de chargés de cours, financée par le budget de l'État – 80 visites en 2016;
- des programmes d'études communs – 40 à l'horizon 2016⁽¹⁰⁰⁾;
- le pourcentage d'enseignants de l'enseignement supérieur prenant part au programme de mobilité Erasmus: 7 % à l'horizon 2016 et 10 % à l'horizon 2020⁽¹⁰¹⁾.

Enfin, en Slovénie, la stratégie 2016-2020 pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur slovène⁽¹⁰²⁾ et son plan d'action⁽¹⁰³⁾ fixent des objectifs de mobilité sortante et entrante pour les enseignants de l'enseignement supérieur:

- 8 % de personnel mobile au sein de l'enseignement supérieur slovène à l'horizon 2020 avec affectation d'un montant de 1 013 000 EUR à cette fin jusqu'en 2018 au titre des fonds de cohésion;
- augmentation du nombre d'experts internationaux et d'enseignants de l'enseignement supérieur visiteurs avec affectation de 3 310 000 EUR au titre des fonds de cohésion jusqu'en 2018.

⁽⁹⁷⁾ http://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance_publique/files/farandole/ressources/2015/pap/pdf/DBGPGMPGM150.pdf
Voir indicateur 5.2, p. 27.

⁽⁹⁸⁾ <http://likumi.lv/doc.php?id=37967>. Voir article 3, paragraphe 7.

⁽⁹⁹⁾ <https://rio.jrc.ec.europa.eu/en/library/guidelines-development-education-2014-2020>

⁽¹⁰⁰⁾ Le plan d'action pour la promotion de la dimension internationale de l'enseignement supérieur pour 2013-2016
http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=456685&p_query=AUK%D0TOJO%20MOKSLO%20TARPTAUTI%D0KUMO%20SKATINIMO%202013%962016%20MET%D8%20VEIKSM%D8%20PLANAS&p_tr2=2

⁽¹⁰¹⁾ Programme national pour le développement des études, de la recherche scientifique et du développement (social et culturel) expérimental 2013-2020 https://www.smm.lt/uploads/documents/en_smm/SMTEP%20programa_FINAL_EN.pdf

⁽¹⁰²⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Strategija_internacionalizacije_slovens_kega_visokega_solstva_ENG_2016-2020_WEB.pdf

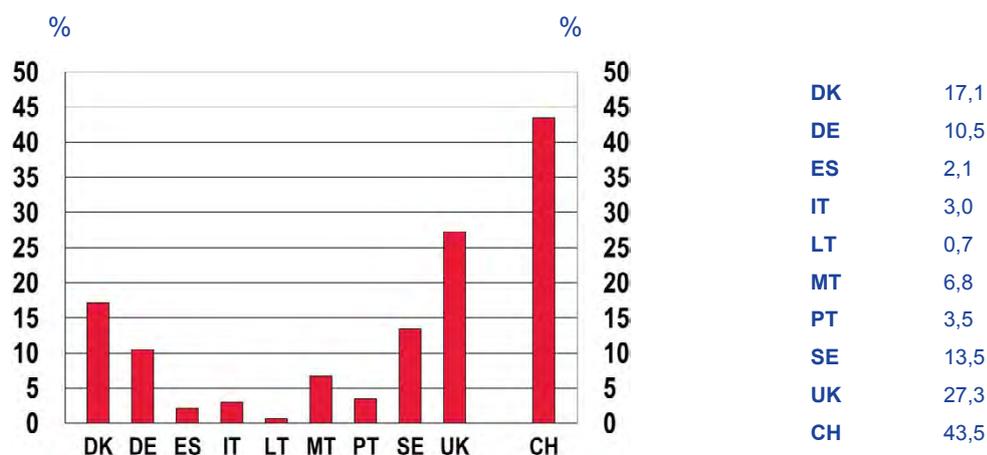
http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nactr_2016-2018_ANG_WEB.pdf

⁽¹⁰³⁾ http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/razpisi/Visoko_solstvo/Internacionalizacija_VS_2013/Akcijski_nactr_2016-2018_ANG_WEB.pdf

6.2. Suivi à haut niveau de la mobilité du personnel

Des statistiques complètes et harmonisées sur la mobilité du personnel académique en Europe ne sont pas disponibles actuellement. Les données collectées dans le cadre du registre européen de l'enseignement supérieur (ETER)⁽¹⁰⁴⁾ permettent néanmoins d'observer une grande diversité entre systèmes d'enseignement supérieur en termes de proportion de ressortissants étrangers au sein de leur personnel académique. Alors que la Lituanie et l'Espagne comptaient respectivement moins de 1 % et environ 2 % de personnel académique étranger en 2013, la proportion atteignait 43 % environ en Suisse et 27 % environ au Royaume-Uni (voir la figure 6.3).

Figure 6.3. Pourcentage de ressortissants étrangers au sein du personnel académique, 2013.



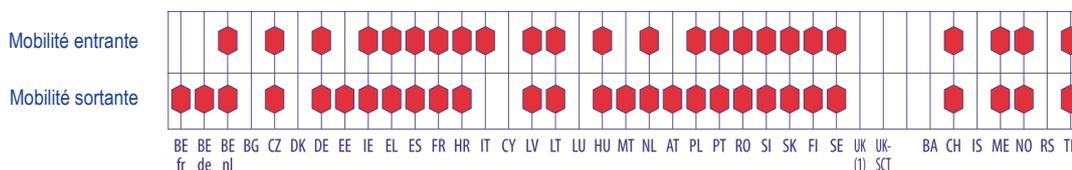
Source: Registre européen de l'enseignement supérieur (données extraites en novembre 2016).

Note explicative

Si le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) contient des données relatives au personnel académique de trois types d'établissements – publics, privés et privés subventionnés par l'État –, la figure prend uniquement en compte les établissements publics et privés subventionnés par l'État.

La majorité des systèmes européens d'enseignement supérieur signalent avoir mis en place au niveau national des mécanismes de suivi de la mobilité du personnel académique (voir la figure 6.4). Dans la plupart des cas, ce suivi porte à la fois sur la mobilité entrante et la mobilité sortante.

Figure 6.4. Suivi à haut niveau de la mobilité du personnel académique, 2015/2016.



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Notes spécifiques par pays

Norvège, Turquie: le suivi porte uniquement sur la mobilité du personnel dans le cadre du programme Erasmus+.

Les données concernant les flux de mobilité sont généralement communiquées au ministère compétent ou à l'organisme gouvernemental chargé de la gestion des projets de mobilité. Il n'est pas rare qu'en fonction du type de programme de mobilité, plusieurs entités gouvernementales participent au suivi des flux de mobilité concernés. En Suède par exemple, le Conseil suédois de l'enseignement supérieur recueille des données sur la mobilité liée au programme Erasmus+ et au programme Linnaeus Palme, financé par

⁽¹⁰⁴⁾ Le registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) est une base de données des établissements d'enseignement supérieur en Europe. Voir: <https://www.eter-project.com/> [consulté le 15 mai 2017]

l'Agence suédoise de coopération internationale au développement (SIDA), tandis que le Centre pour la mobilité internationale (CIMO) rassemble des données concernant le programme Nordplus organisant la mobilité entre huit pays des régions balte et nordique.

Les statistiques de mobilité collectées au niveau national couvrent le plus souvent toutes les catégories de personnel académique. Dans la plupart des cas, excepté en Irlande, en Pologne et au Monténégro, l'information relative aux flux de mobilité est publiquement disponible – généralement dans le cadre des statistiques générales de l'éducation et de rapports annuels.

6.2.1. Définition de la mobilité du personnel

La mobilité du personnel peut prendre des formes diverses telles que visites académiques, échanges, congés sabbatiques, bourses et prise en charge d'un poste (Internationale de l'éducation, 2007). Dans les pays où un suivi de la mobilité du personnel est en place, les autorités éducatives utilisent des définitions variées. Dans une série de cas, les pays appliquent uniquement la définition de la mobilité utilisée aux fins du programme Erasmus+. En effet, l'impact de ce programme sur les flux de mobilité du personnel est considérable. Le volet «mobilité du personnel» du programme Erasmus soutient 57 000 échanges environ par an et représente 7 % du budget global Erasmus+ (Commission européenne, 2015a). La définition Erasmus+ porte sur deux types de mobilité du personnel: à des fins d'enseignement et à des fins de formation. Elle stipule qu'une période d'enseignement ou de formation entre deux pays participant au programme doit durer deux jours au minimum et deux mois au maximum (¹⁰⁵).

La République tchèque offre l'exemple d'un pays où les données collectées au niveau central établissent une distinction entre la mobilité dans le cadre de programmes européens et d'autres types de mobilité. 10 743 membres du personnel académique tchèque se sont rendus à l'étranger en 2013, dont 2 257 dans le cadre de divers programmes européens (Erasmus, Ceepus et Action notamment); la même année, 5 318 membres de personnel académique sont venus de l'étranger, dont 1 609 dans le cadre de divers programmes européens de mobilité (¹⁰⁶).

Dans d'autres contextes nationaux, la mobilité est définie en termes plus larges. Ainsi en Communauté flamande de Belgique, les établissements d'enseignement supérieur communiquent les données relatives à «tout séjour à l'étranger en rapport avec l'activité professionnelle». En Allemagne, la durée de la mobilité du personnel est définie comme «un minimum de trois mois» et aux Pays-Bas comme «un minimum de deux semaines».

Certains pays utilisent des définitions plus précises établissant une distinction selon la durée du séjour à l'étranger. En Autriche, trois types de mobilité du personnel sont pris en considération: moins de cinq jours; de cinq jours à trois mois; et plus de trois mois. Au Monténégro, la mobilité à court terme dure un mois au maximum et la mobilité à long terme a une durée supérieure à trois mois.

Plusieurs pays signalent cependant que la mobilité du personnel ne fait l'objet d'aucune définition convenue au niveau central et qu'ils ne peuvent dès lors fournir d'état des lieux complet des flux concernés au plan national. En Suède, par exemple, un suivi au niveau central est uniquement entrepris de façon régulière pour les programmes gérés par le Conseil suédois de l'enseignement supérieur. Chaque programme a sa propre définition de la mobilité en termes de durée minimale de séjour à l'étranger, de finalité, etc. Il est prévu toutefois que l'Autorité suédoise de l'enseignement supérieur inclue à partir de 2016, en concertation avec l'Office de statistiques suédois, des questions relatives à la mobilité du personnel de l'enseignement supérieur dans l'enquête bisannuelle sur le temps de travail du personnel académique (y compris les doctorants sous contrat d'emploi).

(¹⁰⁵) Erasmus + – Guide du programme sur https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus/files/files/resources/erasmus-plus-programme-guide_fr.pdf

(¹⁰⁶) <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/vyrocní-zpravy-o-cinnosti-vysokych-skol>

6.3. Soutien central d'actions spécifiquement axées sur l'internationalisation

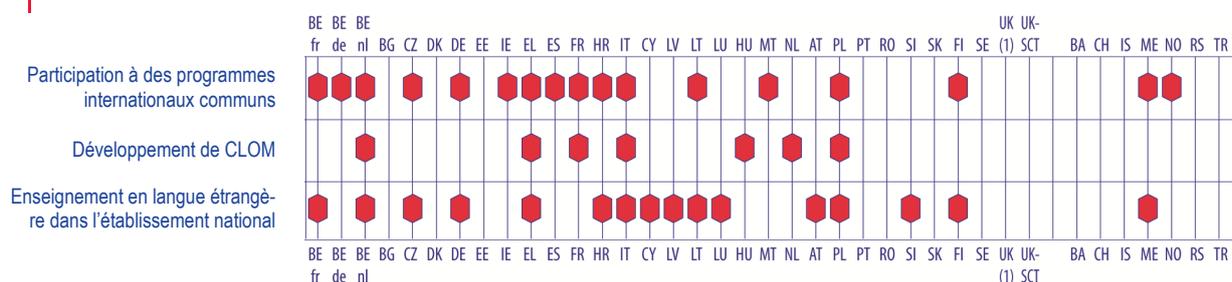
Outre Erasmus+ et d'autres programmes financés par l'UE, les pays européens gèrent une série de programmes nationaux, régionaux et bilatéraux comportant un volet «mobilité du personnel». Les informations récoltées en la matière aux fins du présent rapport confirment de manière générale les conclusions d'une précédente analyse Eurydice (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013). La moitié environ des pays européens participent à des programmes de mobilité en dehors d'Erasmus+ et d'autres projets financés par l'UE. Des programmes régionaux dûment établis en Europe centrale et orientale et dans la région nordique continuent plus particulièrement de jouer un rôle majeur en termes de soutien de la mobilité.

Au titre d'illustration, l'annexe 2 présente plusieurs exemples nationaux de programmes à grande échelle, y compris des informations concernant les catégories de personnel ciblées, les statistiques de participation et le soutien financier. Des informations détaillées concernant les programmes de mobilité à l'intention du personnel académique figurent dans les descriptions Eurydice des systèmes éducatifs nationaux ⁽¹⁰⁷⁾.

On observe enfin que le soutien central à trois types d'action en faveur de l'internationalisation, à savoir les programmes internationaux communs, le développement de CLOM et l'enseignement en langue étrangère dans l'établissement national, varie fortement d'un système à l'autre (voir la figure 6.5).

La moitié environ des pays font état de mesures adoptées au niveau central pour encourager le personnel académique à participer à des programmes internationaux communs ou pratiquer un enseignement en langue étrangère dans les universités nationales. Des mesures centrales incitant le personnel à développer des cours en ligne ouverts et massifs (CLOM) sont encore moins fréquentes (sept systèmes).

Figure 6.5. Mesures centrales destinées à encourager le personnel académique à participer à des actions spécifiquement axées sur l'internationalisation, 2015/2016.



Source: Eurydice.

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Alors que 14 systèmes d'enseignement supérieur ne signalent l'existence d'un soutien central pour aucune des trois actions, la Communauté flamande de Belgique, la Grèce, l'Italie et la Pologne proposent des incitations dans les trois cas. Par ailleurs, la Communauté française de Belgique, la République tchèque, l'Allemagne, la France, la Lituanie, la Finlande et le Monténégro ont adopté des mesures d'incitation pour deux de ces trois types d'action. Cette grande disparité d'approches pourrait refléter certaines divergences en termes de priorité stratégique respectivement conférée à chaque type d'action mais elle pourrait également refléter les stades respectifs de développement des différents systèmes à cet égard. Ainsi par exemple, la Suède n'a adopté aucune mesure spécifique en vue d'encourager l'enseignement en langue étrangère car tel est déjà le cas pour la plupart des cours du deuxième cycle.

En ce qui concerne les formes de soutien central fourni, les incitations à participer à des programmes internationaux communs prévoient souvent un cofinancement de même que des campagnes de communication (Communauté germanophone de Belgique et Grèce) et l'inclusion de contrats de performance entre les établissements d'enseignement supérieur et les autorités centrales de l'éducation (Irlande, Finlande et Norvège).

Le soutien central à la création de CLOM va d'un financement ciblé à la création de portails destinés à promouvoir l'offre de cours disponible ou à encourager la levée d'obstacles législatifs au développement et

⁽¹⁰⁷⁾ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

au fonctionnement des CLOM. En Communauté flamande de Belgique, le département «Enseignement et formation» alloue un financement annuel aux centres d'enseignement supérieur ouverts qui sont hébergés sur six campus des cinq universités flamandes, et à leur coopération avec l'Université ouverte des Pays-Bas (*Open Universiteit Nederland*). En Italie, le ministère de l'éducation finance EduOpen, premier portail universitaire italien auquel participent quatorze universités publiques italiennes offrant des cours gratuits en ligne. En Suède, l'Autorité de l'enseignement supérieur (*Universitetskanslersämbetet*) a publié début 2016 un rapport sur les CLOM dans lequel elle recommande que le gouvernement confère aux établissements d'enseignement supérieur le droit légal de développer et de gérer des CLOM, et qu'il les encourage à agir dans ce sens. La décision gouvernementale est attendue.

Les mesures incitant le personnel académique à enseigner dans des langues étrangères traduisent la conviction que les compétences linguistiques constituent un aspect majeur de l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Ces mesures servent souvent aussi d'autres objectifs tels que la capacité d'attirer des étudiants étrangers ou le développement de programmes internationaux communs. En Autriche et en Finlande, les contrats de performance conclus avec le ministère compétent incitent les établissements d'enseignement supérieur à augmenter le nombre de cours dispensés en anglais.

Dans certains systèmes, la diversité linguistique se trouve au cœur même de l'enseignement supérieur. C'est ainsi notamment que le multilinguisme constitue l'un des principes fondateurs de l'Université du Luxembourg. La plupart des cours sont dispensés dans deux des langues officielles de l'Université (allemand, français et anglais). Les enseignants sont tenus de dispenser leurs cours en plusieurs langues (¹⁰⁸).

Les incitations peuvent également être assorties de restrictions quant à la proportion de cours enseignés en langue étrangère. Ainsi en Communauté française de Belgique, le décret du 7 novembre 2013, dispose que la langue française reste la langue d'enseignement et d'évaluation des activités d'apprentissage mais ajoute que l'anglais peut être la langue d'enseignement et d'évaluation à raison d'au plus un quart des crédits dans le premier cycle d'études et à raison de la moitié des crédits pour les études menant au grade académique de master (¹⁰⁹).

Conclusions

Ce sixième chapitre montre que la majorité des systèmes européens d'enseignement supérieur ont défini des objectifs stratégiques en lien avec l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Toutefois, alors que le personnel académique a une responsabilité majeure dans la promotion et la mise en œuvre de ces objectifs, il n'est généralement mentionné de façon explicite qu'en rapport avec la mobilité. Et lorsque tel est le cas, il reste rare que des objectifs en matière de mobilité du personnel soient fixés au niveau central. Par ailleurs, la plupart des systèmes déclarent avoir mis en place une forme ou une autre de suivi des flux de mobilité du personnel. Le suivi se fonde sur une série de définitions qui peuvent se limiter à celles utilisées par le programme Erasmus+ ou établir une distinction par rapport à différents types de mobilité ayant d'autres objectifs et durées.

Enfin, le soutien apporté par le niveau central à trois actions spécifiques en faveur de l'internationalisation, à savoir les programmes internationaux communs, l'enseignement en langue étrangère dans l'établissement national et le développement de cours en ligne ouverts et massifs (CLOM), se répartit de façon inégale entre les différents systèmes européens. La moitié des pays font état de mesures centrales destinées à inciter le personnel académique à participer à des programmes internationaux communs ou à enseigner en langues étrangères dans les universités nationales. Les mesures centrales incitant le personnel à développer des CLOM sont beaucoup moins courantes.

(¹⁰⁸) <http://eli.legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2003/08/12/n17>

(¹⁰⁹) http://www.galillex.cfwb.be/document/pdf/39681_001.pdf. Voir article 75, paragraphe 2.

Annexe 1. Diagrammes nationaux des catégories de personnel académique

Indications pour le lecteur

Les diagrammes ont pour but de donner un aperçu visuel des catégories de personnel académique les plus représentatives de chacun des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.

Les catégories de personnel sont associées à trois étapes du parcours professionnel ⁽¹¹⁰⁾:

- **Catégories inférieures:** il s'agit des catégories d'emplois de début de carrière qui regroupent généralement de jeunes chercheurs/enseignants pouvant avoir l'intention de progresser vers les échelons supérieurs de la profession académique ⁽¹¹¹⁾.
- **Catégories intermédiaires:** ces catégories comprennent le personnel académique ayant une expérience de recherche et/ou d'enseignement importante, laquelle les habilite de manière générale à diriger des projets de recherche ou à enseigner au niveau du troisième cycle.
- **Catégories supérieures:** il s'agit des échelons supérieurs du personnel académique qui comprennent les professeurs et, dans certains pays, des chercheurs expérimentés et des directeurs scientifiques.

Le diagramme offre aussi la possibilité de présenter des catégories ne pouvant être associées à aucun des groupes ci-dessus. Elles forment les «**Autres catégories**» ⁽¹¹²⁾.

On trouve, dans la plupart des pays, les catégories de personnel figurant sur les diagrammes dans les principaux types d'établissements d'enseignement supérieur. Dans certains systèmes toutefois – lesquels sont clairement signalés – les catégories de personnel académique sont associées à des types particuliers d'établissements d'enseignement supérieur. Dans ces systèmes, seules les catégories de personnel existant dans les universités sont présentées ⁽¹¹³⁾.

Les diagrammes ne se veulent pas exhaustifs au sens où ils n'incluent pas toutes les catégories existantes mais où ils montrent les plus représentatives; il s'agit généralement de catégories qui rassemblent 5 % au moins de l'ensemble du corps académique. Dans certains pays toutefois, et notamment dans ceux où les catégories sont nombreuses, une catégorie représentant une moindre proportion du personnel peut malgré tout constituer un élément structurel important du système et figure dès lors sur le diagramme.

Par ailleurs, certaines catégories de personnel ont été systématiquement exclues du diagramme. Il s'agit en particulier du personnel académique assumant uniquement des responsabilités de gestion et ne participant ni à l'enseignement ni à la recherche. Le personnel académique visiteur – qu'il vienne d'autres pays ou d'autres établissements nationaux d'enseignement supérieur – n'est pas non plus représenté. Il en va de même du personnel académique à la retraite qui conserve un titre honorifique (professeur émérite, par exemple).

Plusieurs éléments d'information sont fournis pour chaque catégorie de personnel représentée ⁽¹¹⁴⁾.

- Les deux premiers éléments du diagramme décrivent les **tâches principales** du personnel appartenant à la catégorie visée en précisant s'il est employé à des fins d'enseignement () et/ou de recherche (). Lorsque la catégorie visée comprend à la fois des tâches d'enseignement et des tâches de recherche, les deux options sont indiquées. Si elle comprend des tâches d'enseignement mais pas de recherche, seul l'enseignement est indiqué (et inversement).

⁽¹¹⁰⁾ Dans le cadre de la collecte de données Eurydice, les pays ont été invités à situer leurs catégories de personnel académique dans l'une des trois étapes proposées en sélectionnant celle qui y correspond le mieux. Les catégories ne pouvant être associées à aucune des trois étapes sont signalées séparément et incluses dans les «autres catégories».

⁽¹¹¹⁾ Les pays ont été invités à ne pas signaler les doctorants en tant que catégorie inférieure distincte de personnel académique sauf s'ils peuvent être répertoriés dans des catégories de personnel académique spécifiques («assistants» par exemple). Lorsque les doctorants ont été signalés en dépit de cette instruction, ils apparaissent dans le diagramme. Cette situation peut s'expliquer en partie par les différences de statut des doctorants, lesquelles ont été examinées au chapitre 2 (section 2.1.1).

⁽¹¹²⁾ Dans le cas de pays n'ayant signalé aucun personnel relevant d'«Autres catégories», la rubrique est maintenue mais aucune catégorie de personnel n'y figure.

⁽¹¹³⁾ Étant donné que les universités sont un élément obligatoire du diagramme, aucun diagramme n'a été produit pour la Communauté germanophone de Belgique (qui ne compte pas d'établissement universitaire).

⁽¹¹⁴⁾ Les catégories de personnel sont indiquées en français et dans une langue nationale. Les traductions en français ont été partiellement harmonisées pour faciliter la comparabilité entre pays.

- Les deux éléments suivants indiquent deux **exigences potentielles en termes de qualifications**, à savoir si un diplôme de doctorat (PhD) ou une qualification post-doctorale ⁽¹¹⁵⁾ (🎓) est exigé(e) par la loi pour accéder à cette catégorie de personnel. S'il est possible d'accéder à cette catégorie sans l'une des qualifications susmentionnées mais que la qualification susmentionnée doit être obtenue dans un délai déterminé, le diagramme ne la présente pas comme une exigence légale ⁽¹¹⁶⁾.
- Les deux derniers éléments concernent deux types de **contrats d'emploi** – respectivement à durée déterminée (📅) et à durée indéterminée (🕒). La première catégorie comprend les contrats venant à échéance à l'issue d'une période déterminée. La seconde comprend des contrats à durée indéterminée, qu'ils soient considérés comme «permanents» ou sans date d'échéance prédéfinie. Si l'un de ces deux types de contrat concerne plus de 90 % du personnel au sein d'une même catégorie, seul celui-ci figure dans le diagramme. S'il existe, à l'inverse, une répartition plus égale entre les deux principaux types de contrat, ils figurent l'un et l'autre dans le diagramme. Par ailleurs, lorsque des contrats à durée limitée ou des contrats horaires supplémentaires peuvent être proposés au personnel sous contrat à durée indéterminée, seul ce dernier figure dans le diagramme.

À la droite de ces icônes centrales figurent des informations statistiques concernant le nombre de membres du personnel appartenant à la catégorie visée. Il s'agit de la rubrique «Effectifs», où les autorités nationales peuvent introduire cette information. Dans quelques cas, les données relatives aux effectifs ne sont pas disponibles, et le nombre de membres du personnel est indiqué en équivalents temps plein (ETP). Les statistiques officielles au niveau central constituent la source principale de cette information ⁽¹¹⁷⁾. Lorsqu'aucune donnée officielle n'est disponible concernant une catégorie particulière de personnel, le diagramme indique cette indisponibilité (n/d).

Lorsque les données le permettent, un histogramme empilé illustre le pourcentage que représentent les catégories de personnel à chacune des étapes présentées dans le diagramme.

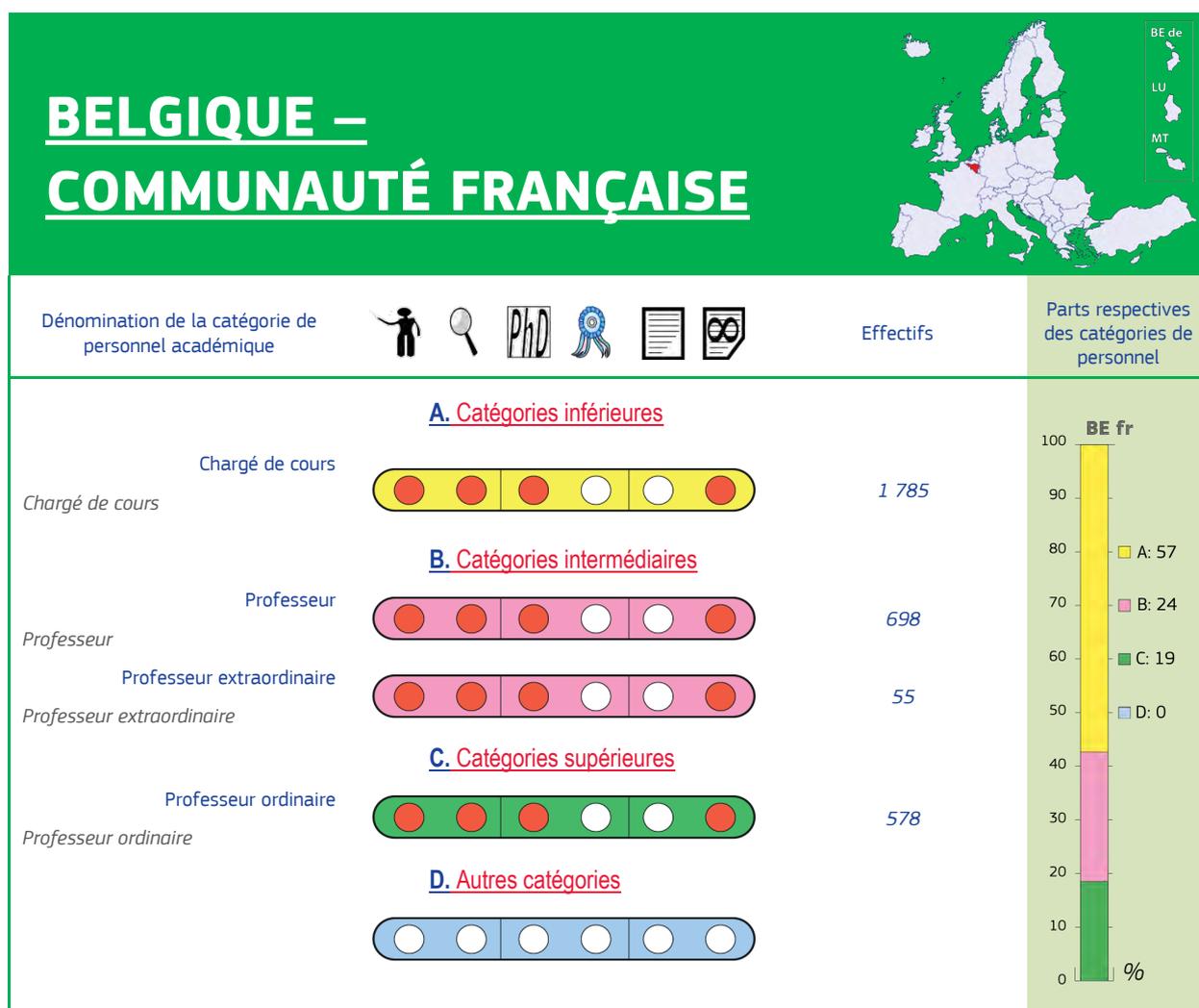
Enfin, des informations sont fournies en dessous de chaque diagramme à propos du parcours académique traditionnel, à savoir le déroulement de carrière le plus classique du personnel académique. Ce parcours type ne fait pas nécessairement référence à toutes les catégories de personnel représentées dans le diagramme car il peut arriver que certaines d'entre elles n'en fassent pas partie. Plusieurs parcours académiques distincts peuvent en outre coexister, en particulier dans les pays où la carrière dans l'enseignement (ou l'enseignement/la recherche) et la carrière dans la recherche sont clairement séparées. Il convient de préciser également au lecteur que dans certains pays, le concept de parcours académique type peut être réglementé et que le personnel est tenu de le respecter. Dans d'autres, les membres du personnel académique peuvent jouir d'une certaine flexibilité dans le déroulement de leur carrière en combinant par exemple parcours d'enseignement et parcours de recherche. L'information figurant en dessous du diagramme ne tient pas compte de cette distinction.

⁽¹¹⁵⁾ Voir les concepts présentés au chapitre 2 (figure 2.3) et le glossaire.

⁽¹¹⁶⁾ Pour plus de détails, voir l'analyse présentée au chapitre 2 (sections 2.1.2 et 2.2).

⁽¹¹⁷⁾ Les références complètes aux statistiques nationales figurant dans les diagrammes sont fournies à la fin de l'annexe.

Diagrammes nationaux



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du CRef, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Chargé de cours ► Professeur ► Professeur ordinaire



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

BELGIQUE – COMMUNAUTÉ FLAMANDE



Dénomination de la catégorie de personnel académique		Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Assistant d'enseignement et de recherche diplômé <i>Assistent</i>		1 044	<p>BE nl</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 %</p> <p>■ A: 8 ■ B: 22 ■ C: 9 ■ D: 62</p>	
Maître de recherches <i>Doctor-assistent</i>		456		
B. Catégories intermédiaires				
Maître de conférences <i>Docent</i>		1 459		
Professeur associé <i>Hoofddocent</i>		1 242		
Auxiliaire d'enseignement <i>Praktijkassistent</i>		1 635		
C. Catégories supérieures				
Professeur <i>Hoogleraar</i>		757		
Professeur titulaire <i>Gewoon hoogleraar</i>		1 006		
D. Autres catégories				
Personnel de recherche contractuel <i>Wetenschappelijk personeel</i>		12 308		

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2015 et du VLIR, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Assistant d'enseignement et de recherche diplômé ► Maître de recherche ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur ► Professeur titulaire



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



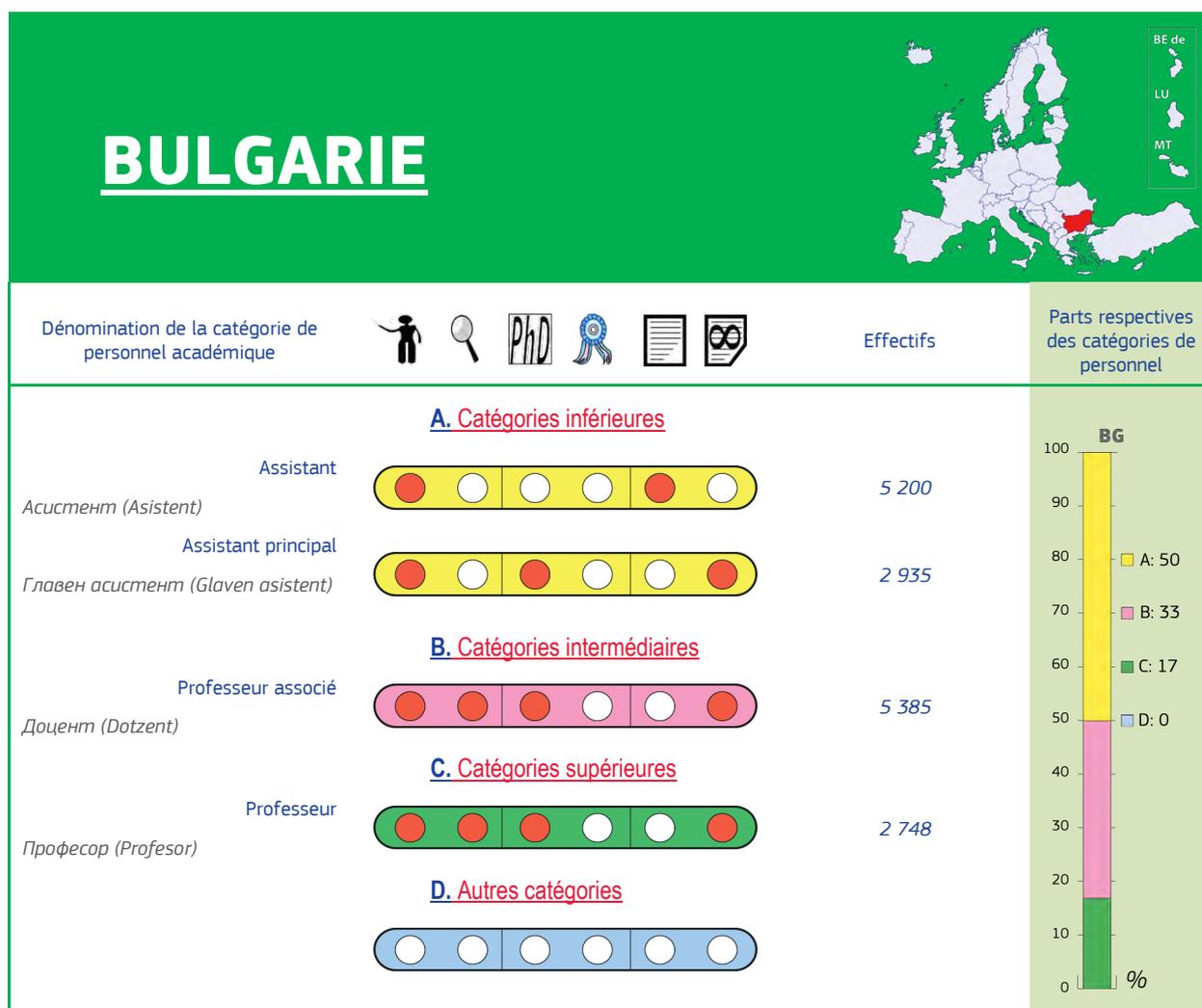
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du CIOO, 2015 année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Assistant ► Assistant principal ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE



Dénomination de la catégorie de personnel académique			Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures					
<i>Lektor</i>	Chargé de cours		1 081	<p>CZ</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 %</p> <p>■ A: 13 ■ B: 53 ■ C: 31 ■ D: 3</p>	
<i>Asistent</i>	Assistant		1 966		
B. Catégories intermédiaires					
<i>Odborný asistent</i>	Assistant principal		12 314		
C. Catégories supérieures					
<i>Docent</i>	Professeur associé		4 632		
<i>Profesor</i>	Professeur		2 615		
D. Autres catégories					
	Chercheur (avec charge d'enseignement)		678		
<i>Vědečtí, výzkumní a vývojoví pracovníci podílející se na pedagogické činnosti</i>					

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du MŠMT, 2015 (année de référence des données: 2015).

Parcours académique type:

Chargé de cours ► Assistant ► Assistant principal ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

DANEMARK



Dénomination de la catégorie de personnel académique			Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures					
<i>Postdoc</i>	Post-doctorant		2 701	<p>DK</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 %</p> <p>A: 23 B: 26 C: 13 D: 38</p>	
<i>Adjunkt</i>	Maître de conférences		1 250		
<i>Forsker</i>	Chercheur		200		
B. Catégories intermédiaires					
<i>Lektor</i>	Professeur associé		4 231		
<i>Seniorforsker</i>	Chercheur principal		630		
C. Catégories supérieures					
<i>Professor</i>	Professeur		1 879		
	Professeur ayant des responsabilités particulières		459		
	<i>Professor med særlige opgaver (MSO)</i>				
D. Autres catégories					
<i>Ekstern lektor</i>	Chargé de cours à temps partiel		886		
<i>Ph.d.-stipendiat</i>	Doctorant		4 964		
<i>Videnskabelig assistent</i>	Assistant de recherche		1 186		
<i>Undervisningsassistent</i>	Chargé de cours adjoint		n.d.		

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de la *Moderniseringsstyrelsen*, 2015 (année de référence des données: année académique 2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Maître de conférences/Chercheur ► Professeur associé/Chercheur principal ► Professeur/Professeur ayant des responsabilités particulières



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

ALLEMAGNE



Dénomination de la catégorie de personnel académique		Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Personnel scientifique et des arts créatifs <i>Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter</i>		179 651		
Personnel scientifique et des arts créatifs <i>Wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter</i>				
B. Catégories intermédiaires				
Chargé de cours et assistant <i>Dozenten und Assistenten</i>		3 400		
C. Catégories supérieures				
Professeur assistant <i>Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren</i>		45 749		
Professeur (y compris professeur assistant) <i>Professorinnen und Professoren (einschließlich Juniorprofessorinnen und Juniorprofessoren)</i>				
D. Autres catégories				
Chargé de cours freelance <i>Lehrbeauftragte (les chargés de cours freelance prestent à temps partiel et sont rémunérés sur une base horaire)</i>		98 944		
Enseignant ayant des tâches particulières <i>Lehrkräfte für besondere Aufgaben</i>		n.d.		

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du Statistisches Bundesamt, 2015 (année de référence des données: 2015).

Parcours académique type:

Personnel scientifique et des arts créatifs ► Assistant / Chargé de cours ► Professeur assistant ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



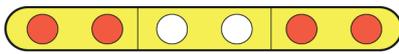
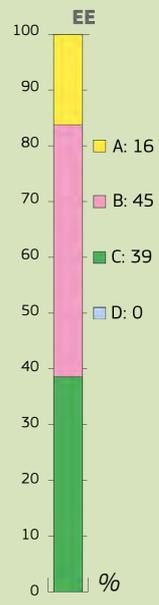
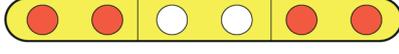
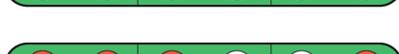
Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

ESTONIE



Dénomination de la catégorie de personnel académique	     	Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Chercheur en début de carrière <i>Nooremteadur</i>		82		
Enseignant <i>Õpetaja</i>		205		
Assistant <i>Assistent</i>		388		
Formateur <i>Instruktor</i>		22		
B. Catégories intermédiaires				
Chargé de cours <i>Lektor</i>		1 508		
Chargé de recherche <i>Teadur</i>		390		
Assistant principal <i>Vanemassistent</i>		33		
Enseignant principal <i>Vanemõpetaja</i>		7		
C. Catégories supérieures				
Professeur associé <i>Dotsent</i>		703		
Professeur <i>Professor</i>		551		
Maître de recherches <i>Vanemteadur</i>		380		
Professeur chercheur <i>Juhtivteadur</i>		24		
D. Autres catégories				
				

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du HTM, 2016 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type: Enseignant ► Chargé de cours ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



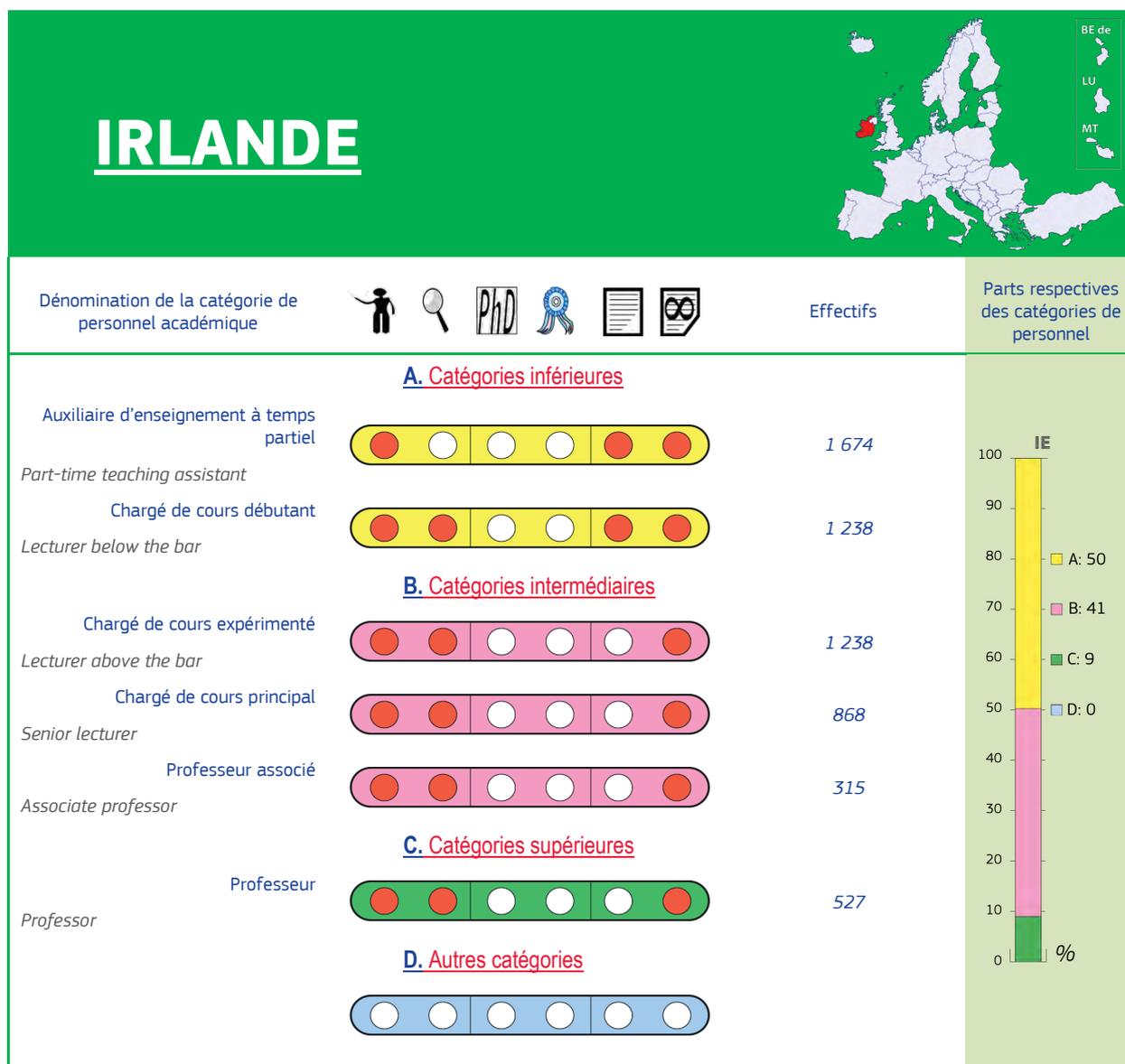
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de la HEA, 2013 (année de référence des données: année académique 2012/2013).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Auxiliaire d'enseignement à temps partiel ► Chargé de cours débutant ► Chargé de cours expérimenté ► Chargé de cours principal ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

GRÈCE



Dénomination de la catégorie de personnel académique		Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Personnel de formation spécifique Ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ) (Eidiko ekpaideftiko prosoriko (EEP))		245	<p>EL</p> <p>100</p> <p>90</p> <p>80</p> <p>70</p> <p>60</p> <p>50</p> <p>40</p> <p>30</p> <p>20</p> <p>10</p> <p>0</p> <p>%</p> <p>A: 13</p> <p>B: 36</p> <p>C: 51</p> <p>D: 0</p>	
Personnel de laboratoire et d'enseignement spécifique Εργαστηριακό διδακτικό προσωπικό (ΕΔΙΠ) (Ergastiriako didaktiko prosoriko (EDIP))		1 269		
B. Catégories intermédiaires				
Chargé de cours Λέκτορας (Lectoras)		628		
Chargé de cours TEI Καθηγητής εφαρμογών (Kathigitis efarmogon)		442		
Maître de conférences Επίκουρος/Επίκουρη καθηγητής/Καθηγήτρια (Epikouros/Epikouri kathigitis/Kathigitria)		3 296		
C. Catégories supérieures				
Professeur associé Αναπληρωτής/Αναπληρώτρια καθηγητής/Καθηγήτρια (Anaplirotis/Anaplirotia kathigitis/Kathigitria)		2 643		
Professeur Καθηγητής/Καθηγήτρια Α' βαθμίδας (Kathigitis/Kathigitria vathmidas A)		3 575		
D. Autres catégories				

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du ministère de l'éducation, de la recherche et des affaires religieuses, 2016 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Chargé de cours ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



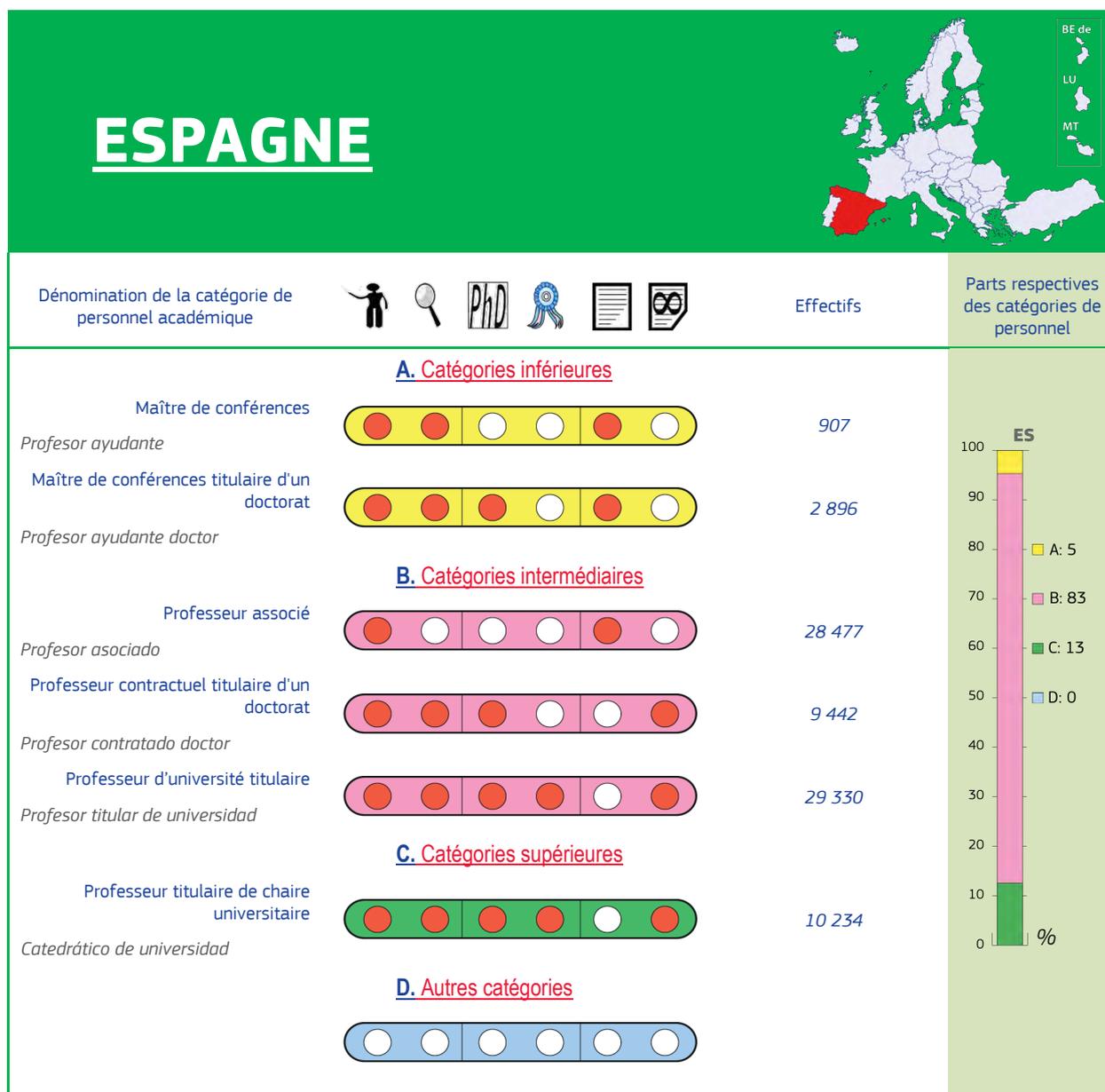
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du MECD, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Parcours académique type:

Maître de conférences ► Maître de conférences titulaire d'un doctorat ► Professeur contractuel titulaire d'un doctorat ► Professeur d'université titulaire ► Professeur titulaire de chaire universitaire



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



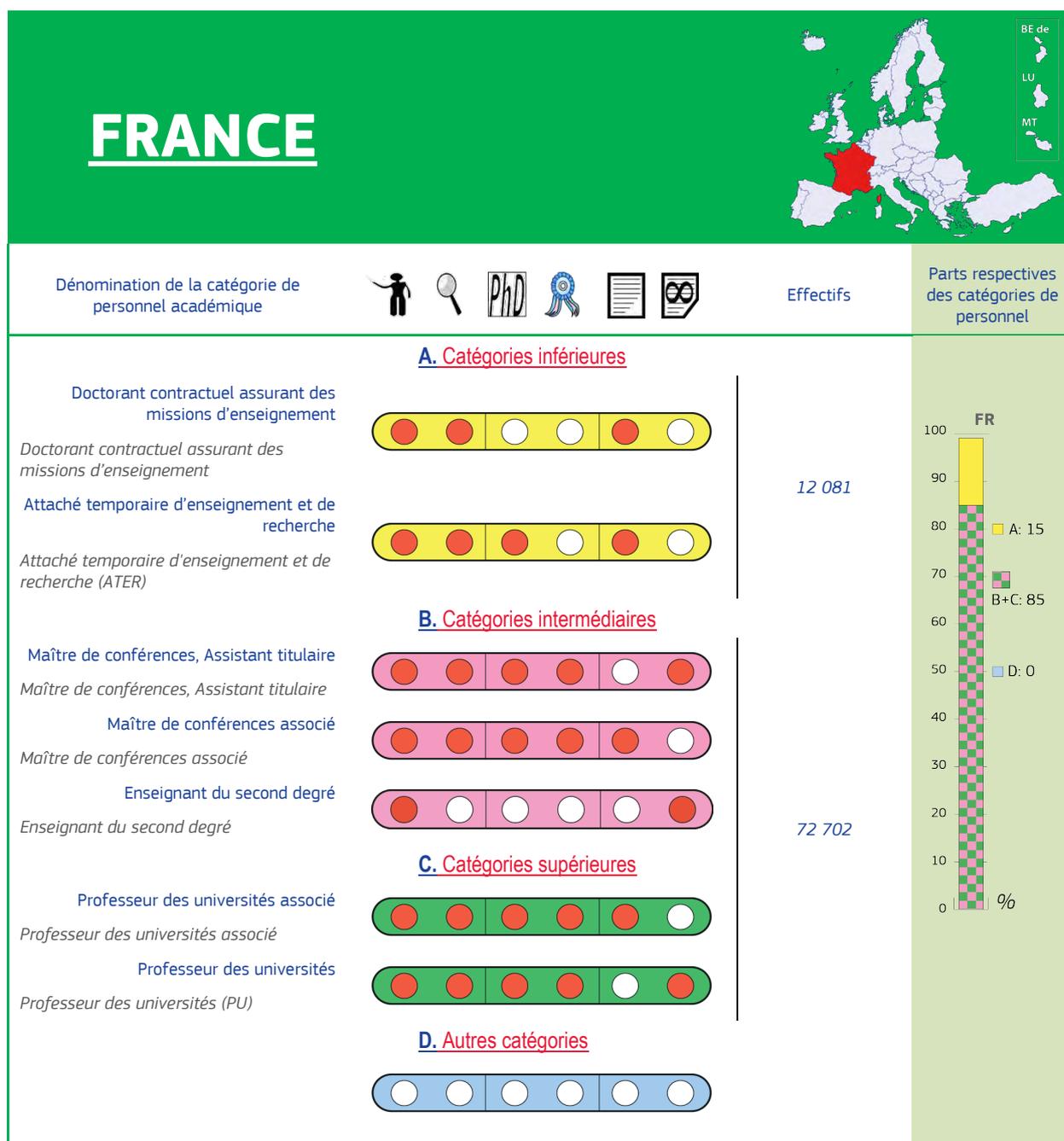
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du MENESR-DGRH, 2016 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Doctorant contractuel assurant des missions d'enseignement ► Attaché temporaire d'enseignement et de recherche ► Maître de conférences ► Professeur des universités



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



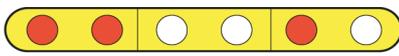
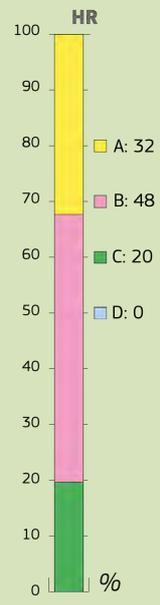
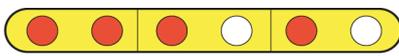
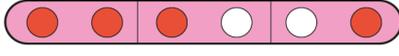
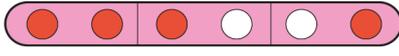
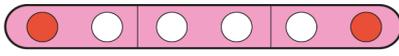
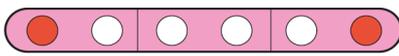
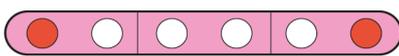
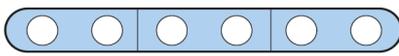
Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

CROATIE



Dénomination de la catégorie de personnel académique	     	Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Assistant <i>Asistent</i>		3 472		
Stagiaire post-doctoral <i>Poslijedoktorand</i>		1 360		
B. Catégories intermédiaires				
Maître de conférences <i>Docent</i>		2 552		
Professeur associé <i>Izvanredni profesor</i>		1 775		
Associé artistique <i>Umjetnički suradnik</i>		49		
Professeur de langue <i>Lektor</i>		133		
Chargé de cours <i>Predavač</i>		1 545		
Chargé de cours principal <i>Viši predavač</i>		1 114		
C. Catégories supérieures				
Professeur <i>Redoviti profesor</i>		2 563		
Professeur des hautes écoles <i>Profesor visoke škole</i>		382		
D. Autres catégories				
				

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du DZS, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Parcours académique type:

Assistant ► Stagiaire post-doctoral ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



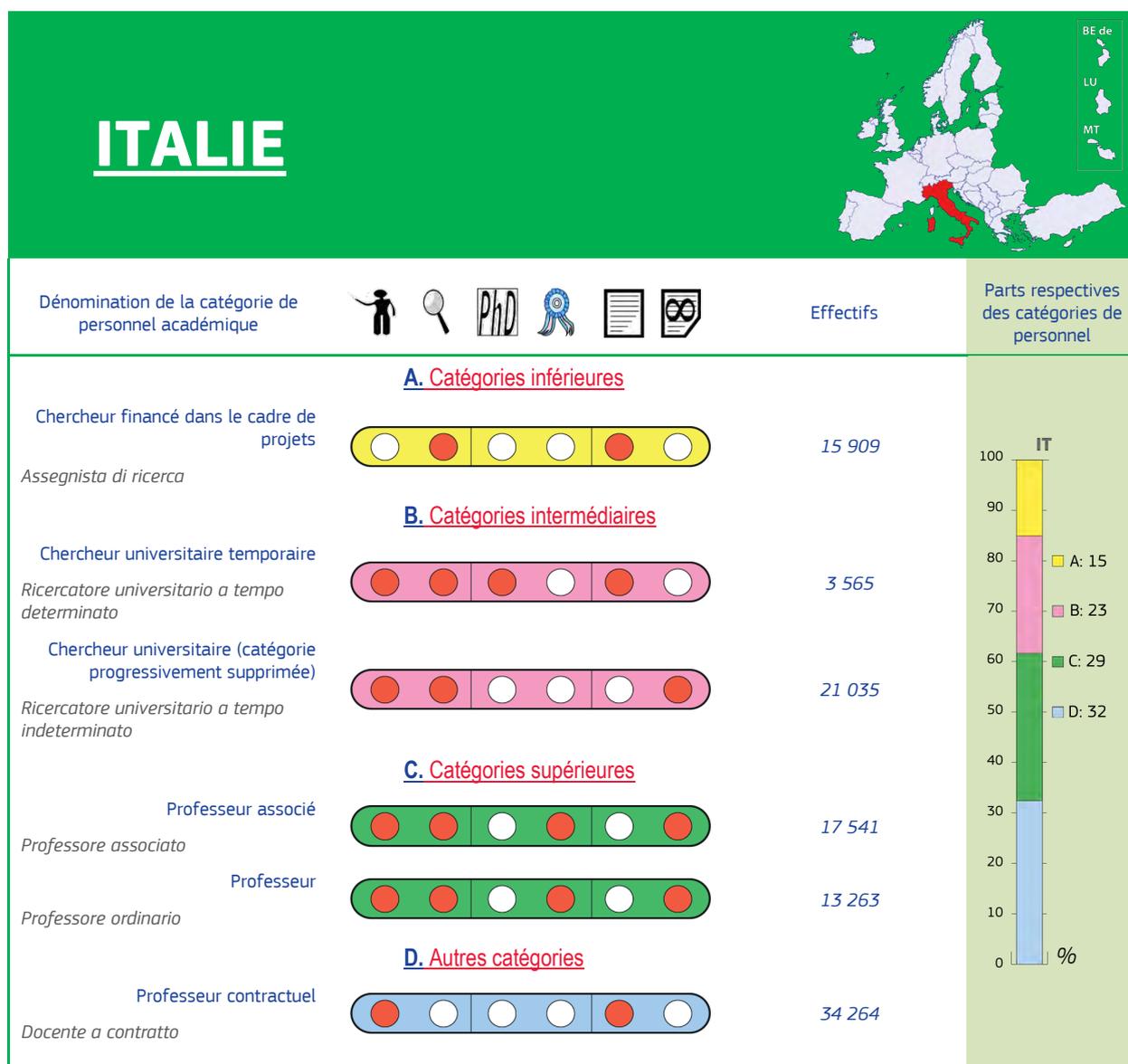
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du MIUR, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Chercheur financé dans le cadre de projets ► Chercheur universitaire temporaire ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



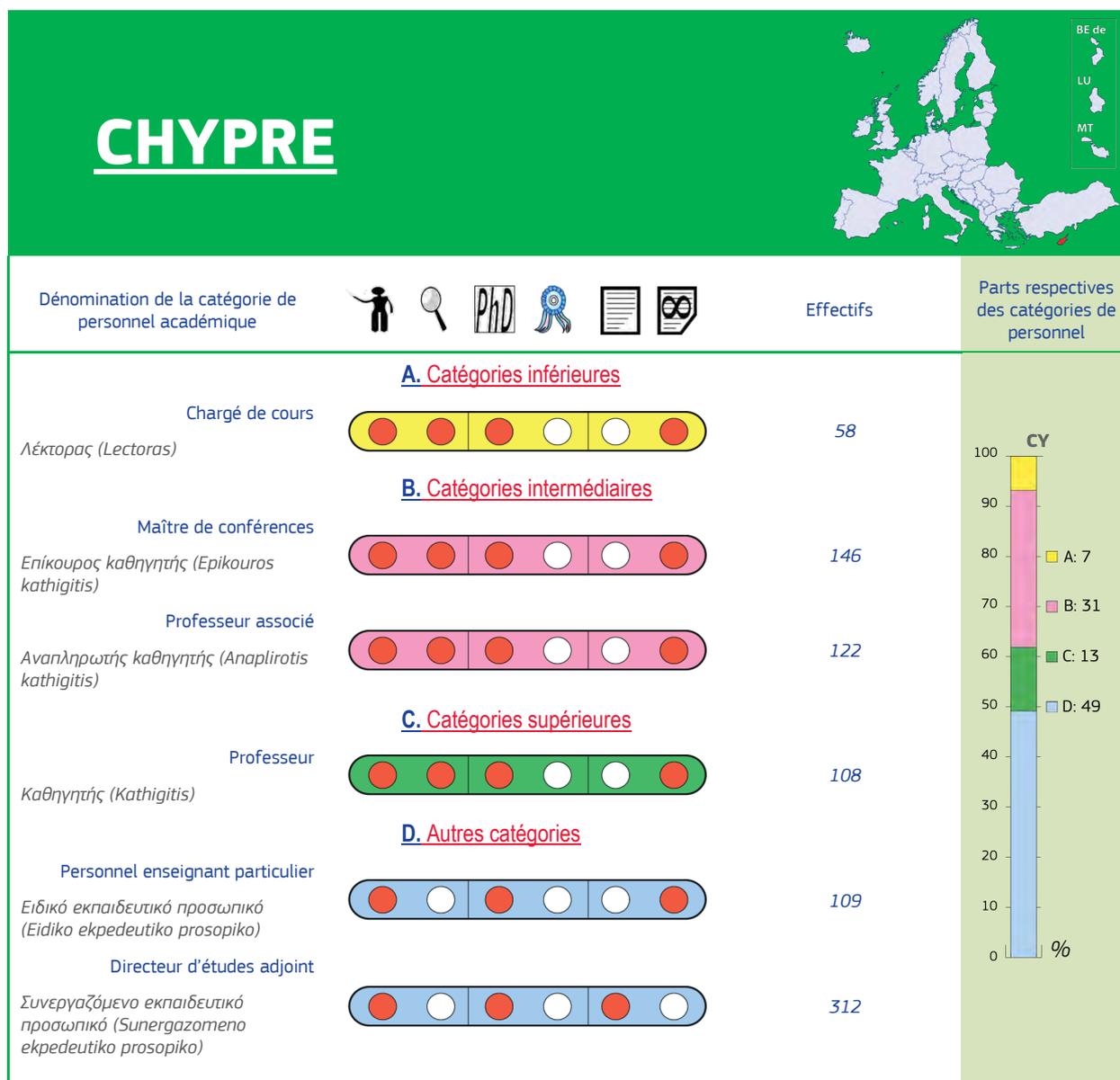
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur des données nationales non publiées, 2015 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Chargé de cours ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



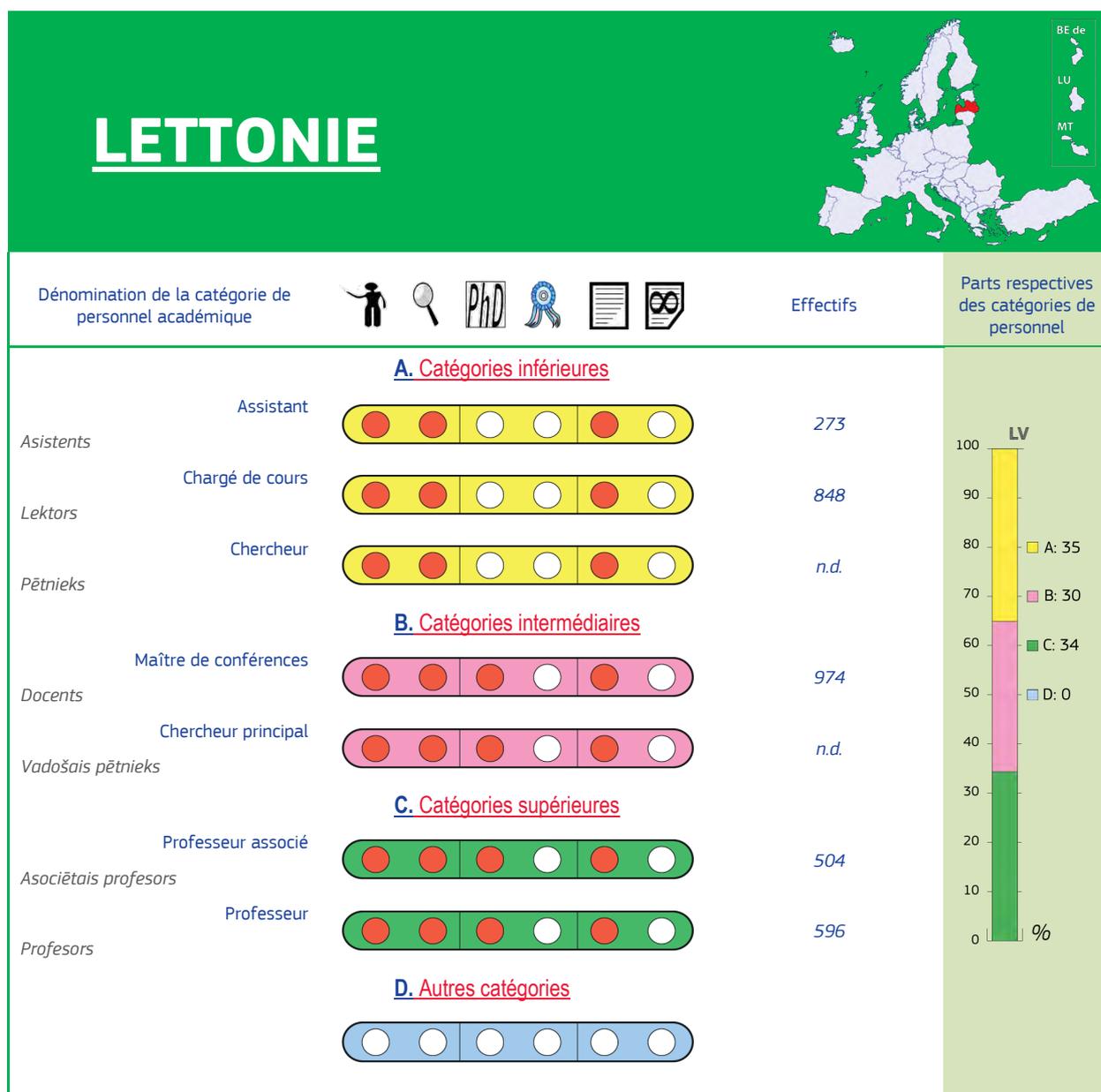
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de l'IZM, 2016 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Assistant ► Chargé de cours/Chercheur ► Maître de conférences/Chercheur principal ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



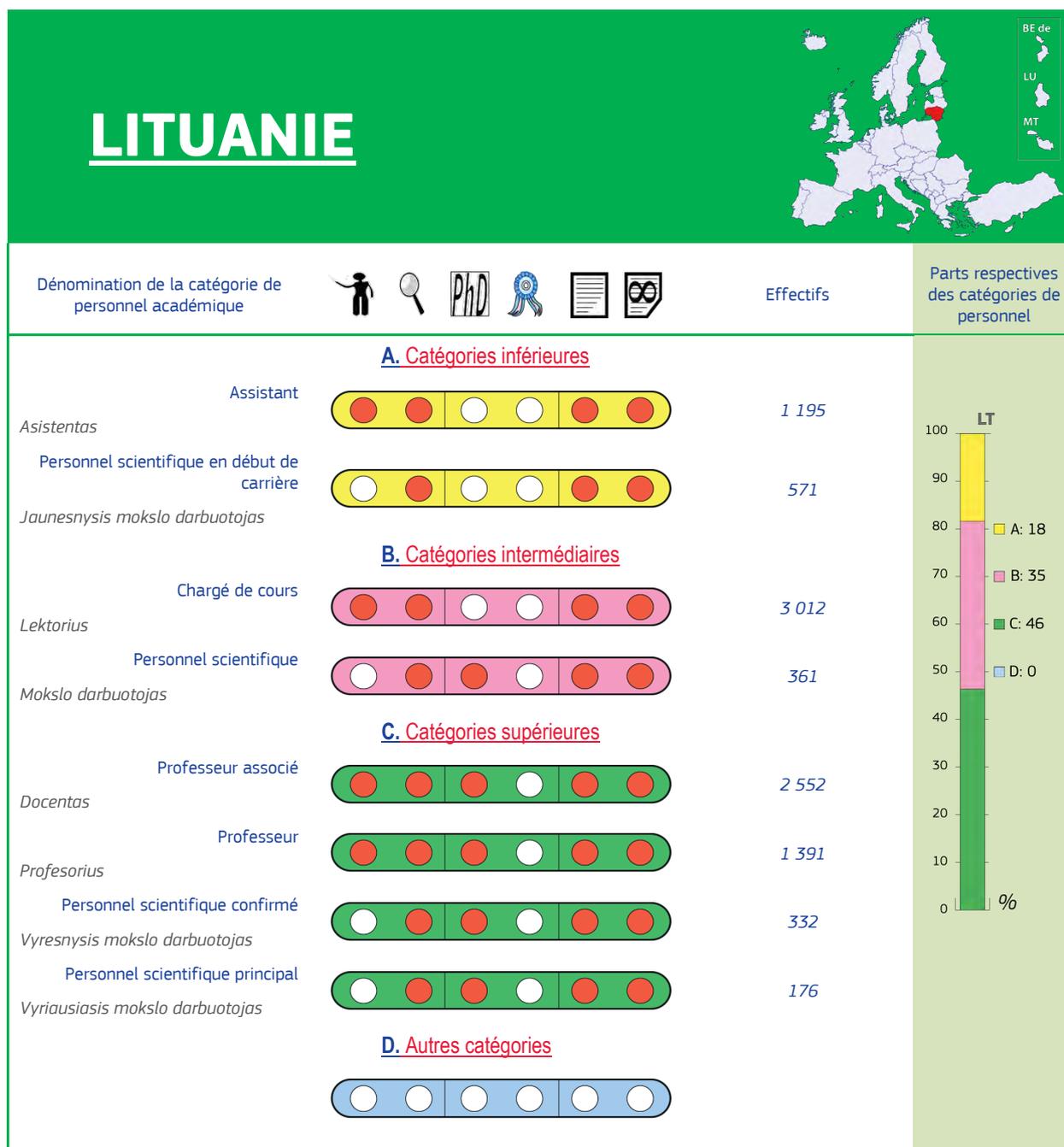
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de l'ITC, 2016 (année de référence des données: année académique 2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académiques types:

Parcours 1: Assistant ► Chargé de cours ► Professeur associé ► Professeur

Parcours 2: Personnel scientifique en début de carrière ► Personnel scientifique ► Personnel scientifique confirmé ► Personnel scientifique principal



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



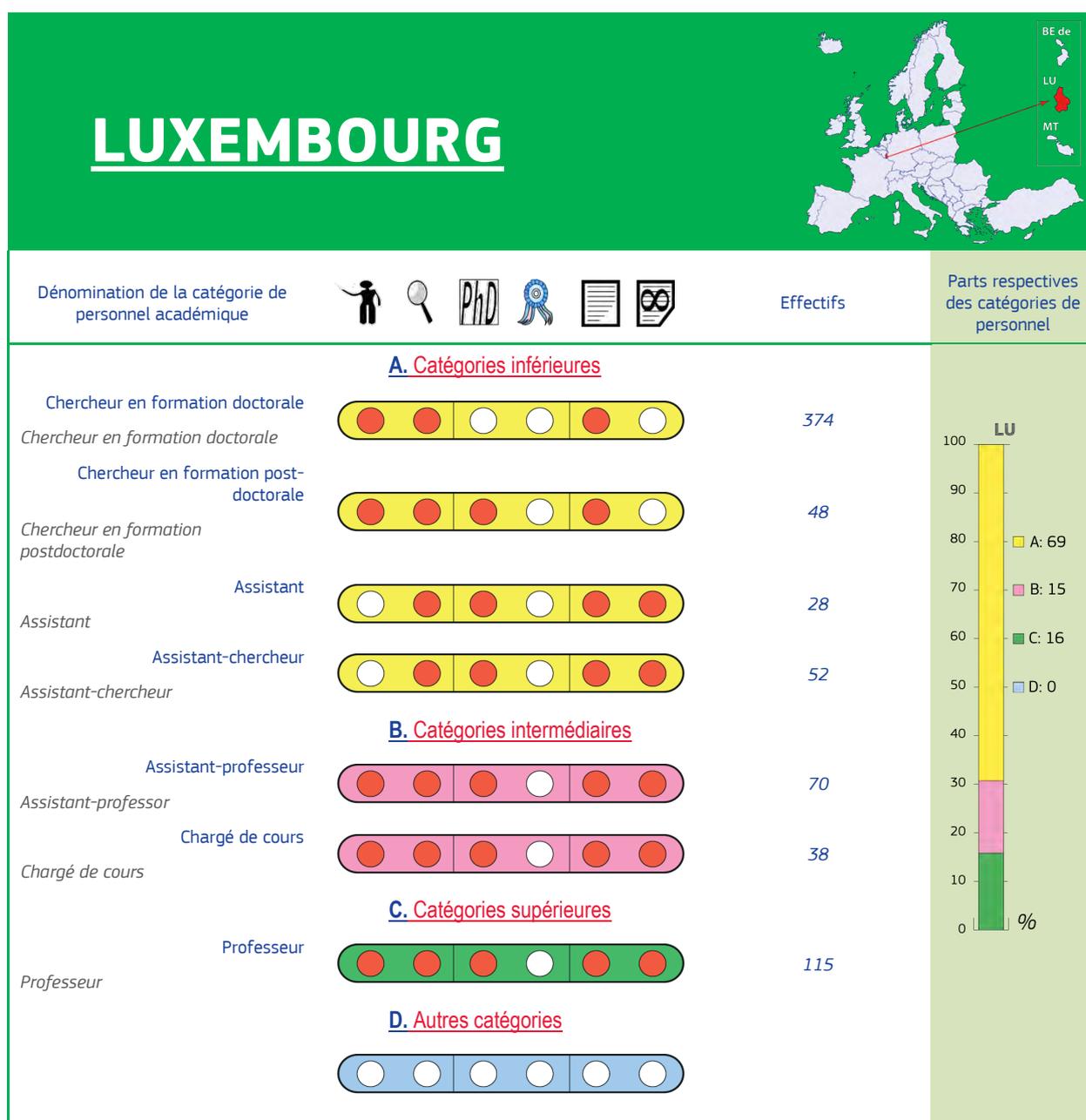
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur des données de l'Université du Luxembourg, 2013 (année de référence des données: 2013).

Parcours académique type:

Chercheur en formation doctorale ► Chercheur en formation post-doctorale ► Assistant/Assistant-chercheur ► Assistant-professeur ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



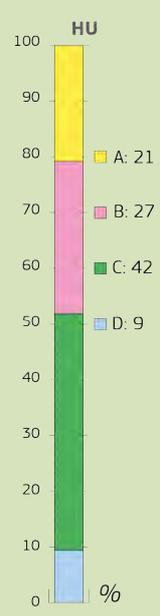
Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

HONGRIE



Dénomination de la catégorie de personnel académique	     	Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Assistant-professeur en début de carrière <i>Tanársegéd</i>		2 888		
Assistant-chargé de recherche <i>Tudományos segéd munkatárs</i>		842		
B. Catégories intermédiaires				
Assistant-professeur confirmé <i>Adjunktus</i>		4 170		
Chargé de recherche <i>Tudományos munkatárs</i>		505		
Chercheur <i>Tudományos főmunkatárs</i>		215		
C. Catégories supérieures				
Professeur associé <i>Docens</i>		5 193		
Professeur <i>Tanár</i>		2 361		
Conseiller scientifique <i>Tudományos tanácsadó</i>		18		
Professeur de recherche <i>Kutató professzor</i>		33		
D. Autres catégories				
Formateur <i>Tanár</i>		1 694		

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du FIR-OSAP, 2015 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Assistant-professeur en début de carrière ► Assistant-professeur confirmé ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



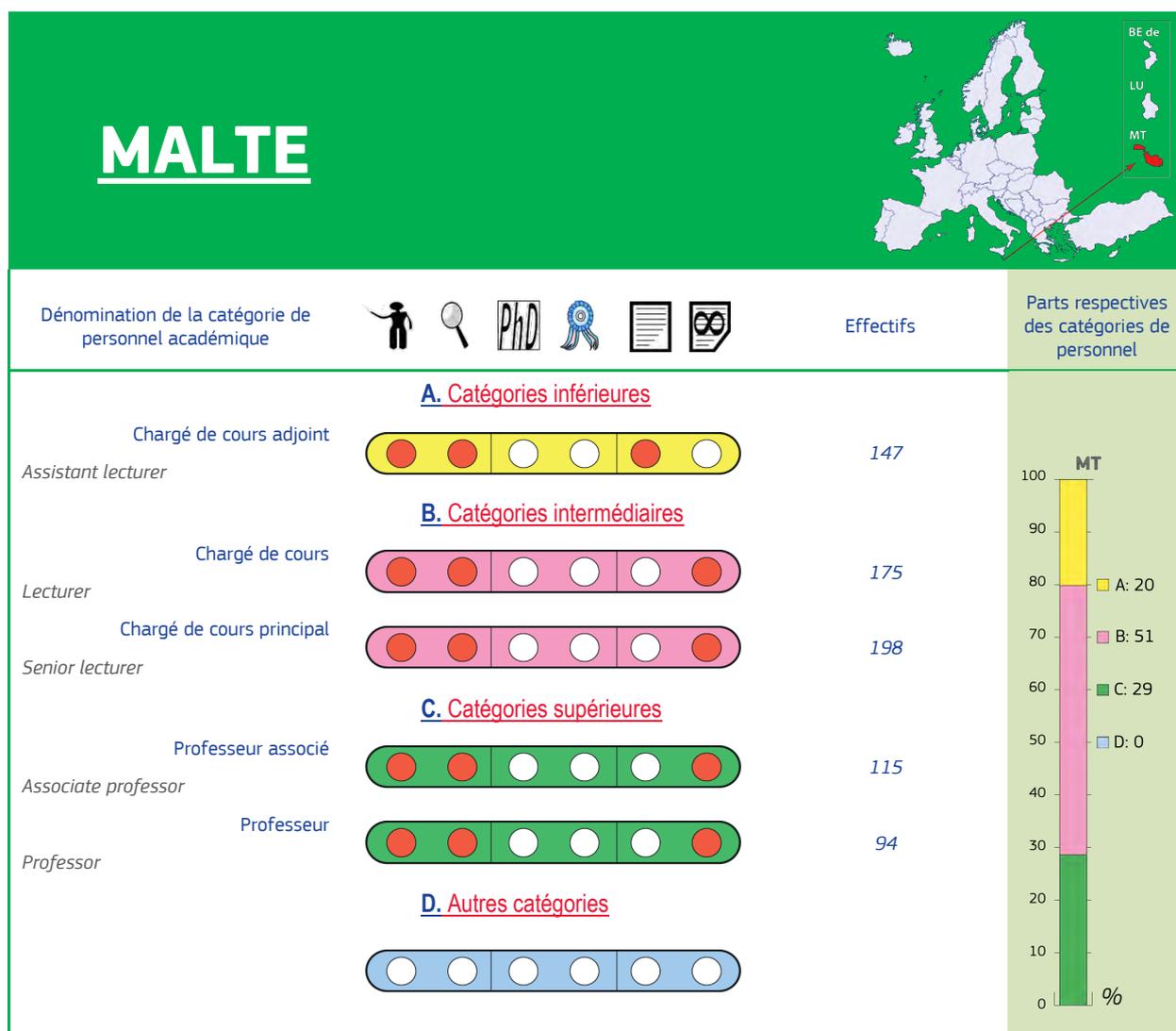
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de l'Université de Malte, 2014/2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Chargé de cours adjoint ► Chargé de cours ► Chargé de cours principal ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



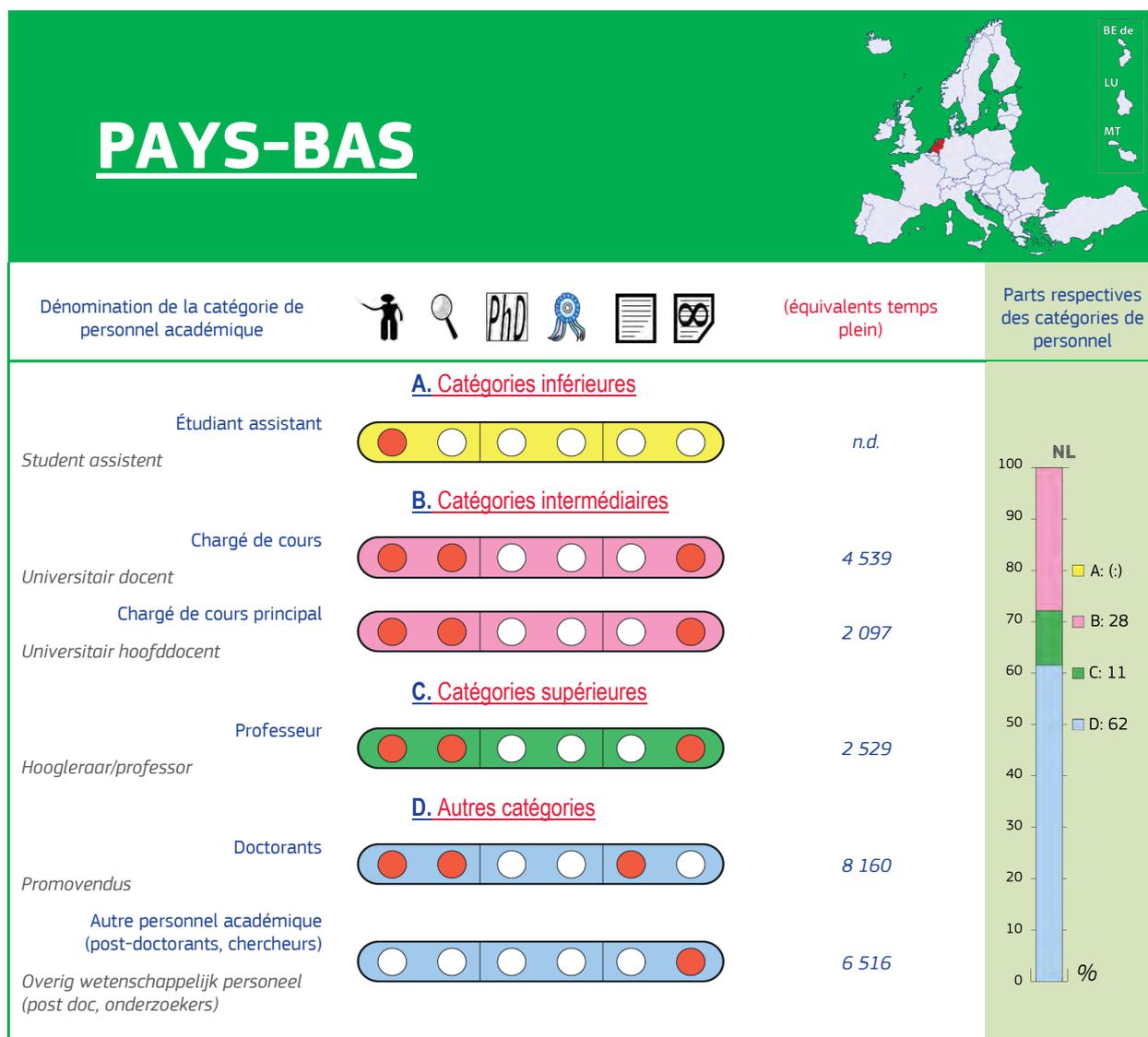
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de la VNSU, 2015 (année de référence des données: 2014/2015).

Parcours académique type:

Étudiant assistant ► Chargé de cours ► Chargé de cours principal ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



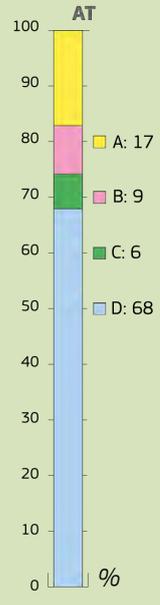
Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

AUTRICHE



Dénomination de la catégorie de personnel académique	     	Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Assistant universitaire <i>Universitätsassistent</i>		4 855		
Personnel académique avec activité scientifique, artistique et d'enseignement (catégorie de personnel en voie de disparition) <i>Nicht-habituierter Wissenschaftlicher/ Künstlerischer Mitarbeiter (auslaufende Kategorie)</i>		1 890		
B. Catégories intermédiaires				
Maître de conférences <i>Assistenzprofessor</i>		628		
Professeur associé <i>Assoziierter Professor</i>		614		
Chargé de cours universitaire <i>Universitätsdozent (Ao. Univ.-Prof.)</i>		2 191		
C. Catégories supérieures				
Professeur d'université <i>Universitätsprofessor</i>		2 469		
D. Autres catégories				
Scientifique/artiste confirmé <i>Senior Scientist/Senior Artist</i>		697		
Chargé de cours confirmé <i>Senior Lecturer</i>		942		
Personnel des projets <i>Projektmitarbeiter</i>		9 265		
Chargé de cours <i>Lehrbeauftragter</i>		9 810		
Auxiliaire d'enseignement <i>Studentischer Mitarbeiter</i>		6 062		

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du BMWF, 2015 (année de référence des données: 2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Assistant universitaire ► Maître de conférences ► Professeur associé (fonctionnaire) ► Professeur d'université



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



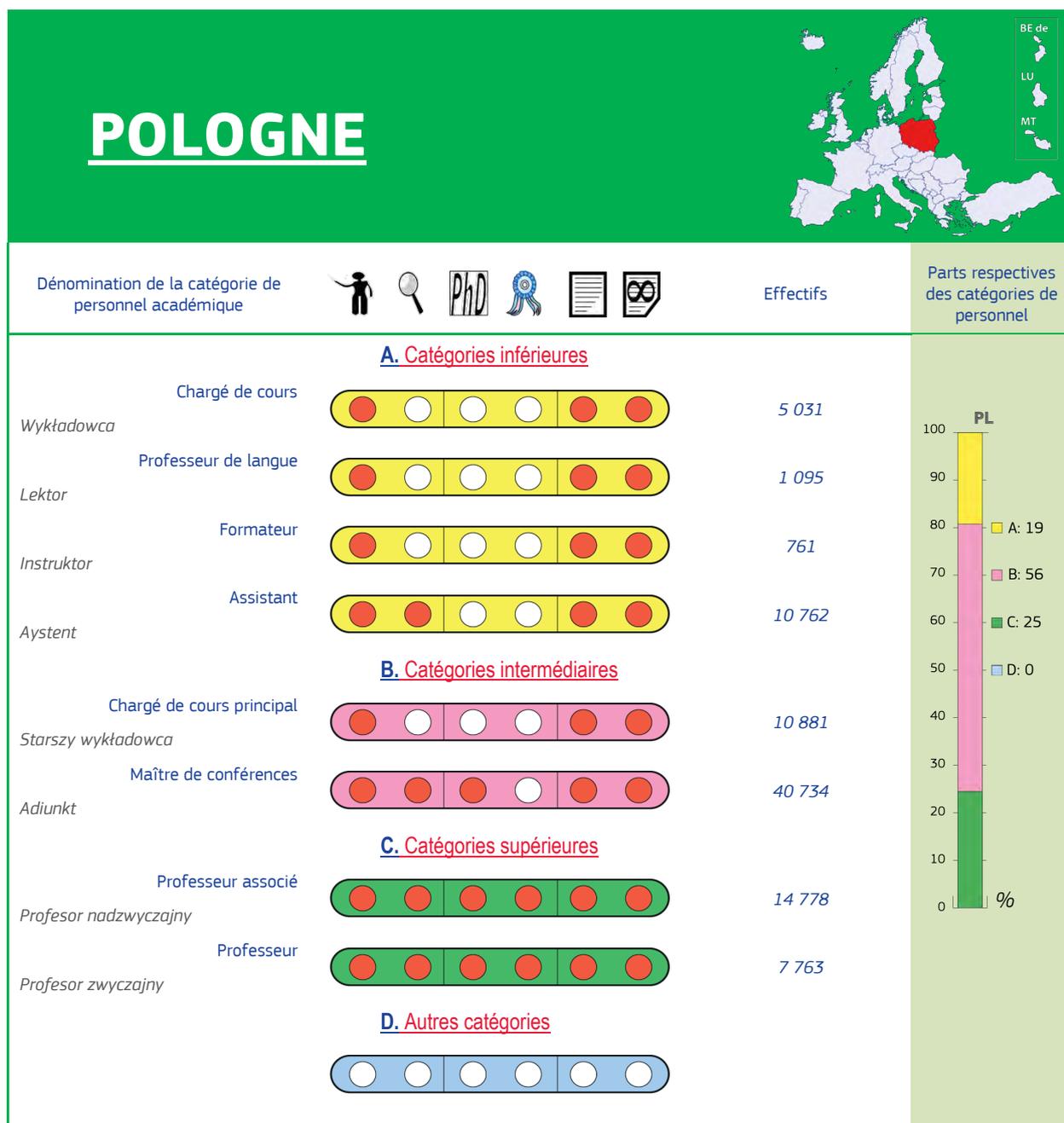
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du GUS, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Parcours académiques types:

Parcours 1: Professeur de langue/formateur ► Chargé de cours ► Chargé de cours principal
 Parcours 2: Assistant ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur titulaire



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



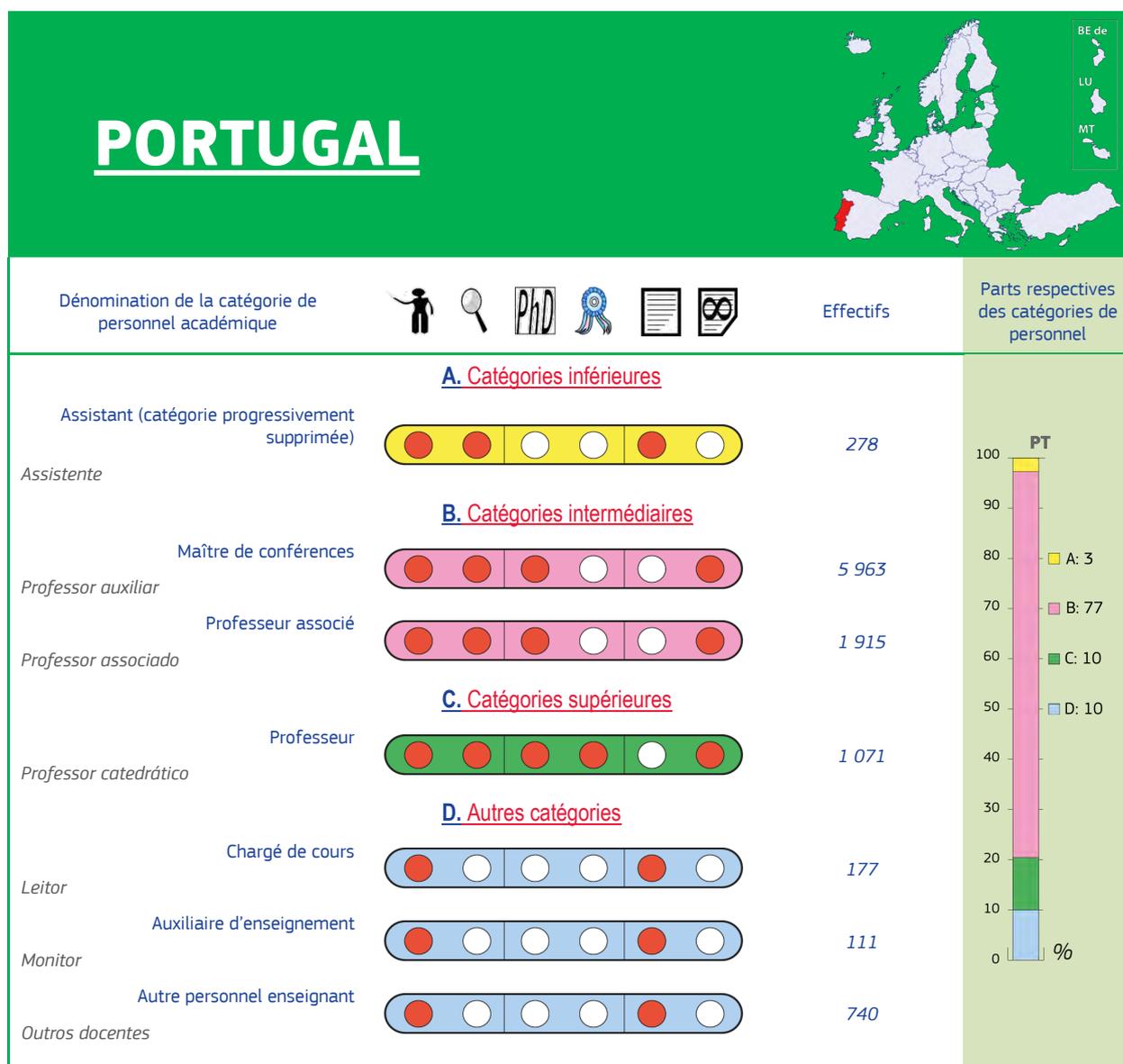
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de la DGEEC, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



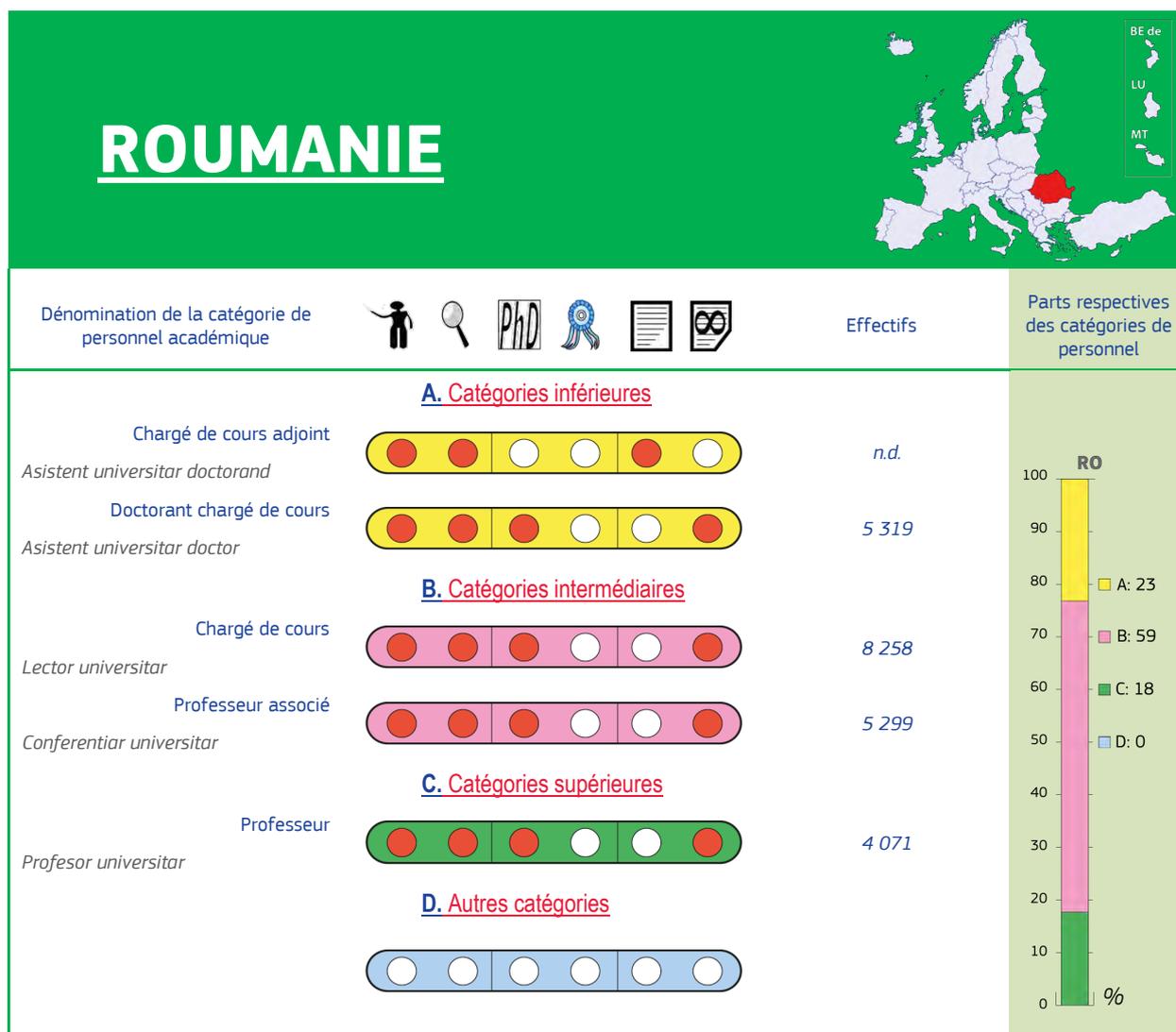
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du CNFIS, 2015 (année de référence des données: année académique 2013/2014).

Parcours académique type:

Chargé de cours adjoint ► Doctorant chargé de cours ► Chargé de cours ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

SLOVÉNIE



Dénomination de la catégorie de personnel académique		Effectifs	Parts respectives des catégories de personnel	
A. Catégories inférieures				
Asistent		2 288	<p>SI</p> <p>100 90 80 70 60 50 40 30 20 10 0 %</p> <p>A: 32 B: 41 C: 24 D: 3</p>	
B. Catégories intermédiaires				
Chargé de cours		327		
Maître de conférences		1 535		
Professeur associé		1 015		
Chargé de recherche		76		
Chargé de recherche principal		19		
C. Catégories supérieures				
Chargé de cours principal		256		
Professeur		1 442		
Conseiller à la recherche		29		
D. Autres catégories				
Professeur de langue		147		
Formateur		93		

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du SURS, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015)

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académiques types:

Parcours 1: Assistant ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur

Parcours 2: Chargé de cours ► Chargé de cours principal

Parcours 3: Chargé de recherche ► Chargé de recherche principal ► Conseiller à la recherche



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



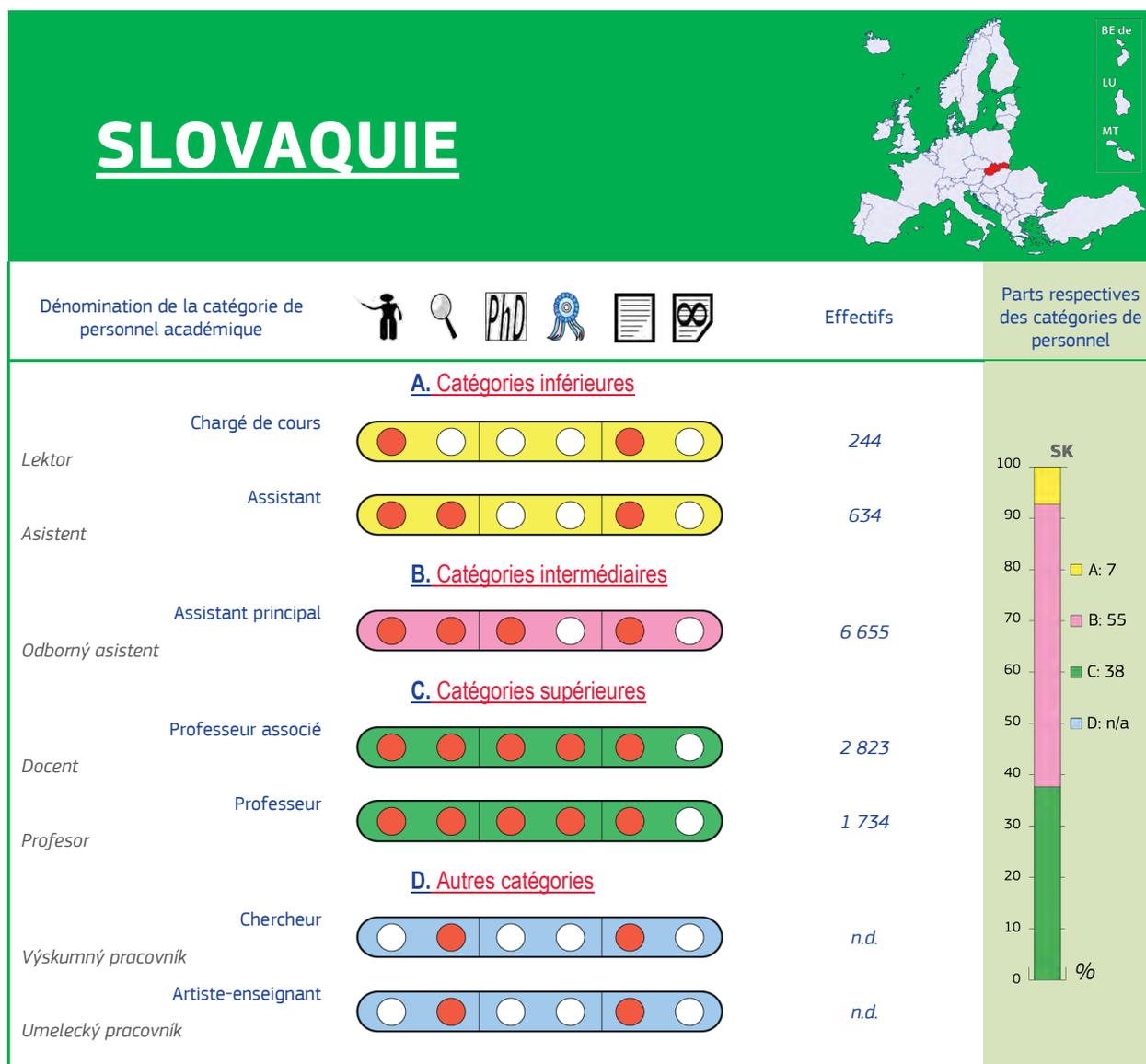
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du CVTI SR, 2015 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Assistant ► Assistant principal ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



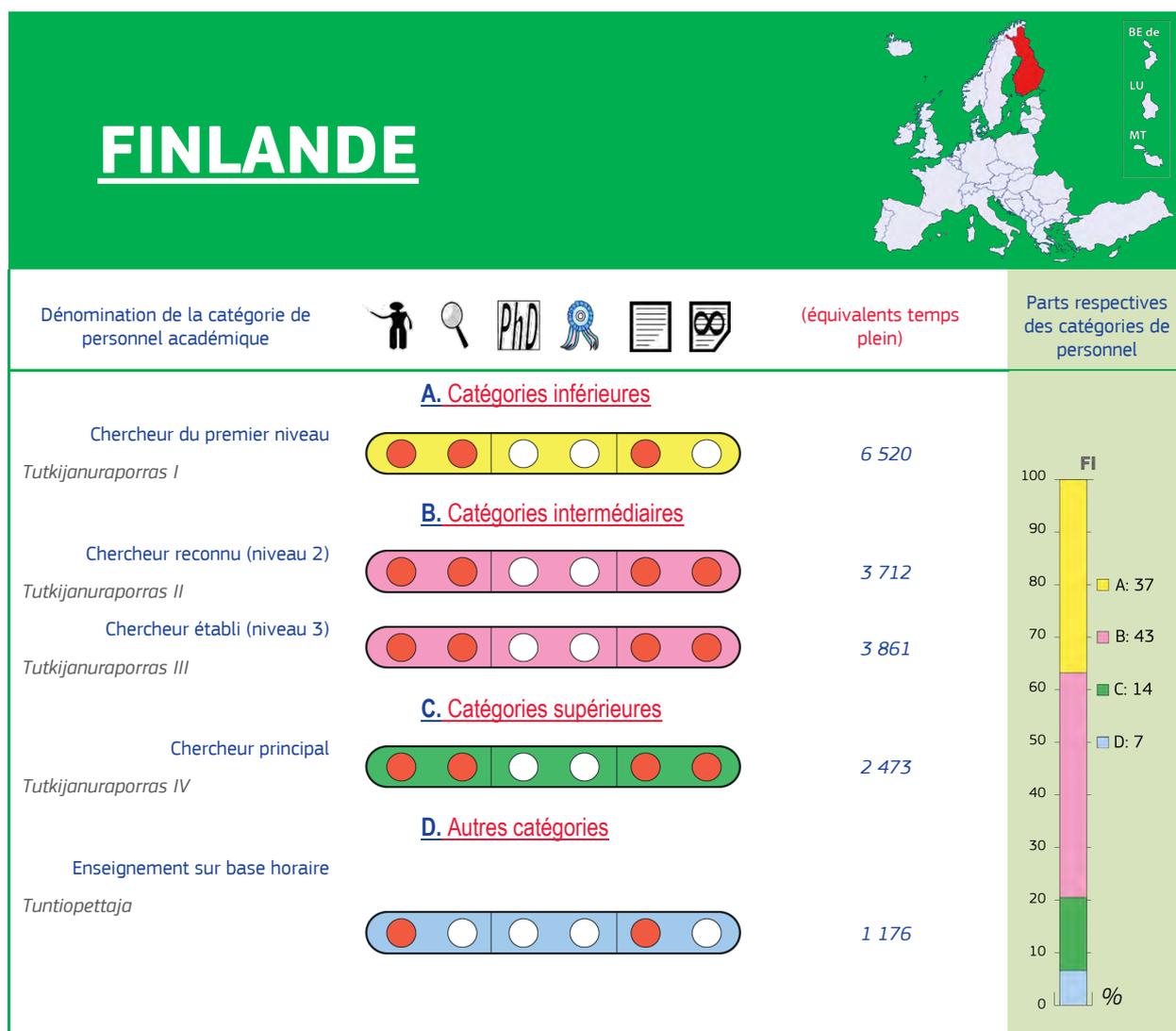
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du ministère de l'éducation et de la culture, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Chercheur du premier niveau ► Chercheur reconnu ► Chercheur établi ► Chercheur principal



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



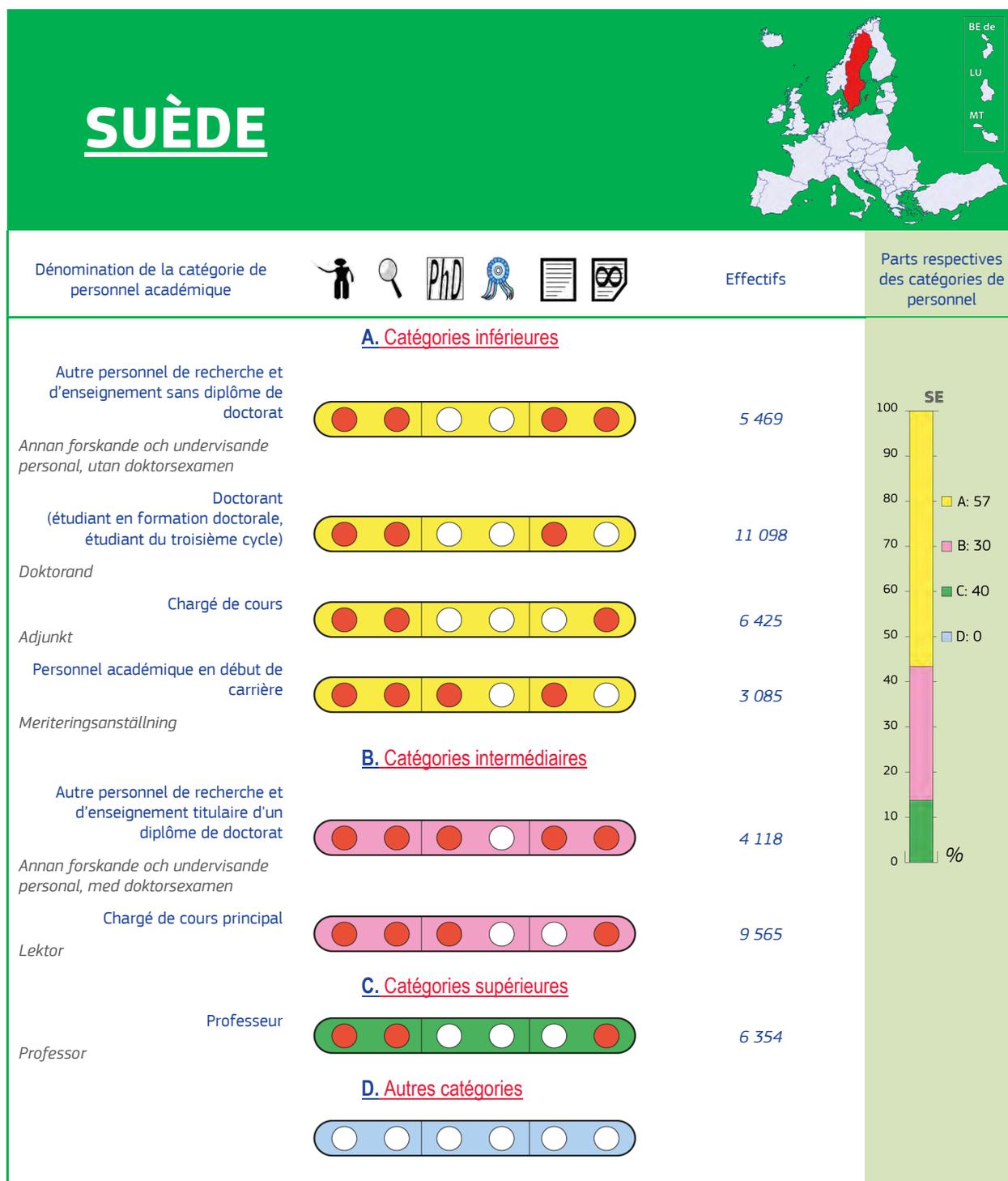
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de l'Autorité suédoise de l'enseignement supérieur, 2014 (année de référence des données: 2014).

Parcours académique type:

Doctorant ► Personnel académique en début de carrière ► Chargé de cours principal ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



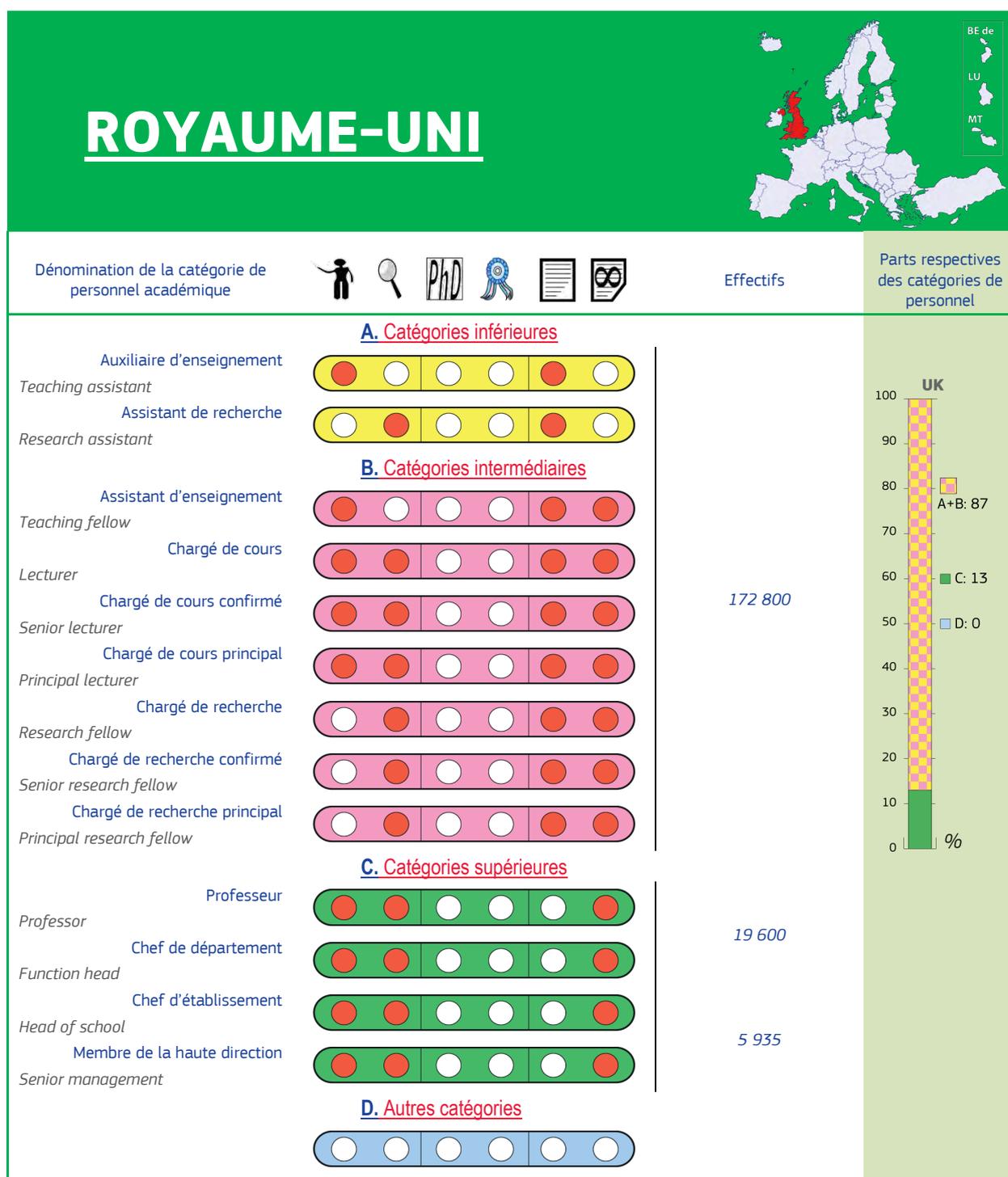
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Royaume-Uni

Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de la HESA, 2016 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Bien que les systèmes d'enseignement supérieur de l'Angleterre, du pays de Galles, de l'Irlande du Nord et de l'Écosse soient distincts à certains égards, ils sont représentés sur un seul et même diagramme car ils ne présentent pas de différences majeures en termes de catégories de personnel académique. Deux parcours sont indiqués ci-après, mais le déroulement de la carrière académique comprend le plus souvent des éléments à la fois d'enseignement et de recherche.



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



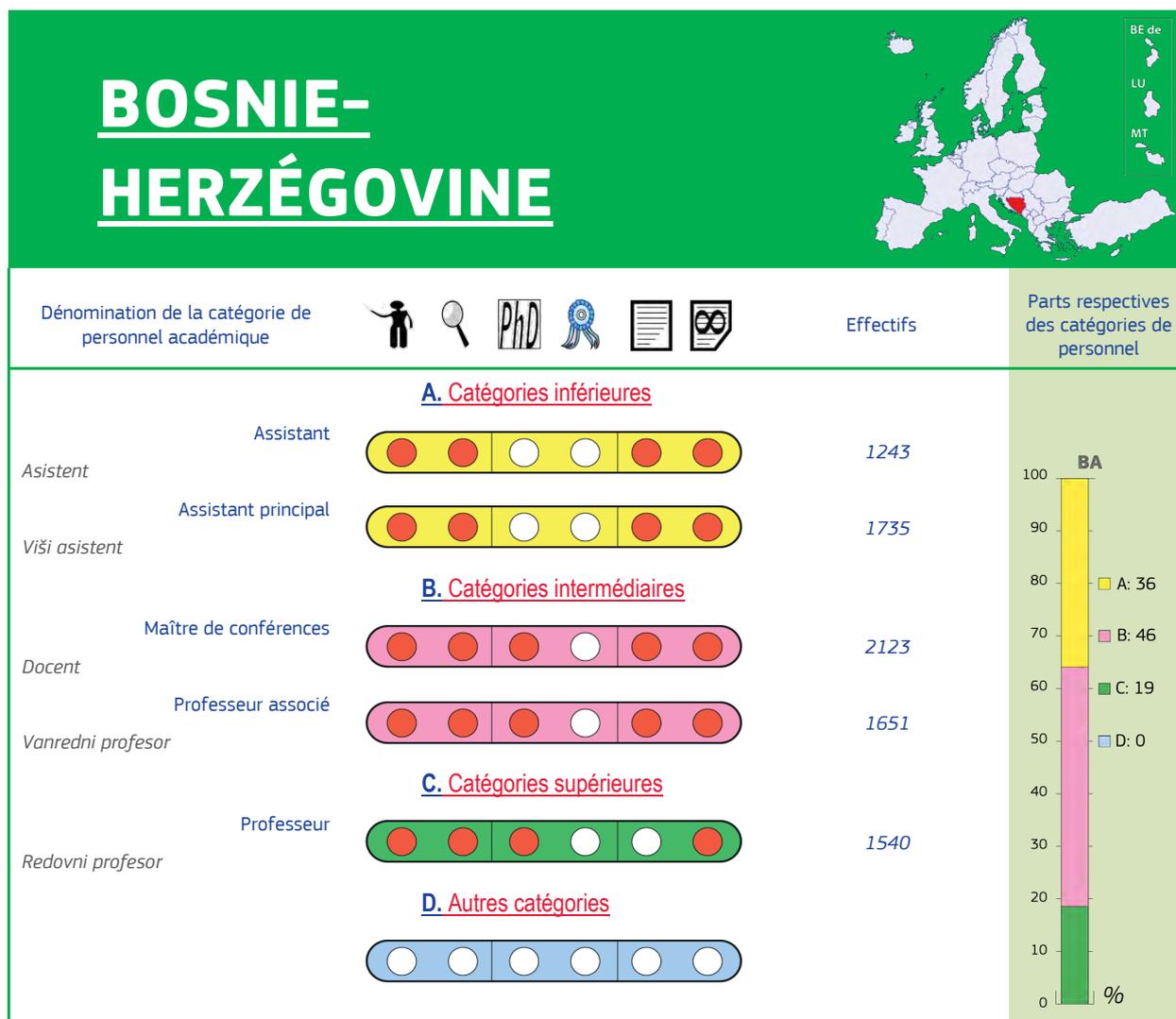
Contrat à durée indéterminée

Royaume-Uni (suite)

Parcours académiques types:

Parcours 1: Auxiliaire d'enseignement ► Assistant d'enseignement ► Chargé de cours ► Chargé de cours confirmé ► Chargé de cours principal ► Professeur / Chef de département / Chef d'établissement ► Membre de la haute direction

Parcours 2: Assistant de recherche ► Chargé de recherche ► Chargé de recherche confirmé ► Chargé de recherche principal ► Professeur / Chef d'établissement ► Membre de la haute direction



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du FZS, 2015 et du RSIS, 2016 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Parcours académique type:

Assistant ► Assistant principal ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



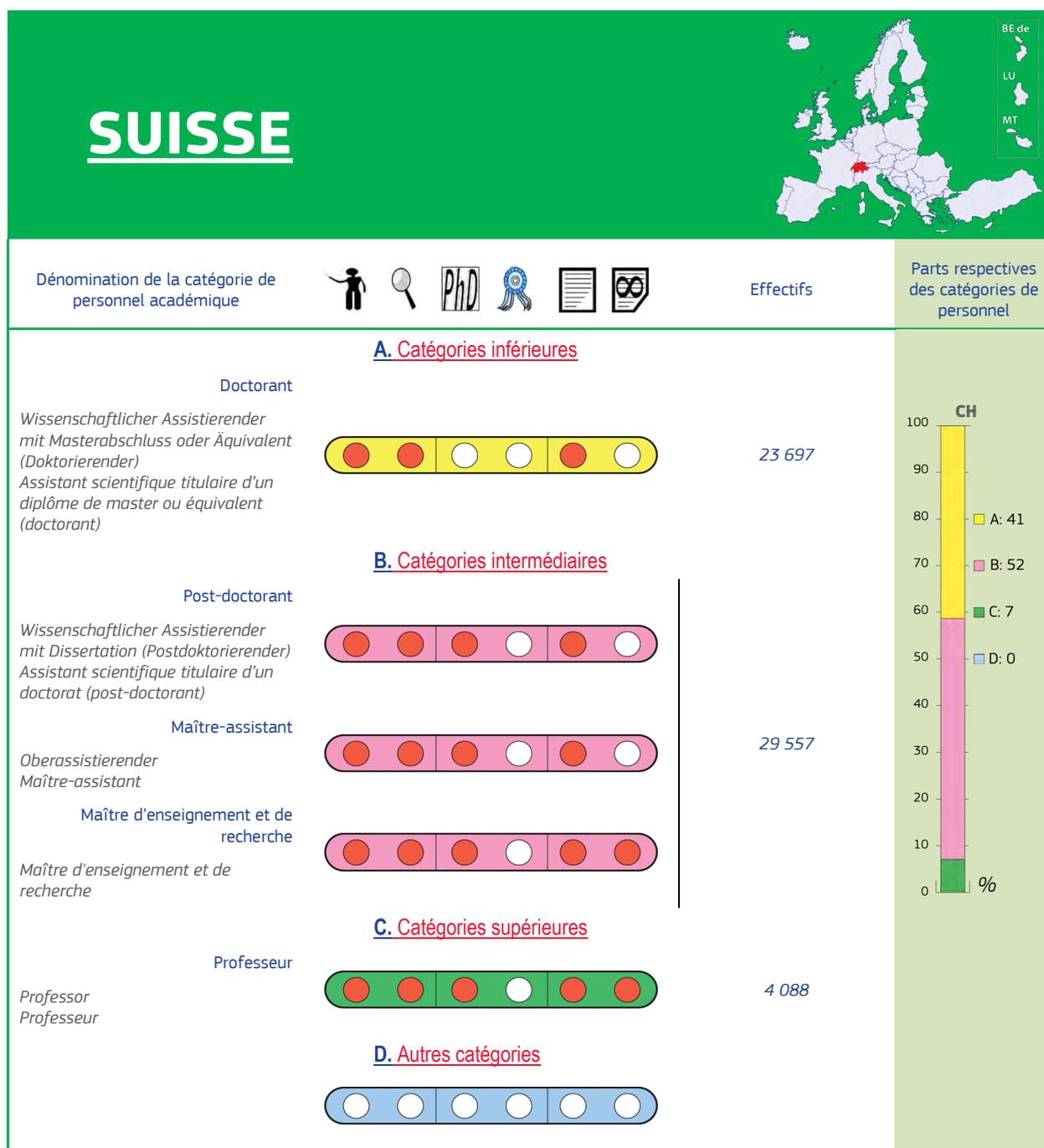
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du BFS/OFS, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Remarque: Le diagramme couvre exclusivement le personnel académique des universités.

Parcours académique type:

Doctorant ► Post-doctorant ► Maître-assistant / Maître d'enseignement et de recherche ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



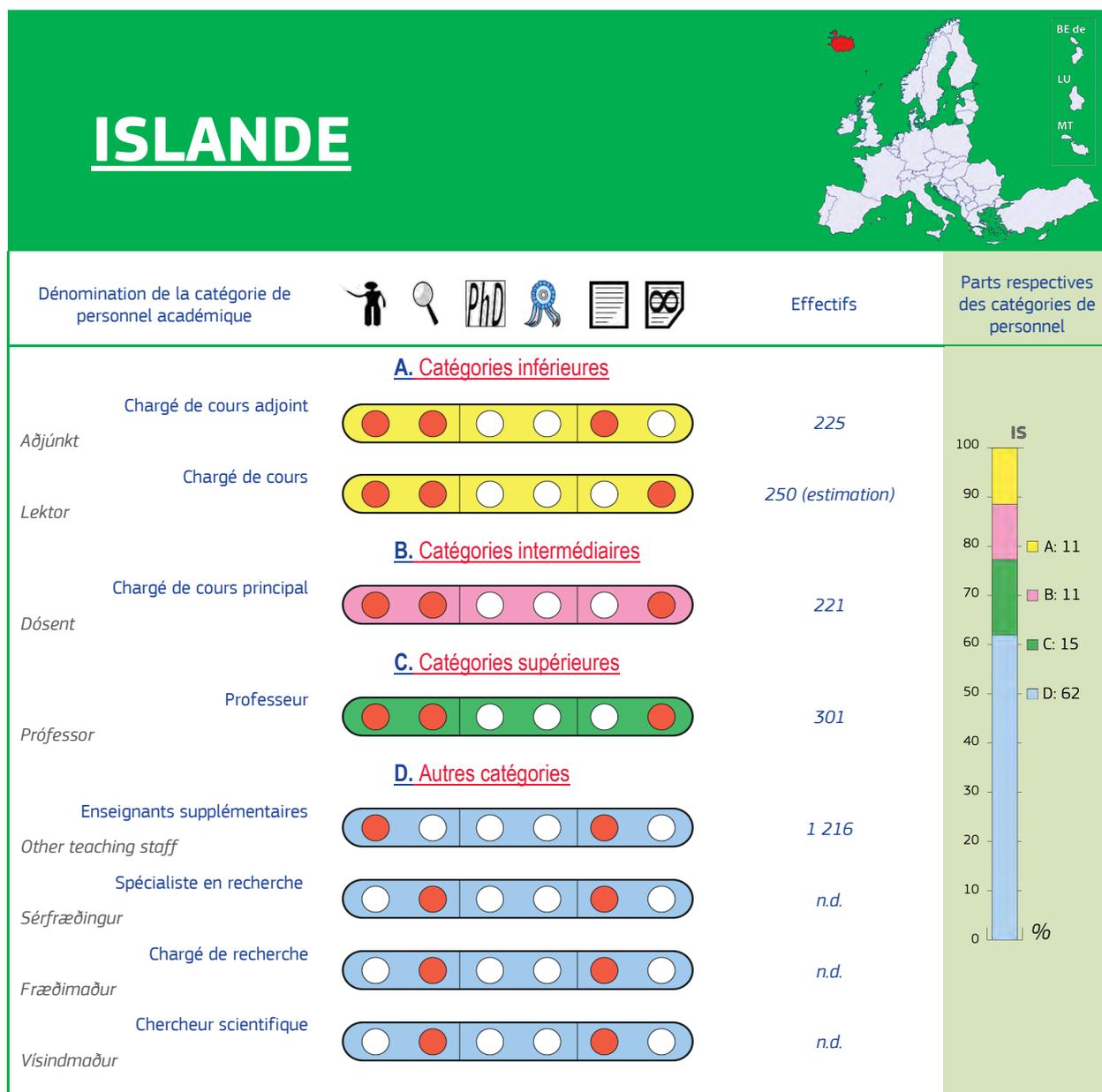
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données des Hagstofa Íslands, 2012 (année de référence: 2012).

Parcours académique type:

Chargé de cours adjoint ► Chargé de cours ► Chargé de cours principal ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



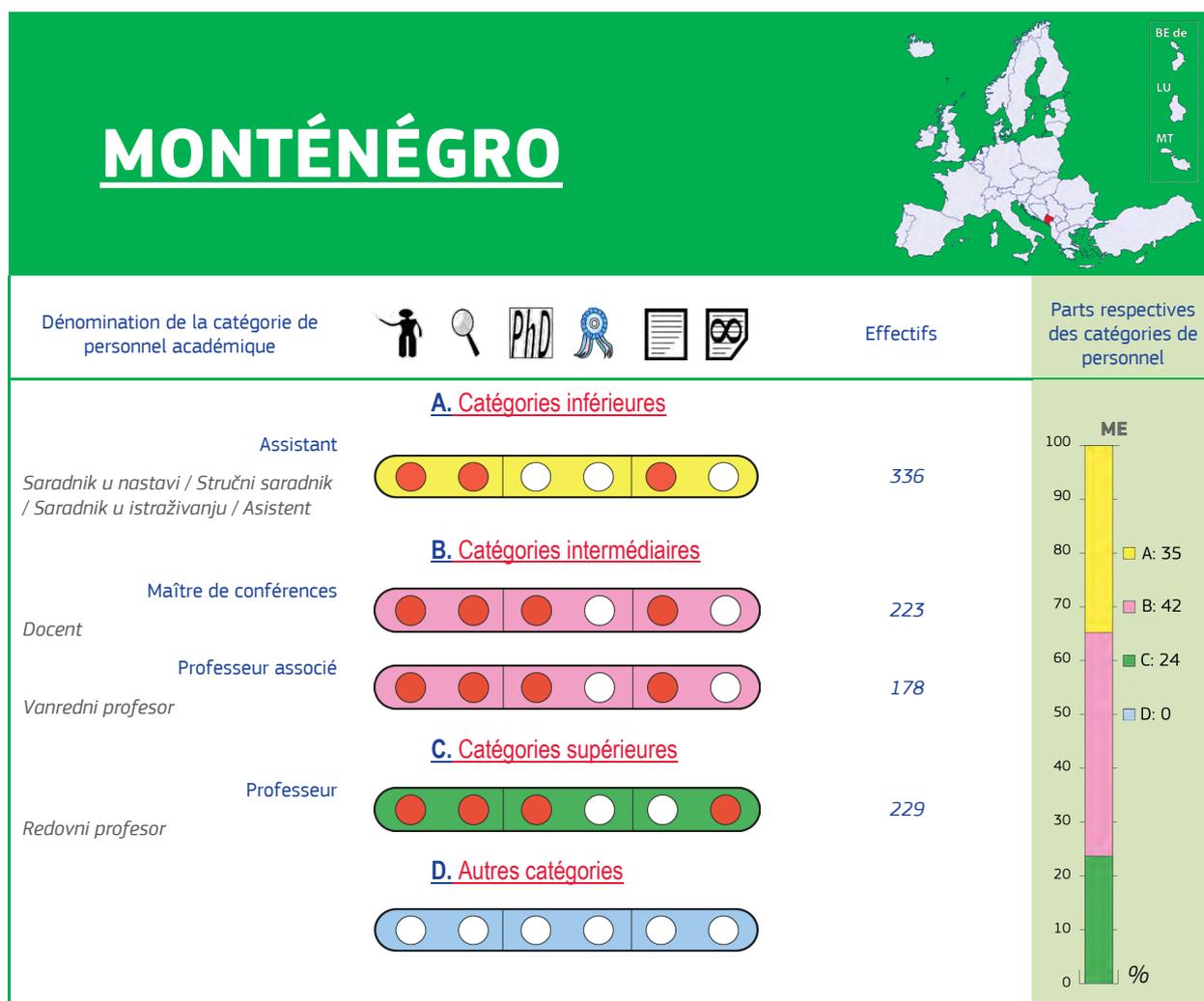
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données de l'UCG, 2015 (année de référence des données: année académique 2014/2015).

Parcours académique type:

Assistant ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



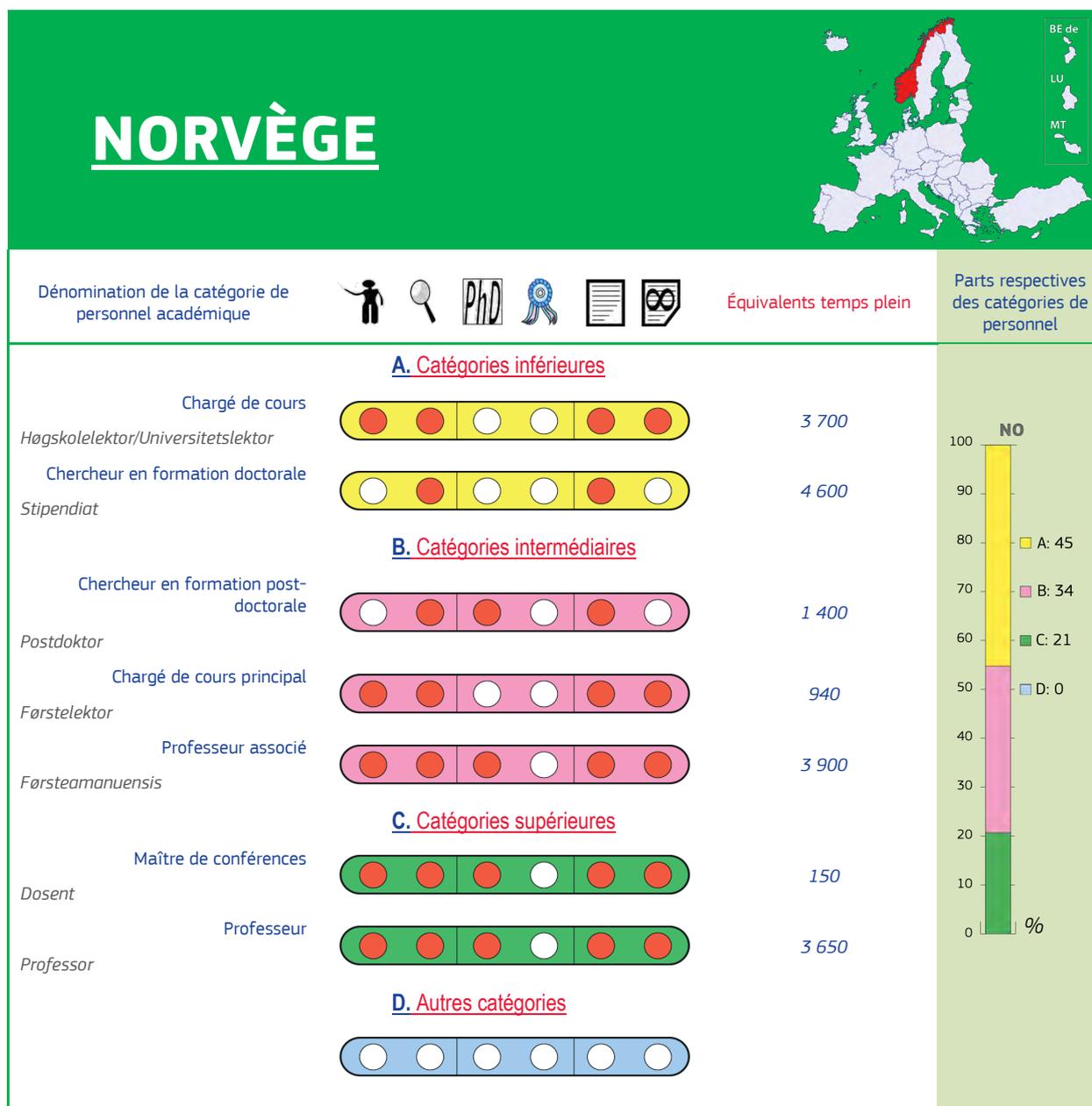
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur la DBH, 2015 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Chargé de cours ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



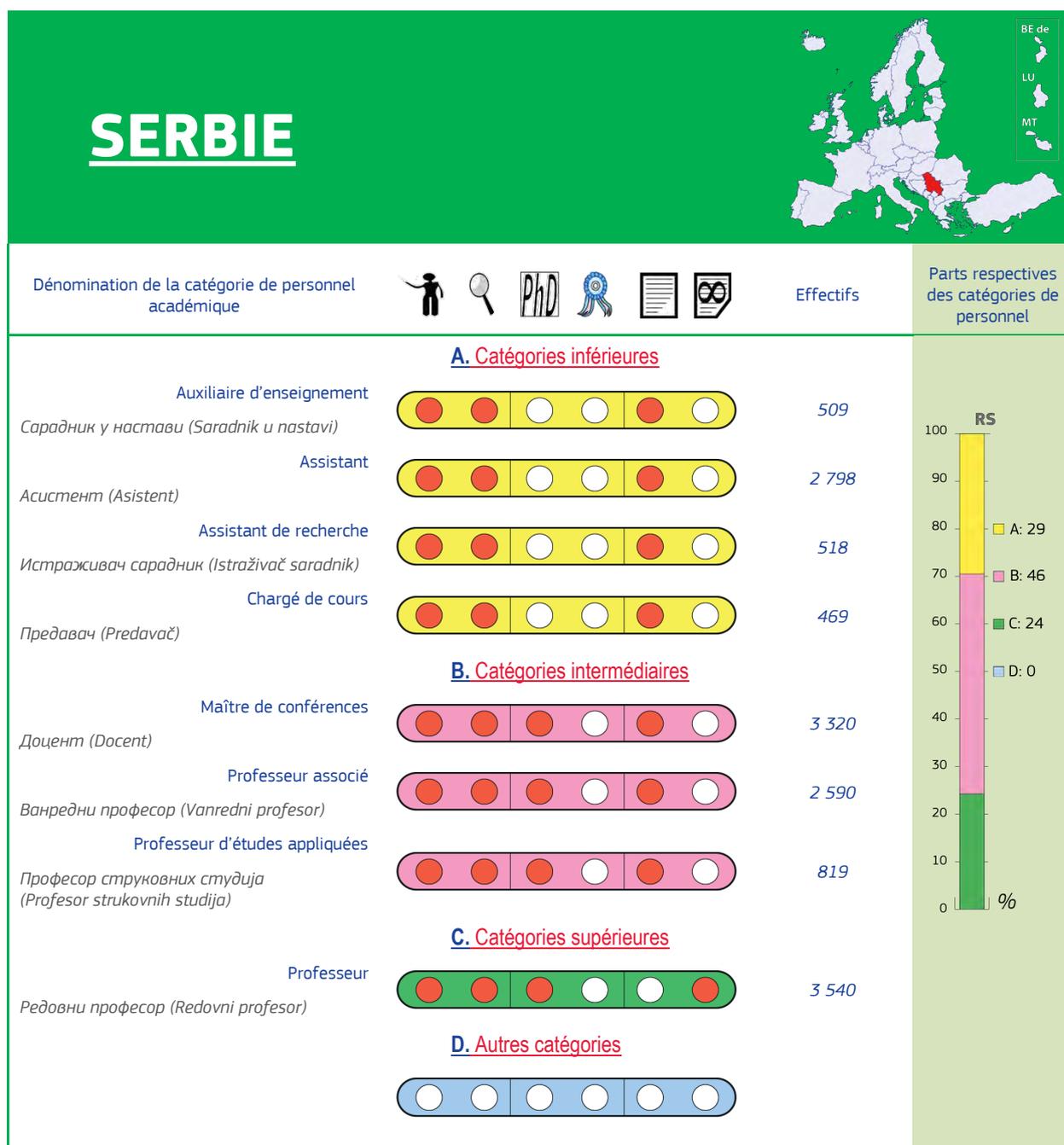
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du MESTD, 2016 (année de référence des données: année académique 2015/2016).

Parcours académique type:

Assistant ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



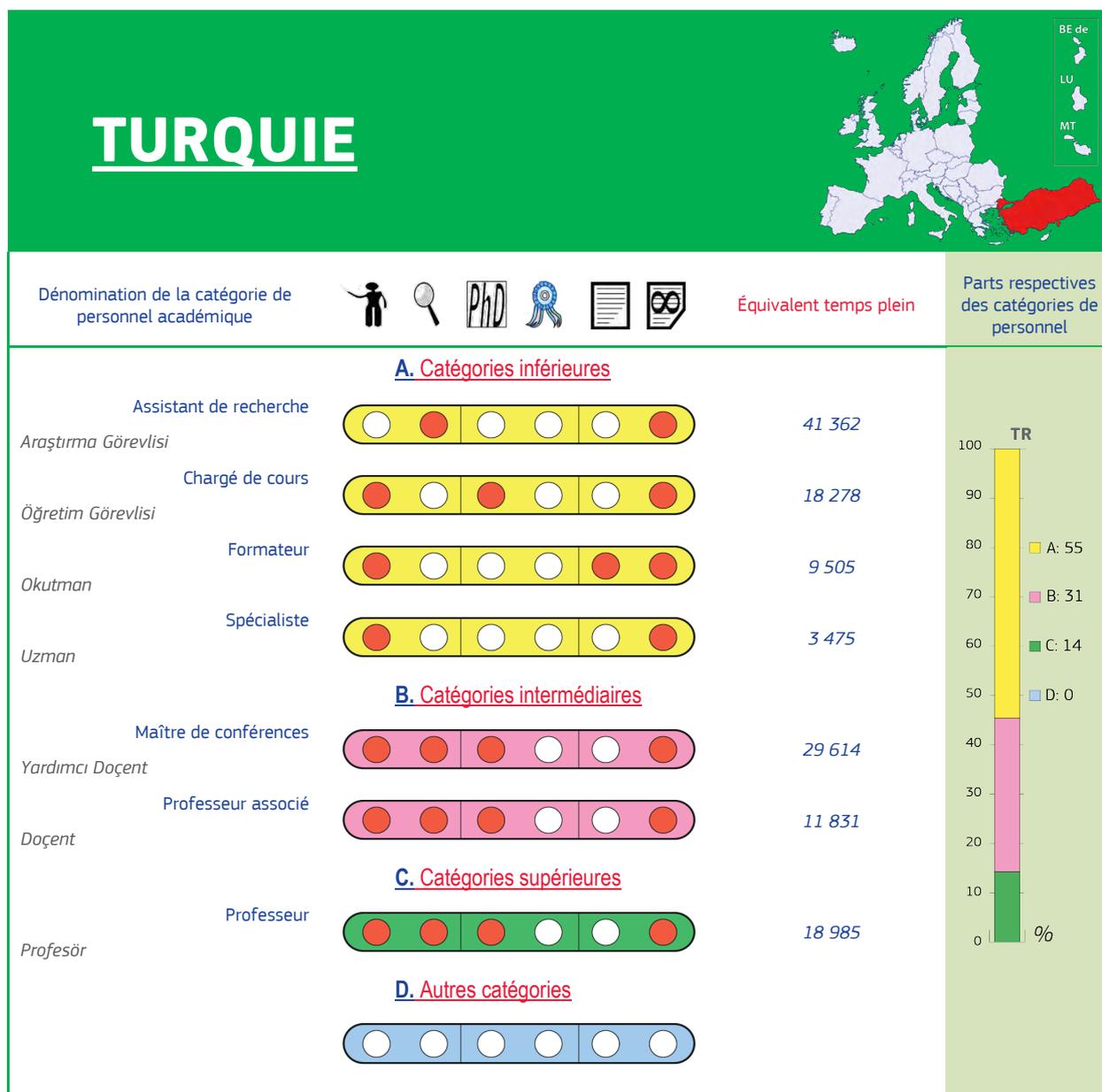
Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée



Source: Eurydice, statistiques basées sur les données du YOK, 2014 (année de référence des données: année académique 2013/2014).

Parcours académique type:

Assistant de recherche / Chargé de cours / Formateur ► Maître de conférences ► Professeur associé ► Professeur



Enseignement



Diplôme de doctorat requis par la loi



Contrat à durée déterminée:



Recherche



Qualification post-doctorale requise par la loi



Contrat à durée indéterminée

Sources des données statistiques incluses dans les diagrammes nationaux

BMWFw (Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) [ministère fédéral de la science, de la recherche et de l'économie (AT)], 2015 *Statistiques de l'enseignement supérieur*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.bmwfw.gv.at/unidata> [consulté le 10 novembre 2016].

BFS/OFS (Bundesamt für Statistik/Office fédéral de la statistique) (CH), 2015. [En ligne] Disponible sur: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/aktuell/neue-veroeffentlichungen.assetdetail.272637.html> [consulté le 30 mai 2017].

CIOO (Tsentur za informacionno osiguriavane na obrazovanieto) [Centre d'assurance informative concernant l'enseignement sous la tutelle du ministère bulgare de l'éducation et de la science]. Données non publiées.

CNFIS (Consiliul National pentru Finanțarea Învățământului Superior) [Consortium national pour le financement de l'enseignement supérieur (RO)], 2015. *Raport public anual – 2014 Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impugn*. [pdf] Disponible sur: http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2016/04/CNFIS-Raport-public2014_final.pdf [consulté le 13 décembre 2016].

CREf (Conseil des Recteurs) [Annuaire Statistique 2014] [En ligne] Disponible sur: [Www.cref.be](http://www.cref.be) [consulté le 20 février 2017].

CVTI SR (Centrum vedecko-technických informácií SR) [Centre slovaque d'information scientifique et technique (SK)], 2015. *Annuaire statistique de l'éducation*. Bratislava: CVTI SR.

DBH (DATABASE FOR STATISTIKK OM HØGRE UTDANNING) [Base de données statistiques concernant l'enseignement supérieur (NO)]. [En ligne] Disponible sur: http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_ansatte.action [consulté le 27 février 2017].

DGEEC (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência) [Direction générale des statistiques en matière d'éducation et de science (PT)], 2015. [En ligne] Disponible sur: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/EstatDocentes/> [consulté le 30 mai 2017].

DZS (Državni zavod za statistiku) [Bureau croate de la statistique], 2015. *Rapport statistique: Enseignement supérieur en 2014* Zagreb. [pdf] Disponible sur: http://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1545.pdf [consulté le 7 avril 2016].

FIR-OSAP Database (Système hongrois d'information sur l'enseignement supérieur – Programme national de collecte de données statistiques), Oktatási Hivatal [Autorité responsable du secteur de l'éducation], 2015. Budapest. Données non publiées.

FZS (Federalni zavod za statistiku Federacija Bosne i Hercegovine) [Institut de statistique de la Fédération de Bosnie-Herzégovine], 2015. *L'enseignement supérieur dans la Fédération de Bosnie-Herzégovine. Première parution n° 12.4*. [En ligne] Disponible sur: <http://fzs.ba/index.php/publikacije/saopcenjapriopcenja/obrazovanje/> [consulté le 27 février 2017].

GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Office national de la statistique (PL)], 2015. *Szkoły wyższe i ich finanse* [Établissements d'enseignement supérieur et leurs finances]. [En ligne] Disponible sur: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/szkoly-wyzsze-i-ich-finanse-w-2014-r-2,11.html> [consulté le 7 janvier 2016].

Hagstofa Íslands (Statistiques Islande), 2012. *Statistiques nationales*. [En ligne] Disponible sur: <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/haskolastig/> [consulté le 12 avril 2016].

HEA (Higher Education Authority (IE)), 2013. Données non publiées.

HESA (Higher Education Statistics Agency), 2016. *Characteristics of Academic Staff in 2014/15*. [En ligne] Disponible sur: <https://www.hesa.ac.uk/news/25-02-2016/academic-staff> [consulté le 20 décembre 2016].

HTM (Haridus- ja Teadusministeerium) [Ministère de l'éducation et de la recherche (EE)], 2016. Haridussilm [Base de données statistiques relatives à l'éducation]. [En ligne] Disponible sur: <http://www.haridussilm.ee/> [consulté le 15 avril 2016].

ITC (Švietimo informacinių technologijų centras) [Centre des technologies de l'information en matière d'éducation (LT)], 2016. Données non publiées.

IZM (Izglītības un zinātnes ministrija) [Ministère de l'éducation et de la science (LV)], 2016. PĀRSKATS par Latvijas augstāko izglītību 2015.gadā. [Rapport statistique annuel concernant l'enseignement supérieur en Lettonie, 2015]. [pdf] Disponible sur: http://www.izm.gov.lv/images/izglitiba_augst/Parskats_2015.pdf

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) [Ministère de l'éducation, de la culture et du sport (ES)], 2015. *Statistiques relatives au personnel universitaire. Personnel d'enseignement et de recherche. Année académique 2014-2015. Nombre total de membres du personnel d'enseignement et de recherche dans des centres appartenant à des universités publiques (par sexe, groupe d'âge et catégorie professionnelle)*. [En ligne] Disponible sur:

https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?sel_1=19&busc_1=&cri1=00&cri1=01&cri1=02&cri1=03&cri1=04&cri1=05&cri1=06&cri1=07&cri1=08&cri1=09&cri1=10&cri1=11&cri1=12&cri1=13&cri1=14&cri1=15&cri1=16&cri1=17&cri1=18&sel_2=1&busc_2=&cri2=00&sel_3=1&busc_3=&cri3=00&rows=Categor%EDa+del+personal&columns=Sexo&columns=Grupo+de+edad&numCri=3&NumCeldas=19&type=pcaxis&path=%2FUniversitaria%2FPersonal%2F2014-2015%2FPDI%2F1_Total_Nacional%2FI0%2F&file=PDI01108.px&divi=&per=&idtab=&accion=htm [consulté le 27 décembre 2016].

MENESR-DGRH, (Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche – Direction générale des ressources humaines, (FR)), 2016. *Repères et références statistiques*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Paris. [En ligne] Disponible sur: <http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html> [consulté le 27 décembre 2016] et http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/97/5/depp_rers_2016_614975.pdf#page=302 [consulté le 27 décembre 2016].

MESTD (Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja) [Ministère de l'éducation, de la science et du développement technologique (RS)], 2016. *Pregled zvanja na visokoškolskim ustanovama - po ustanovama*. [En ligne] Disponible sur:

http://opendata.mpn.gov.rs/get.php?dataset=vo_ustanove_zvanja2016&lang=sr&term=xls [consulté le 24 mars 2016].

Ministère de l'éducation et de la culture (FI), 2015 Vipunen - Statistiques Finlande (éducation). [En ligne] Disponible sur: <https://vipunen.fi/fi-fi/yliopisto/Sivut/Henkilöstö.aspx>

Ministère de l'éducation, de la recherche et des affaires religieuses (EL), Direction générale de l'enseignement supérieur, Département du personnel de l'enseignement supérieur, 2016. Données non publiées.

MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) [Ministère de l'éducation et de la recherche (IT)], 2015. *Personale Docente a Contratto e Tecnico Amministrativo, DGCASIS-Ufficio Statistica e studi*. [En ligne] Disponible sur: <http://statistica.miur.it/scripts/PERS/vPERS0.asp> [consulté le 15 mai 2017] et *Archivio del personale docente*, DGCASIS-Ufficio Statistica e studi. [En ligne] Disponible sur: <http://statistica.miur.it/scripts/PersonaleDiRuolo/vdocenti0.asp> [consulté le 16 décembre 2016].

Moderniseringsstyrelsen [Agence de modernisation (DK)], 2015. ISOLA (système d'information sur les conditions de rémunération et d'emploi). Données non publiées.

MŠMT (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy) [Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports (CZ)], 2015. *Statistická ročenka školství 2015. Zaměstnanci a mzdové prostředky Annuaire statistique – Éducation 2015. Salariés et fonds salariaux*. [En ligne] Disponible sur: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/statisticka-rocenka-skolstvi-zamestnanci-a-mzdove-prostredky-6>

RSIS (Republika Srpska Institute of Statistics), 2016. *Bulletin statistique 2016*. [pdf] Disponible sur: http://www2.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_Visoko_Obrazovanje_13_web.pdf [consulté le 27 février 2017].

Statistisches Bundesamt [Office allemand de la statistique], 2016. Fachserie 11 Bildung und Kultur [Culture et éducation] Reihe 4.4 Personal an Hochschulen [Personnel des établissements d'enseignement supérieur] 2015. [En ligne] Disponible sur: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/PersonalHochschulen.html> [consulté le 27 décembre 2016]

SURS (Statistični urad Republike Slovenije) [Office statistique de la République de Slovénie], 2015. Personnel de l'enseignement supérieur. [En ligne] Disponible sur: http://pxweb.stat.si/pxweb/Database/Demographics/09_education/08_terciar_education/03_09537_personnel/03_09537_personnel.asp [consulté le 19 avril 2016].

Autorité suédoise de l'enseignement supérieur (Universitetskanslersämbetet), 2014. Salariés de l'enseignement supérieur (Statistiska meddelanden). [En ligne] Disponible sur: <http://www.uka.se> [consulté le 27 octobre 2016].

UCG (Univerzitet Crne Gore) [Université du Monténégro], 2015. *Analiza stanja i strateška opredjeljenja za reorganizaciju i integraciju Univerziteta Crne Gore [Analyse et orientation stratégique de la réorganisation et de l'intégration de l'Université du Monténégro]*. [pdf] Disponible sur: <http://www.ucg.ac.me/fajlovi/UCG%20Analiza%20stanja.pdf> [consulté le 12 avril 2017].

Université du Luxembourg, 2013. Base de données RH, données relatives à la rémunération (au 31 décembre 2013). Données non publiées.

Université de Malte, 2014/15. *University of Malta HR database (base de données RH de l'Université de Malte)*. Données non publiées.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Ministère flamand de l'éducation et de la formation (BE)], 2015. *Base de données du personnel – Ministère flamand de l'éducation et de la formation*. Données non publiées.

VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Conseil interuniversitaire flamand (BE)], 2015. *Base de données du personnel – Conseil interuniversitaire flamand*. Données non publiées.

VNSU (Association des universités néerlandaises), 2015. [En ligne] Disponible sur http://www.vsnu.nl/en_GB/f_c_verhouding_vast_tijdelijk.html [consulté le 20 février 2017].

YOK (Yükseköğretim Kurulu) [Conseil de l'enseignement supérieur (TR)], 2014. *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Bir Yol Haritası [Croissance, qualité et internationalisation: une feuille de route pour l'enseignement supérieur en Turquie]*, p. 93. [pdf] Disponible sur: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/2922270/B%C3%BCy%C3%BCme+Kalite+Uluslararası%C4%B1la%C5%9Fma+cetinsaya-19x27-12,5forma.pdf/e5681887-1560-4fc3-9bab-0402e7f3ec2b> [consulté le 6 juin 2016].

Annexe 2. Exemples de programmes à grande échelle en faveur de la mobilité du personnel académique

Cette deuxième annexe contient plusieurs exemples nationaux de programmes à grande échelle destinés à favoriser la mobilité sortante et entrante du personnel. Chaque exemple fournit des informations sur les catégories de personnel ciblées, les statistiques les plus récentes concernant les taux de participation et les types de soutien financier fournis par les autorités centrales (y compris le cofinancement de programmes financés par l'UE).

D'autres informations concernant les programmes de mobilité à grande échelle à l'intention du personnel académique figurent dans les descriptions Eurydice des systèmes nationaux d'éducation ⁽¹¹⁸⁾.

Belgique – Communauté française

MOBILITÉ SORTANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligible	Participation en chiffres absolus (année la plus récente disponible)	Soutien financier (salaire, bourse, assurance, etc.).
JSPS (<i>Japan postdoctoral fellowship for foreign researchers</i>) ⁽¹¹⁹⁾	Chercheurs post-doctorants de la Communauté française	2 chaque année	Bourses pour une période de 2 ans maximum pour des activités de recherche sous la conduite d'un coordinateur japonais
Centre européen de physique théorique – contrats post-doctoraux ⁽¹²⁰⁾	Chercheurs en début de formation post-doctorale		Contrats post-doctoraux de deux ans
Wallonie-Bruxelles International – bourses de formation post-doctorale (WBI.World) ⁽¹²¹⁾	Chercheurs post-doctorants de la Communauté française	48 en 2015 (9 projets de courte durée et 39 projets de longue durée)	Bourse de deux ans maximum (1 200 € par mois) et un voyage aller-retour
«Missions scientifiques»	Personnel occupant un poste stable dans une université de la Communauté française	37 en 2016/2017	12 mois maximum; indemnité mensuelle fixe de 3 100 € pour le programme de mobilité sortante
ERASMUS+	Mobilité du personnel à des fins d'enseignement/ de formation: personnel en déplacement dans un EES d'un pays participant au programme ou d'un pays partenaire	2014: 210 missions d'enseignement et 180 missions de formation	
MOBILITÉ ENTRANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible)	Soutien financier (salaire, bourse, assurance, etc.).
Instrument «Mobilité Ulysse» ⁽¹²²⁾	Chercheurs hautement qualifiés résidant à l'étranger depuis cinq ans au moins	1 en 2016	Contrat d'emploi de trois ans maximum (suivi, moyennant certaines conditions, d'un engagement permanent) avec un budget de 200 000 € maximum par an.
Bourses pour chercheurs post-doctorants entrants (Wallonie-Bruxelles International)	Chercheurs post-doctorants ne venant pas de la Communauté française	25 en 2016 (8 projets de courte durée et 17 projets de longue durée)	1 bourse d'un an (renouvelable une fois). Montant mensuel de 1 200 € et un voyage aller-retour
Congés sabbatiques entrants («missions scientifiques»)	Personnel occupant un poste stable dans une université étrangère	51 en 2016/2017	12 mois maximum; indemnité mensuelle fixe de 2 500 € pour le programme de mobilité entrante
Programme «Attract brains for Brussels» géré par la région Bruxelles-Capitale ⁽¹²³⁾	Chercheurs belges expatriés ou scientifiques étrangers venant à Bruxelles pour travailler dans une université bruxelloise ou un collège universitaire bruxellois.	5 en 2016	Salaire/bourse mensuel(le); soutien logistique pour le projet de recherche d'un montant maximum de 25 000 € par an; frais administratifs liés au projet avec un maximum de 25 000 € par an; et autres frais.

⁽¹¹⁸⁾ Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. *Mobility and Internationalisation*
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Mobility_and_Internationalisation

⁽¹¹⁹⁾ http://www.jspss.go.jp/english/e-fellow/long_list.html;
<http://www.frs-fnrs.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts>

⁽¹²⁰⁾ <http://www.frs-fnrs.be/en/index.php/international/careers/in-out-posts>

⁽¹²¹⁾ <http://www.wbi.be/fr/WBI-WORLD#.VxT549SLTIU>

⁽¹²²⁾ Financé par le F.R.S.-FNRS (Fonds de la recherche scientifique de la Communauté française).

⁽¹²³⁾ <http://www.innoviris.be/fr/soutien-financier-aux-organismes-de-recherche/programmes-bruxellois/attract-brains-for-brussels>

Allemagne

MOBILITÉ SORTANTE			
Programme ⁽¹²⁴⁾	Catégories de personnel académique éligible	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible) ⁽¹²⁵⁾	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Office allemand d'échanges universitaires (DAAD)	Toutes les catégories avec une focalisation sur les jeunes docteurs; personnel académique et chercheurs allemands et étrangers résidant en Allemagne au moment de leur candidature	11 269 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Fondation allemande pour la recherche (DFG)	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	2 002 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Actions Marie Skłodowska-Curie (UE)	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	1 124 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Autres programmes	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	1 541 en 2014	
MOBILITÉ ENTRANTE			
Programme ⁽¹²⁶⁾	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (année la plus récente disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Office allemand d'échanges universitaires (DAAD)	Toutes les catégories avec une focalisation sur les jeunes docteurs; personnel académique et chercheurs allemands et étrangers résidant en Allemagne au moment de leur candidature	18 527 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Fondation allemande pour la recherche (DFG)	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	9 846 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Fondation Humbolt	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	1 956 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Actions Marie Skłodowska-Curie (UE)	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	1 874 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Autres programmes	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	1 346 participants en 2014	Divers mécanismes de financement
Hermann von Helmholtz Gemeinschaft	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	8 523 Wissenschaft weltoffen, année de référence 2013	Divers mécanismes de financement

⁽¹²⁴⁾ <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/1/1?lang=en>

⁽¹²⁵⁾ Les statistiques sont rassemblées par l'Office allemand d'échanges universitaires (DAAD) et le Centre allemand pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique (<http://www.wissenschaftweltoffen.de/index.html?lang=en>)

⁽¹²⁶⁾ <http://www.wissenschaftweltoffen.de/daten/6/5/1?lang=en>

Espagne

MOBILITÉ SORTANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (année la plus récente disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Séjours et transferts au sein du sous-programme de formation des enseignants d'université ⁽¹²⁷⁾	Formation du personnel de recherche	550 séjours de courte durée en Espagne et à l'étranger et 30 transferts temporaires à l'étranger en 2015	Séjours de courte durée: indemnité journalière de 60 € maximum et indemnité de déplacement Transfert temporaire: Bourse de maximum 1 500 € par mois en complément de l'aide du sous-programme et de l'indemnité de déplacement
Mobilité d'enseignants et de chercheurs confirmés, y compris le programme Salvador Madariaga	Personnel académique de haut niveau	Jusqu'à 400 séjours en 2015	Bourse de 3 100 € maximum par mois et indemnités de déplacement et d'installation
Séjours José Castillejo à l'étranger	Personnel académique ayant récemment achevé un doctorat	Jusqu'à 260 séjours en 2015	Bourse de 3 100 € maximum par mois et indemnités de déplacement et d'installation
MOBILITÉ ENTRANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Juan de la Cierva-Incorporation – Assistance en matière de contrats	Catégories de personnel inférieures avec doctorat	Jusqu'à 225 participants en 2015	Contrats de deux ans: 25 000 €
Ramón y Cajal – Assistance en matière de contrats	Catégories de personnel intermédiaires ou supérieures	Jusqu'à 175 participants en 2015	Attributions financières de 33 720 € par an. Appui supplémentaire pour frais de recherche: 40 000 € sur quatre ans.
Assistance à la promotion de contrats permanents pour les chargés de cours	Catégories de personnel intermédiaires ou supérieures	Jusqu'à 13 participants en 2015	Attribution financière de 10 000 € par contrat permanent.

⁽¹²⁷⁾ Voir le sous-programme national en faveur de la mobilité ([Spanish National Plan for Scientific And Technical Research And Innovation 2013-2016](#))

Lituanie

MOBILITÉ SORTANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (pour la dernière année disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Financement complémentaire pour le programme européen Erasmus+ ⁽¹²⁸⁾	Toutes les catégories de personnel académique	801 visites de personnel (sur un total de 1 723 visites de personnel dans le cadre d'Erasmus+) financées au titre d'un financement national durant l'année académique 2014/2015	Financement national au titre du budget de l'État (742 000 € au total pour l'année académique 2014/2015) Bourses uniquement allouées pour les frais de séjour et de voyage (925 € en moyenne par visite) Visites de courte durée (2 semaines maximum)
Programme de bourses de l'État ⁽¹³¹⁾	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	32 visites financées au titre d'un financement national durant l'année académique 2015/2016.	Financement national au titre du budget de l'État (56 245 € durant l'année académique 2015/2016) Types de bourses: 1. Bourses plus frais de voyage – 3 025 € en moyenne par visite 2. Uniquement les frais de voyage (lorsque la bourse est allouée par le pays d'accueil) – 120 € en moyenne par visite Visites de 1 à 5 mois
Visites académiques ou de recherche financées par le Conseil de recherche lituanien ⁽¹²⁹⁾	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs ainsi que les doctorants	Durant la période 2009-2015 – un total de 1 337 visites de recherche ont été financées (340 visites au cours de l'année académique 2015/2016)	Financement national au titre du budget de l'État (période 2009-2015) Fonds structurels de l'UE (à partir de 2016) Types de bourses: 1. Frais de séjour et de voyage 2. Frais de visa et d'assurance 3. Frais d'inscription à des événements 4. Frais d'expédition de recherche Montant de l'aide: Durant la période 2009-2015 – 1,1 million € (402 674 € au cours de l'année académique 2015/2016)
MOBILITÉ ENTRANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligible	Participation en chiffres absolus ⁽¹³⁰⁾ (dernière année disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Programme de bourses de l'État lituanien ⁽¹³¹⁾	Toutes les catégories de personnel académique et de chercheurs	20 visites durant l'année académique 2015/2016	Financement national au titre du budget de l'État (environ 40 000 € durant l'année académique 2015/2016) Types de bourses: bourses mensuelles (600 € par mois en moyenne) Montant de l'aide: Visites d'une durée de 1 à 10 mois
Financement national des établissements d'enseignement supérieur pour des chargés de cours et des professeurs de haut niveau venant de l'étranger ⁽¹³²⁾	Toutes les catégories de personnel et de chercheurs	80 à 90 visites par an	Financement national au titre du budget de l'État (environ 185 000 € par an) Salaire, frais de séjour et frais de voyage (2 250 € environ par visite) Visites de courte durée (1 à 3 semaines)
Soutien pour des visites d'enseignement ou de recherche de courte durée financées par le Conseil de recherche lituanien ⁽¹³³⁾	Toutes les catégories de chercheurs	10 visites en 2015	Fonds structurels de l'UE (2009-2015) Frais de séjour et de voyage Montant de l'aide: moyenne de 1 310 € par visite d'enseignement et de 2 560 € par visite de recherche

⁽¹²⁸⁾ <http://www.smpf.lt/en/programmes-we-administer>

⁽¹²⁹⁾ <http://www.lmt.lt/en/rnd/other.html>

⁽¹³⁰⁾ Centre de suivi et d'analyse de la recherche et de l'enseignement supérieur (MOSTA) (<http://www.mosta.lt/lt/stebesena/lietuvos-svietimas-skaiciais-studijos>) (<http://www.mosta.lt/en/reports-and-publications>)

⁽¹³¹⁾ www.scholarships.lt

⁽¹³²⁾ www.smpf.lt

⁽¹³³⁾ <http://www.lmt.lt/en/rnd/other/visits.html>

Autriche

MOBILITÉ SORTANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible) ¹³⁴	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
AKTION ⁽¹³⁵⁾	Diplômés du troisième cycle Titulaires d'un doctorat Scientifiques	Année académique 2014/2015 4 bénéficiaires	Bourse de 1 500 €/mois maximum
CEEPUS ⁽¹³⁶⁾	Diplômés du troisième cycle Titulaires d'un doctorat Scientifiques	Année académique 2014/2015 87 bénéficiaires	Indemnité de mobilité de 200 € par mois (séjour minimum 2 mois), subvention de déplacement
ERASMUS+	Mobilité du personnel à des fins d'enseignement/de formation: personnel travaillant dans un EES d'un pays participant au programme ou d'un pays partenaire	Année académique 2014/2015 Environ 870 personnes effectuant des périodes d'enseignement Environ 428 personnes effectuant des périodes de formation (données provisoires)	Bourse comprenant une contribution aux frais de voyage et aux frais directement liés au séjour des participants durant l'activité
MOBILITÉ ENTRANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus ⁽¹³⁷⁾ (dernière année disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
AKTION	Diplômés du troisième cycle Titulaires d'un doctorat Scientifiques	Année académique 2014/2015: 43 bénéficiaires	Bourse de 1 200 € maximum
CEEPUS	Diplômés du troisième cycle Titulaires d'un doctorat Scientifiques	Année académique 2014/2015: 123 bénéficiaires	Bourse de 1 040 €/mois maximum
Mach/Werfel/ Plaschka ⁽¹³⁸⁾	Diplômés du troisième cycle Titulaires d'un doctorat Scientifiques	Année académique 2014/2015: 32 bénéficiaires	Bourse de 1 040 € /mois maximum Plaschka/Werfel: allocation mensuelle de 93 € pour achat de livres Indemnité unique de mobilité de 730 € maximum pour les bénéficiaires en provenance de pays en développement non européens

⁽¹³⁴⁾ Les statistiques sont rassemblées par l'Agence autrichienne pour la coopération internationale en enseignement et en recherche (OeAD-GmbH).

⁽¹³⁵⁾ Pays participants: Autriche, République tchèque, Slovaquie, Hongrie

⁽¹³⁶⁾ Programme d'échange de l'Europe centrale pour les études universitaires

⁽¹³⁷⁾ Centre de suivi et d'analyse de la recherche et de l'enseignement supérieur (MOSTA) (<http://www.mosta.it/lt/stebesena/lietuvos-svietimas-skaiciais-studijos>) (<http://www.mosta.it/en/reports-and-publications>)

⁽¹³⁸⁾ Bourse Ernst Mach Grant/Franz Werfel Fellowship/ Richard Plaschka

Slovaquie

MOBILITÉ SORTANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligible	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible)⁽¹³⁹⁾	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Mobilité académique	Toutes	8 candidats approuvés en 2015	Subvention de voyage
Programme national de bourses de la République slovaque	Toutes	32 candidats approuvés durant l'année académique 2015/2016	Subvention de voyage
CEEPUS	Toutes	208 mobilités approuvées durant l'année académique 2014/2015	Remboursement des frais de voyage par CEEPUS/Slovaquie Des bourses couvrant les frais de séjour sont allouées par le pays d'accueil.
MOBILITÉ ENTRANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Programme national de bourses de la République slovaque	Toutes	121 bénéficiaires en 2015	Bourse de 900 € en moyenne pour couvrir les dépenses courantes et les frais administratifs
CEEPUS	Toutes	252 bénéficiaires en 2015	Bourse de 470 € pour les dépenses courantes. Frais de déplacement payés par le pays d'origine
Mobilité académique	Toutes	24 bénéficiaires en 2015/2016	Le type d'aide et son montant dépendent des conditions prévues dans la convention bilatérale.

⁽¹³⁹⁾ Statistiques rassemblées par l'Agence d'information académique de Slovaquie (SAIA) (<http://www.saia.sk>). La SAIA est uniquement chargée de la sélection des candidats en Slovaquie. Le déroulement des séjours est suivi par les services du pays d'accueil.

Suède

MOBILITÉ SORTANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligibles	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible) ⁽¹⁴⁰⁾	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Erasmus+	Toutes	485 participants durant l'année académique 2014/2015 462 participants durant l'année académique 2015/2016 – données provisoires	Montant total de l'aide: 558 342 € pour 2014/2015 (déplacement et bourse)
Nordplus Higher Education ⁽¹⁴¹⁾	Toutes	127 participants en 2013	Subventions de déplacement et de séjour. Activités éligibles: développement de matériel pédagogique, enseignement, tutorat, placement/coopération avec le marché du travail Montant de l'aide: données non disponibles.
Linnaeus Palme ⁽¹⁴²⁾	Toutes	408 participants en 2015/2016 (143)	Forfait/montant fixe. Coûts éligibles: déplacement, séjour, assurance, visa, vaccination, préparation linguistique et culturelle, frais administratifs supplémentaires Montant total de l'aide: 8 546 256 SEK (2015/2016)
MOBILITÉ ENTRANTE			
Programme	Catégories de personnel académique éligible	Participation en chiffres absolus (dernière année disponible)	Soutien financier (salaire, bourses, assurance, etc.).
Erasmus+	Toutes	474 participants durant l'année académique 2014/2015 430 participants durant l'année académique 2015/2016 (chiffres provisoires)	Montant total de l'aide: 446 893 € (déplacement et bourse) pour 2014/2015.
Nordplus Higher Education	Toutes	132 participants en 2013	Frais de déplacement et de séjour. Activités éligibles: développement de matériel pédagogique, enseignement, tutorat, stage/coopération avec le marché du travail Montant de l'aide: données non disponibles.
Linnaeus Palme	Toutes	400 (2015/2016) ⁽²⁷⁾	Forfait/montant fixe (Coûts éligibles: déplacement, séjour, assurance, visa, vaccination, préparation linguistique et culturelle, frais administratifs supplémentaires). Montant total de l'aide: 11 561 588 SEK (2015/2016)

⁽¹⁴⁰⁾ Les statistiques relatives aux programmes Erasmus+ et Linnaeus Palme sont rassemblées par le Conseil suédois de l'enseignement supérieur (*Universitets- och högskolerådet*, UHR) (www.uhr.se). Les statistiques relatives au programme Nordplus Higher Education sont rassemblées par le Centre pour la mobilité internationale (CIMO) Finlande (www.cimo.fi).

⁽¹⁴¹⁾ Le programme est financé par le Conseil nordique des ministres. Il soutient financièrement la coopération entre partenaires des huit pays participants des régions balte et nordique: Suède, Danemark, Norvège, Finlande, Islande, Estonie, Lettonie, Lituanie (<http://www.nordplusonline.org/>)

⁽¹⁴²⁾ Le programme est financé par l'Agence suédoise de coopération au développement (SIDA) et géré par le Conseil suédois de l'enseignement supérieur.

⁽¹⁴³⁾ Y compris 26 mobilités effectuées dans le cadre de cours de préparation linguistique par du personnel participant également à la mobilité d'échanges – ce qui signifie que ces personnes sont comptées deux fois.

RÉFÉRENCES

Aarveaara, T., Dobson, I. R. & Wikstrom, J., 2015. *Changing Employment and Working Conditions*. In: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, éd. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham, Springer International Publishing, p. 95-116.

Ates, G., Brechelmacher, A., 2013. *Academic Career Paths*. In: U. Teichler & E.A. Höhle, éd. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve European Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, vol. 8. Dordrecht, Springer, p. 13-35

Ates, G. et al., 2011. *Eurodoc Survey I. The First Eurodoc Survey on Doctoral Candidates in Twelve European Countries. Descriptive Report*. [pdf] Disponible sur: http://eurodoc.net/wp-content/uploads/2012/07/Eurodoc_survey_I_report_2011.pdf [consulté le 11 juillet 2016]

Bentley, P. J., Kyvik, S., 2012. *Academic work from a comparative perspective: a survey of faculty working time across 13 countries*. Higher Education, vol. 63, n°4, p. 529-547.

BFUG, Groupe de travail sur la mobilité et l'internationalisation, 2015. *Report of the 2012-2015 BFUG Working group on Mobility and Internationalisation*. [pdf] Disponible sur: http://media.ehea.info/file/2015_Yerevan/71/7/MI_WG_Report_613717.pdf [consulté le 14 novembre 2016].

Brechelmacher, A. et al., 2015. *The Rocky Road to Tenure – Career Paths in Academia*. In: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, éd. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham, Springer International Publishing, p. 13-40.

Conseil de l'Europe, Kohler, J. & Huber, J., éd., 2006. *La gouvernance de l'enseignement supérieur entre culture démocratique, aspirations académiques et forces du marché*, Série «Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe» n°5. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.

Internationale de l'éducation, 2007. *Constructing Paths to Staff Mobility in the European Higher Education Area: from Individual to Institutional Responsibility*. [pdf] Disponible sur: http://media.ehea.info/file/Education_International/86/5/EI_study_mobility_582865.pdf [consulté le 14 novembre 2016].

EIGE (Institut européen pour l'égalité entre les hommes et les femmes), 2016. *Integrating gender equality into academia and research organisations*. Document analytique. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg. http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/en_GB/-EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=MH0116792 [consulté le 1^{er} juin 2017].

ENQA (Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur), 2003. *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond: Visions for the future: second ENQA Survey*. Publication occasionnelle n°14.

ENQA, 2005 *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

ENQA, 2012. *Quality Procedures in the European Higher Education Area and Beyond-visions for the future: third ENQA Survey*. Publication occasionnelle n°18.

ENQA, 2015 *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*.

EUA (Association européenne de l'université), 2010. *Salzburg II Recommendations. European universities' achievements since 2005 in implementing the Salzburg Principles*. [pdf] Disponible sur: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations [consulté le 11 juillet 2016].

EUA, 2011. *University Autonomy in Europe II The Scorecard*. Disponible sur: http://www.eua.be/Libraries/publications/University_Autonomy_in_Europe_II_-_The_Scorecard.pdf?sfvrsn=2 [consulté le 11 juillet 2016]

Eurofound (Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail), 2014. *Working conditions and job quality: Comparing sectors in Europe*. [pdf] Disponible sur: http://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1384en.pdf

Commission européenne, 1999. *Women and science – Mobilising women to enrich European research, 1999*. Disponible sur: https://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_gender_equality/g_wo_co_en.pdf [consulté le 1^{er} juin 2017].

Commission européenne, 2011a, *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. Soutenir la croissance et les emplois – agenda pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe*, COM(2011)567 final – non publié au Journal officiel. [pdf] Disponible sur: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0567&from=FR> [consulté le 3 novembre 2015]

Commission européenne, 2011b, *Strategy for equality between women and men*, Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Disponible sur: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/documents/strategy_equality_women_men_en.pdf [consulté le vendredi 1 juin 2017].

Commission européenne, 2011c, *Towards a European Framework for research.Careers* [pdf] Disponible sur: https://era.gv.at/object/document/1509/attach/Towards_a_European_Framework_for_Research_Careers_final.pdf

Commission européenne, 2015a. *Erasmus – Facts, Figures & Trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-14*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Commission européenne, 2015b, *Rapport de la Commission au Parlement européen, au Conseil et au Comité économique et social européen – Rapport sur l'application de la directive 2004/113/CE du Conseil mettant en œuvre le principe de l'égalité de traitement entre les femmes et les hommes dans l'accès à des biens et services et la fourniture de biens et services*, COM/2015/0190 final. Disponible sur: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52015DC0190&qid=1435757906684> [consulté le 1^{er} juin 2017]

Commission européenne, 2016a. *Report on equality between women and men 2015*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne, Luxembourg. http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/annual_reports/160422_annual_report_en.pdf [consulté le 1^{er} juin 2017].

Commission européenne, 2016b, *She Figures 2015*, Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. Disponible sur: https://ec.europa.eu/research/swafs/index.cfm?pg=library&lib=gender_equality [consulté le 1^{er} juin 2017].

Commission européenne, 2016c. *Engagement stratégique en faveur de l'égalité des sexes (2016-2019)*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. [pdf] Disponible sur: http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/document/files/strategic_engagement_en.pdf [consulté le 1^{er} juin 2017].

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2010. *Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: Étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*, Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne. Disponible sur: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/120fr.pdf [consulté le 1^{er} juin 2017].

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2013. *Staff Mobility in Higher Education: National Policies and Programmes – Eurydice Overview*. [pdf] Disponible sur: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/focus-on/documents/156EN.pdf> [consulté le 20 octobre 2016]

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015. *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2015: Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Eurydice, 2008. *La gouvernance de l'enseignement supérieur en Europe: Politiques, structures, financement et personnel académique*. Rapport Eurydice. Bruxelles, Eurydice.

Fumasoli, T., Goastellec G. & Kehm, B.M, 2015. *Academic Careers and Work in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, In: T. Fumasoli, G. Goastellec & B. M. Kehm, éd. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham, Springer International Publishing, p. 201-214.

Goastellec, G., Pekari, N., 2013, *Gender Differences and Inequalities in Academia: Findings in Europe*. In: U.Teichler, E.A. Höhle, éd., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, vol. 8. Dordrecht, Springer, p.55-78.

Höhle, E. A., Teichler, U., 2013a. *The European Academic Profession or Academic Professions in Europe?* In: U.Teichler, E.A. Höhle, éd. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries* The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, vol. 8. Dordrecht, Springer, p. 249-272.

Höhle, E. A., Teichler, U., 2013b. *The Teaching Function of the Academic Profession*. In: U. Teichler, E.A. Höhle, éd. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, vol. 8. Dordrecht, Springer, p. 79-108.

Huisman J., de Boer H. & Dill David D. éd., 2016, *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*. Londres, Palgrave Macmillan UK.

- OIT (Organisation internationale du travail), 2016. *Conditions de travail* [En ligne] Disponible sur: <http://www.ilo.org/global/topics/working-conditions/lang--fr/index.htm>
- Kelo, M., 2014. *Implementing Quality Assurance within Higher Education Institutions in the Tempus Partner Countries*. Conclusions du séminaire des experts TEMPUS pour la réforme de l'enseignement supérieur (HERE), Zagreb (Croatie), 12-13 juin 2014
- Knight, J., 2008. *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, Sense Publishers.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., 2013, *Academic Work, Working Conditions and Job Satisfaction* In: U. Teichler, E.A. Höhle, éd. *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, vol. 8. Dordrecht, Springer, p. 37-54.
- Kwiek, M., Antonowicz, D., 2015. *The Changing Paths in Academic Careers in European Universities: Minor Steps and Major Milestones* In: T. Fumasoli, G. Goastellec, B. M. Kehm, éd. *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*. Cham, Springer International Publishing, p. 41-68.
- Lepori, B. et al., 2015. *Projet ETER Handbook for Data Collection*. Bruxelles, mars 2015. [pdf] Disponible sur: http://eter.joanneum.at/eterDownload/handbook_final.pdf
- Lepori, B. et al., 2016. *Projet ETER Handbook for Data Collection*. Bruxelles, mars 2017 [pdf]. Disponible sur: https://www.eter-project.com/assets/pdf/ETER_Handbook_running.pdf [consulté le 6 juin 2017].
- Locke W. et al, éd., 2011. *Changing Governance and Management in Higher Education*. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective 2.
- Musselin, Ch., 2010. *The Market for Academics*, New York, Routledge.
- Moya, S., Prior, D. & Rodriguez-Perez G., 2015. *Performance-based Incentives and the Behaviour of Accounting Academics: Responding to Changes*. *Accounting Education: An International Journal*, vol. 24, n° 3, p. 208-232.
- Rumbley, L. E., Pacheco, I. F. & Altbach, P. G., 2008. *International comparison of academic salaries*. Boston, CIHE, Boston College.
- Schellinger, A., 2015. *Brain Drain-Brain Gain: European Labour Markets in Times of Crisis*. [pdf] Disponible sur: <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/12032.pdf> [consulté le 10 novembre 2016]
- Statistisches Bundesamt [Office fédéral de la statistique (DE)], 2015. *Hochschulen auf einen Blick 2016 [L'enseignement supérieur en un coup d'œil – 2016]*. [pdf] Disponible sur: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/BroschuereHochschulenBlick0110010167004.pdf?__blob=publicationFile [consulté le 23 mai 2017].
- Szekér, L., Van Gyes, G., 2015. *Inventory of Working Conditions and Occupational Safety and Health Surveys*. Document de travail. [pdf] Disponible sur: <https://inclusivegrowth.be/downloads/output/m21-9-working-paper-inventory-of-working-cond-eind.pdf> [consulté le 16 août 2016].
- Teichler, U., Höhle, E. A., 2013. *The academic profession in twelve European countries – The approach of the comparative study*. In: U. Teichler, E.A. Höhle, éd., *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective, vol. 8. Dordrecht, Springer, p. 1-12.
- UNESCO-ISU (Institut de statistique de l'UNESCO) *Classification internationale type de l'éducation CITE 2011*. [pdf] Disponible sur: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-fr.pdf> [consulté le 16 août 2016].
- UNESCO-ISU/OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques)/EUROSTAT, 2016. *Collecte de données UOE sur l'enseignement formel. Manuel sur les concepts, définitions et classifications. Version du 11 juillet 2016* [En ligne] Disponible sur: http://www.uis.unesco.org/UISQuestionnaires/Documents/UOE2016manual_11072016.docx [consulté le 16 août 2016]
- Van Der Wende, M., 2015. *International Academic Mobility: Towards a Concentration of the Minds in Europe*. *The European Review*, 23 (S1), p. 570-588.
- Vandenbrande, T. et al., 2013. *Qualité du travail et de l'emploi en Belgique* [pdf] Disponible sur: <http://www.emploi.belgique.be/moduleDefault.aspx?id=36688>
- de Wit, H., 2011, *Globalisation and Internationalisation of Higher Education* [Introduction à une monographie en ligne] *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 8, n°2, p. 241-248. UOC

GLOSSAIRE

Accréditation au niveau central ou supérieur des réalisations académiques: désigne une évaluation formelle, structurée et coordonnée au niveau central ou supérieur des réalisations et expériences académiques. Elle ne donne pas accès à un poste concret au sein d'un établissement, mais peut s'avérer nécessaire pour être recruté à ce poste ou y accéder par promotion interne. À l'inverse de l'habilitation (voir → «Habilitation»), l'accréditation au niveau central ou supérieur ne comporte pas de thèse/dissertation spécifique et peut prévoir certains éléments de mise en concurrence.

Assurance qualité: processus continu d'évaluation (appréciation, suivi et amélioration) de la qualité d'un système, d'un établissement ou d'un programme d'enseignement supérieur.

Autres établissements d'enseignement supérieur (EES): tous les établissements qui ne correspondent pas à la description des universités (voir → «Universités») ou des universités de sciences appliquées (voir → «Universités de sciences appliquées») sont répertoriés en tant que «Autres EES». Il peut s'agir d'établissements tels que des conservatoires et des écoles militaires, de même que d'établissements technologiques et professionnels dans les pays pratiquant un système binaire ⁽¹⁴⁴⁾ (adapté de Lepori et al., 2015, p. 32).

Avis de vacance public: méthode de recrutement généralement gérée par l'établissement qui recrute; celui-ci publie notamment la vacance de poste et décide de tout ou partie des critères et procédures de sélection. Les exigences sont également définies par les établissements, bien que certaines qualifications puissent être décidées par l'autorité centrale ou supérieure. Ce processus débouche généralement sur un contrat d'emploi.

CITE (Classification internationale type de l'éducation): la classification internationale type de l'éducation est un instrument qui permet d'établir des statistiques de l'éducation comparables au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisées: les domaines d'études et les niveaux d'enseignement avec les dimensions complémentaires que sont l'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et la transition éducation/marché du travail. La dernière version, CITE 2011, distingue huit niveaux d'enseignement. Pour des informations complètes sur chaque niveau de la CITE, voir: UNESCO-ISU (2012).

Concours ouvert: méthode de recrutement généralement pilotée par l'autorité centrale ou supérieure compétente dans le domaine visé; en d'autres termes, l'autorité compétente en matière d'enseignement participe à la publication des postes, à la fixation des critères et/ou aux modalités de sélection, et le processus conduit le plus souvent (mais pas nécessairement) à l'octroi d'un poste de fonctionnaire. On parle parfois aussi de «concours national».

Conditions contractuelles: désigne le type de contrat (voir → «Contrat à durée déterminée»; → «Contrat à durée indéterminée»).

Congé sabbatique: désigne un congé donnant la possibilité au personnel académique de consacrer un certain temps à des activités particulières (plutôt qu'à ses tâches habituelles). Le congé sabbatique est le plus souvent axé sur la recherche, mais il peut également être consacré à d'autres activités (développement professionnel ou enseignement dans un autre établissement par exemple).

Contrat à durée déterminée: désigne un contrat de travail qui vient à échéance à l'issue de la période spécifiée.

Contrat à durée indéterminée: désigne un contrat conclu sans limite de temps. Ce concept englobe les contrats permanents ainsi que des contrats qui ne garantissent pas la permanence mais dont l'échéance n'est pas prédéterminée.

Cours en ligne ouvert et massif (CLOM): désigne un cours en ligne destiné à une participation illimitée en accès libre via le web.

⁽¹⁴⁴⁾ Un système binaire prévoit un enseignement supérieur dispensé dans deux types différents au moins d'établissements, à savoir des universités (académiques) traditionnelles et des établissements à vocation davantage professionnelle.

Critères établis de commun accord (assurance qualité externe): désigne des critères explicites s'appliquant à plus d'un programme ou d'un établissement et publiés préalablement à une évaluation d'assurance qualité.

Développement professionnel continu (DPC): désigne les activités de développement professionnel formelles et non formelles (formation axée sur une matière particulière ou formation pédagogique, par exemple). Dans certains cas, ces activités peuvent conduire à l'obtention de qualifications supplémentaires.

Doctorants: désigne ceux qui suivent des programmes au niveau 8 de la CITE 2011, généralement appelé niveau de doctorat ou équivalent.

Documents d'orientation: documents officiels définissant le cadre de base du fonctionnement des établissements publics d'enseignement supérieur. Plusieurs types de documents d'orientation applicables à des degrés de flexibilité divers peuvent coexister à un même niveau d'éducation.

Égalité des chances: politiques et pratiques qui, en matière d'emploi et dans d'autres domaines, n'engendrent pas de discrimination à l'égard de personnes en raison de leur race, couleur, âge, sexe, origine nationale, religion ou handicap mental ou physique.

Établissements d'enseignement supérieur (champ du rapport): établissements d'enseignement supérieur publics ou privés subventionnés (à savoir des établissements d'enseignement supérieur recevant 50 % ou plus de leur financement de base des autorités publiques) officiellement reconnus et relevant de la législation du pays concerné. Ils sont définis comme des entités/organisations distinctes reconnues au plan national en tant qu'établissements d'enseignement supérieur, dont l'enseignement aux niveaux 5, 6, 7 et/ou 8 de la CITE 2011 constitue une activité majeure et fait partie intégrante de la mission. Il découle de la définition ci-dessus que **le rapport exclut:**

- les établissements d'enseignement supérieur privés indépendants;
- les instituts de recherche dont le mandat principal est la recherche et le développement (R-D);
- les entités/organisations non considérées comme des établissements d'enseignement supérieur qui offrent un éventail de services d'éducation/de formation ou autres en parallèle à des programmes d'enseignement supérieur (des écoles secondaires proposant parmi leurs activités des programmes se situant au niveau 5 de la CITE 2011 ou des écoles d'enseignement supérieur professionnel ayant des liens formels avec des écoles secondaires, par exemple).

On distingue trois types d'établissements parmi ceux qui relèvent de la définition d'«établissements d'enseignement supérieur»: les universités (voir → «Universités»), les universités de sciences appliquées (voir → «Universités de sciences appliquées») et d'autres établissements d'enseignement supérieur (voir → «Autres établissements d'enseignement supérieur»).

Évaluation de la performance: évaluation structurée du travail du personnel académique au regard des normes en vigueur, et formulation de commentaires en vue d'en orienter l'amélioration. Ce processus peut comporter une ou plusieurs méthodes d'appréciation parmi lesquelles l'auto-évaluation et les rapports des superviseurs, l'évaluation par les étudiants, et l'évaluation structurée de l'enseignement, de la recherche et d'autres activités.

Fonctionnaire: désigne le personnel engagé par l'autorité/administration publique le plus souvent à l'issue d'un concours ouvert. L'emploi/la nomination est conforme à la législation régissant le fonctionnement des administrations publiques, laquelle diffère de celle régissant les relations contractuelles dans le secteur public ou privé. Dans certains pays, le personnel académique peut être engagé dans la perspective d'une carrière complète en tant que fonctionnaire. La mobilité d'un établissement à l'autre n'affecte généralement pas le statut contractuel. Synonymes courants: «agent public», «agent de l'État», «agent de la fonction publique»

Habilitation: désigne une qualification académique avancée qui peut constituer l'exigence minimale pour une catégorie de personnel, une fonction ou un poste particulier. Elle ne donne pas accès à un poste concret au sein d'un établissement, mais peut s'avérer nécessaire pour être recruté à ce poste ou y accéder par promotion interne. Elle est généralement organisée au moyen d'une évaluation formelle et structurée des réalisations et expériences, mais ne se base pas sur une compétition ouverte ou autre forme

de concours. L'habilitation comporte généralement une thèse spécifique (accompagnée ou non d'autres éléments).

Méthode de recrutement: approche suivie pour recruter: concours ouvert, avis de vacance public, appel restreint, appel direct, utilisation d'une liste de candidats qualifiés, etc.

Niveau central/autorités centrales: voir → Niveau central ou supérieur/Autorités centrales ou supérieures

Niveau central ou supérieur/autorités centrales ou supérieures: désigne l'autorité centrale compétente en matière d'éducation dans un pays donné; elle se situe généralement au niveau national (de l'État). En ce qui concerne toutefois la Belgique, l'Allemagne, l'Espagne et le Royaume-Uni, les *Communautés, Länder, Comidades Autónomas* et administrations déléguées sont respectivement chargées de tout ou partie des domaines relevant de l'éducation. Ces administrations sont considérées dès lors comme l'autorité centrale dans les domaines relevant de leur compétence; dans les domaines où elles partagent cette compétence avec le niveau national (de l'État), les autorités se situant aux deux niveaux sont considérées comme centrales.

Parties prenantes: acteurs ayant un intérêt direct dans la fonction, les pratiques et les résultats des établissements d'enseignement supérieur (voir → «Établissements d'enseignement supérieur»). Il peut s'agir de représentants de l'administration centrale, régionale ou locale; d'associations d'employeurs ou d'autres représentants de l'industrie; de membres de syndicats; d'associations nationales d'étudiants; de représentants de la société civile; de diplômés; de parents d'étudiants; etc.

Postes financés par des sources externes: désigne des postes académiques financés par une tierce partie ou sur la base d'un projet plutôt qu'au titre d'un financement ordinaire par l'établissement ou l'État. Ces postes sont généralement associés à des contrats à durée déterminée (voir → «Type de contrat»). La prise en charge d'un poste financé par une source externe peut être considérée comme une alternative à l'occupation d'un poste ordinaire dans l'enseignement supérieur.

Programme international commun: programme d'études conjointement développé et mis en œuvre par plusieurs établissements dans différents pays et débouchant sur la délivrance d'un diplôme commun. Les parties d'un programme commun suivies par les étudiants dans un établissement partenaire sont automatiquement reconnues par les autres établissements partenaires.

Programmes/actions à grande échelle: désigne des programmes/actions qui sont organisés sur l'ensemble du territoire national ou sur une vaste zone géographique plutôt que limités à un établissement particulier ou une localisation particulière. Ces programmes/actions sont conçus comme un élément de longue durée du système et dotés de ressources programmés pour couvrir plusieurs années consécutives (par opposition à des initiatives dotées d'un financement à court terme basé sur des projets et couvrant une ou deux années seulement).

Qualification post-doctorale: désigne l'habilitation ou l'accréditation des réalisations académiques délivrée au niveau central ou supérieur (voir → «Habilitation»; → «Accréditation au niveau central ou supérieur des réalisations académiques»).

Recommandation: directives non législatives à caractère consultatif émises par les autorités éducatives centrales ou supérieures.

Recrutement: processus destiné à pourvoir un poste vacant par la sélection de candidats. Il porte généralement sur un poste particulier et peut également permettre au candidat d'accéder à une catégorie académique supérieure. Le type de contrat concerné est non pertinent aux fins de la définition (il peut s'agir d'un contrat à durée déterminée ou indéterminée).

Réglementation: loi, décret ou tout autre document officiellement contraignant émis par les autorités éducatives centrales ou supérieures (voir → «Niveau central ou supérieur/autorités centrales ou supérieures»).

Rémunération liée à la performance: système de gratification financière du personnel dans lequel tout ou partie de la rémunération pécuniaire dépend de l'évaluation de la performance par rapport aux critères énoncés.

Stratégie/Plan stratégique: désigne un plan ou une méthode d'approche généralement développé(e) par le gouvernement national/régional afin d'atteindre un but ou un objectif général. Une stratégie ne précise pas nécessairement d'actions concrètes. Un plan stratégique désigne un document qui définit la mission et les objectifs stratégiques d'un établissement d'enseignement supérieur, et qui les met en corrélation avec des objectifs précis et des actions à réaliser sur une période de durée variable.

Type de contrat: voir → «Contrat à durée déterminée»; → «Contrat à durée indéterminée».

Universités: établissements d'enseignement supérieur ayant une orientation essentiellement académique (sans exclure pour autant un accent sur la recherche appliquée); ils ont le droit de décerner des doctorats; et peuvent porter à part entière le titre «d'université» (y compris certaines variantes telles que «universités technologiques», etc.). L'octroi de doctorats doit constituer, de manière générale, le principal critère de classement des EES dans cette catégorie (adapté de Lepori et al., 2015, p. 32).

Universités de sciences appliquées: établissements qui sont officiellement reconnus comme faisant partie intégrante de l'enseignement supérieur, mais pas en tant qu'universités (voir → «Universités»). Ces établissements ont généralement une orientation professionnelle. Pour la plupart, ils ne sont pas habilités à décerner des doctorats (des exceptions étant possibles). On peut citer à titre d'exemples de dénominations nationales: *Fachhochschule* (Autriche, Allemagne), *Hogescholen* (Pays-Bas), *colleges* (Norvège) et *Polytechnics* (Finlande). Cette catégorie d'établissements s'applique strictement et exclusivement aux pays ayant un système d'enseignement supérieur binaire ⁽¹⁴⁵⁾, qui confère un statut juridique spécifique à ces établissements. Tel est notamment le cas de la Norvège, de la Suisse et des Pays-Bas (adapté de Lepori et al., 2015, p. 32).

⁽¹⁴⁵⁾ Un système binaire prévoit un enseignement supérieur dispensé dans deux types différents au moins d'établissements, à savoir des universités (académiques) traditionnelles et des établissements à vocation davantage professionnelle.

**AGENCE EXÉCUTIVE
«ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE»**

**Analyse des politiques
en matière d'éducation et de jeunesse**

Avenue du Bourget 1 (J-70 – unité A7)
BE-1049 Bruxelles

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

David Crosier (coordination); Peter Birch, Olga Davydovskaia, Daniela Kocanova, Teodora Parveva

Expert externe

Christian Monseur

Mise en page et graphiques

Patrice Brel

Mise en page de la couverture

Virginia Giovannelli

Coordination de la production

Gisèle De Lel

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

ALBANIE

Unité Eurydice
Intégration européenne et coopération internationale
Département de l'intégration et des projets
Ministère de l'éducation et des sports
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë

AUTRICHE

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung
Abt. Bildungsentwicklung und -reform
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BELGIQUE

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Ben Cohen et Eline De Ridder
(coordination); experts du département flamand de
l'enseignement et de la formation: Ann Raiglot, Marie-Anne
Persoons

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Xavier Hurllet

BOSNIE-HERZÉGOVINE

Ministère des affaires civiles
Secteur de l'éducation
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribution de l'unité: Milijana Lale

BULGARIE

Unité Eurydice
Centre de développement des ressources humaines
Unité de la recherche et de la planification dans
l'enseignement
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Ivana Radonova (experte)

CROATIE

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribution de l'unité: Duje Bonacci

CHYPRE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation et de la culture
Kimonos et Thoukydidou
1434 Nicosie
Contribution de l'unité: Christiana Haperi;
expert: Efrosyni Tofaridou (Département de l'enseignement
secondaire général, ministère de l'éducation et de la culture)

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Unité Eurydice
Centre pour la coopération internationale dans l'éducation
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribution de l'unité: Simona Pikálková et Helena
Pavlíková; experts extérieurs à l'unité: du Centre pour les
études d'enseignement supérieur: Helena Šebková et
Vladimír Roskovec; de l'Université Charles: Věra Šťastná; du
ministère de l'éducation, de la jeunesse et du sport: Vladimír
Hulík

DANEMARK

Unité Eurydice
Ministère de l'enseignement supérieur et de la science
Agence danoise pour l'enseignement supérieur
Bredgade 43
1260København K
Contribution de l'unité: Ministère de l'enseignement
supérieur et de la science

ESTONIE

Unité Eurydice
Département d'analyse
Ministère de l'éducation et de la recherche
Munga 18
50088 Tartu
Contribution de l'unité: Kersti Kaldma (coordination);
expert: Janne Pukk (Experte principale, ministère de
l'éducation et de la recherche)

FINLANDE

Unité Eurydice
Agence nationale finlandaise pour l'éducation
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: Paula Paronen (conseillère) et Hanna
Laakso (conseillère principale)

ANCIENNE RÉPUBLIQUE YOUGOSLAVE DE MACÉDOINE

Agence nationale pour les programmes éducatifs européens
et la mobilité
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

FRANCE

Unité française d'Eurydice – Ministère de l'éducation
nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Emmanuelle Annot (experte),
Anne Gaudry-Lachet (MENESR)

ALLEMAGNE

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Bonn
Contribution de l'unité: Thomas Eckhardt

GRÈCE

Unité Eurydice
Direction des affaires européennes et internationales
Ministère de la culture, de l'éducation et des affaires
religieuses
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Magda Trantallidi;
Nicole Apostolopoulou et Maria Spanou

HONGRIE

Unité nationale Eurydice
Autorité de l'éducation
19-21 Maros utca (bureau 517)
1122 Budapest
Contribution de l'unité: András Derényi (expert)

ISLANDE

Unité Eurydice
Direction de l'éducation
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribution de l'unité: Þorbjörn Kristjánsson

IRLANDE

Unité Eurydice
Département de l'éducation et des compétences
Section internationale
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribution de l'unité: Tim Cullinane (expert)

ITALIE

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribution de l'unité: Erika Bartolini; experts:
Paola Castellucci (Direzione generale per lo studente, lo
sviluppo e l'internazionalizzazione della formazione
superiore – Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della
Ricerca); Federico Cinquepalmi (Dirigente dell'Ufficio per
l'Internazionalizzazione della formazione superiore,
Direzione generale per lo studente, lo sviluppo e
l'internazionalizzazione della formazione superiore –
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca)

LETONIE

Unité Eurydice
Agence nationale de développement de l'éducation
Valņu street 3 (5^e étage)
1050 Riga
Contribution de l'unité: Daiga Ivsiņa (experte au département
de l'enseignement supérieur, de la science et de
l'innovation, ministère letton de l'éducation et de la science)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz

LITUANIE

Unité Eurydice
Agence nationale pour l'évaluation scolaire de la République
de Lituanie
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilnius
Contribution de l'unité: Ilona Kazlauskaitė et
Virginija Rinkevičienė

LUXEMBOURG

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 – étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribution de l'unité: experte: Corinne Kox (ministère de
l'enseignement supérieur et de la recherche – MESR)

MALTE

Unité nationale Eurydice
Département de la recherche et de l'élaboration des
politiques
Ministère de l'éducation et de l'emploi
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: Université de Malte (UoM), Malta
College of Arts, Science and Technology (MCAST) et
Institute of Tourism Studies (ITS) en collaboration avec
l'unité nationale maltaise d'Eurydice

MONTÉNÉGRO

Unité Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribution de l'unité: prof. Mira Vukčević (Université du
Monténégro), Mubera Kurpejović (vice-ministre de
l'enseignement supérieur) et Biljana Mišović (conseillère
principale en matière d'enseignement supérieur)

PAYS-BAS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Étage 4 – Bureau 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ La Haye
Contribution de l'unité: Sophie ter Vrugt (experte)

NORVÈGE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation et de la recherche
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribution de l'unité: Mads Gravås (expert)

POLOGNE

Unité Eurydice
Fondation pour le développement du système d'éducation
Aleje Jerolimskie 142A
00-551 Varsovie
Contribution de l'unité: expert national: Dr Mariusz Luterek
(Université de Varsovie), coordination au sein de l'unité:
Magdalena Górowska-Fells en concertation avec le
ministère de la science et de l'enseignement supérieur

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribution de l'unité: Isabel Almeida

ROUMANIE

Unité Eurydice
Agence nationale des programmes communautaires dans le
domaine de l'éducation et de la formation professionnelle
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribution de l'unité: Veronica – Gabriela Chirea, en
coopération avec des experts de l'Université de Bucarest:
Dr Romiță Iucu (professeur, vice-recteur en charge des
programmes d'études et des questions académiques);
Dr Georgeta Ion (professeur); Dr Bogdan Murgescu
(professeur); Dr Mihaela Stingu (chargée de cours);
Dr Elena Marin (chargée de cours adjointe); Dr Simona
Iftimescu (chargée de cours adjointe)

SERBIE

Unité Eurydice Serbie
Fondation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SLOVAQUIE

Unité Eurydice
Association universitaire slovaque pour la coopération
internationale
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribution de l'unité: Martina Račková

SLOVÉNIE

Unité Eurydice
Ministère de l'éducation, de la science et des sports
Bureau de développement de l'éducation
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Tanja Taštanoska;
experts: Darinka Vrečko, Duša Marjetič, Marija Škerlj et
Nataša Hafner Vojčić (ministère de l'éducation, de la science
et des sports)

ESPAGNE

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa
(CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contribution de l'unité: Tania Fátima Gómez Sánchez, Jorge
David Serrano Duque, Ana Isabel Martín Ramos,
Ana Prados Gómez, Ricardo Martínez Zamorano,
Elena Vázquez Aguilar

SUÈDE

Unité Eurydice
Universitets- och högskolerådet/Conseil suédois de
l'enseignement supérieur
Box 450 Dep.
104 30 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUISSE

Unité Eurydice
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction
publique (CDIP)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribution de l'unité: Secrétariat général des universités
suisse (expert externe)

TURQUIE

Unité Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım UĞUR

ROYAUME-UNI

Unité Eurydice pour l'Angleterre, le pays de Galles et
l'Irlande du Nord
Centre d'information et d'analyse
Fondation nationale pour la recherche dans l'éducation
(NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Unité Eurydice pour l'Écosse
c/o Education Scotland
The Optima
58 Robertson Street
Glasgow G2 8DU
Contribution de l'unité: Liz Ravalde (experte)

Agences d'assurance qualité affiliées ou membres de l'ENQA (Association européenne pour la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur)

ENQA

<http://www.enqa.eu/>

Belgique – Communauté française

Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur (AEQES)

<http://www.aeqes.be/>

Belgique – Communauté flamande

Organisme d'accréditation pour les Pays-Bas et la Flandre (NVAO – Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie)

<https://www.nvao.com/>

Bulgarie

National Evaluation and Accreditation Agency (NEAA)

<http://www.neaa.government.bg>

Croatie

Ministère des sciences et de l'enseignement supérieur

<https://www.azvo.hr/en/>

République tchèque

Bureau national d'accréditation pour l'enseignement supérieur

<https://www.nauvs.cz/en/>

Finlande

Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)

France

Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES)

<http://www.hceres.fr/>

Commission des Titres d'Ingénieur (CTI)

<https://www.cti-commission.fr/>

Allemagne

FIBAA (Agence européenne à vocation internationale pour l'assurance qualité et le développement de la qualité dans l'enseignement supérieur).

<http://www.fibaa.org/en/welcome-page.html>

Lituanie

Centre d'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur (SKVC)

<http://www.skvc.lt/>

Pays-Bas

Organisme d'accréditation pour les Pays-Bas et la Flandre (NVAO – Nederlands Vlaamse Accreditatie Organisatie)

<https://www.nvao.com/>

Norvège

Agence norvégienne pour l'assurance qualité dans l'éducation (NOKUT)

<http://www.nokut.no/>

Portugal

Agence pour l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur (A3ES)

<http://www.a3es.pt/>

Roumanie

Agence roumaine pour l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur (ARACIS)

<http://www.aracis.ro/>

Espagne

Fundación para el Conocimiento Madrimasd

<http://www.madrimasd.org/>

Agence nationale d'évaluation de la qualité et d'accréditation (ANECA)

<http://www.aneca.es/eng/ANECA>

Agencia Andaluza del Conocimiento (AAC-DEVA)

<http://deva.aac.es/>

Agence pour la qualité du système universitaire de Galice (ACSUG)

<http://www.acsug.es>

Royaume-Uni

Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)

<http://www.qaa.ac.uk/en>

Syndicats de personnel académique membres de l'Internationale de l'Éducation

Internationale de l'Éducation

<https://ei-ie.org/fr/>

Danemark

Dansk Magisterforening

<https://www.dm.dk/>

Estonie

Universitas

<http://universitas.ee/en/>

Finlande

Finnish Union of University Researchers and Teachers (FUURT)

https://tieteentekijoidenliitto.fi/en/membership/welcome_to_the_union

France

Syndicat national des chercheurs scientifiques SNCS-FSU

<http://sncs.fr/>

Allemagne

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) – (Syndicat allemand de l'éducation et de la recherche)

Irlande

Teachers' Union of Ireland

<http://www.tui.ie/>

Italie

Federazione Lavoratori della Conoscenza Flc Cgil

<http://www.flcgil.it>

Lettonie

Syndicat letton des travailleurs de l'éducation et des sciences

<http://www.lizda.lv/en/about-us>

Lituanie

Association des syndicats lituaniens de l'enseignement supérieur

<http://www.lpsk.lt/en/>

Norvège

Association norvégienne des chercheurs (NAR)

<https://www.forskerforbundet.no/english/>

Portugal

Federação Nacional dos Professores (FENPROF)

<http://www.fenprof.pt/>

Pologne

ZNP – KSN NSZZ «Solidarność»

<http://www.solidarnosc.org.pl/ksn/pl/>

Roumanie

Federația Națională Sindicală (FNS) Alma Mater

<http://www.almamater.ro>

Slovaquie

Université de Zilina (Slovaquie)

Suède

Association suédoise des enseignants universitaires (SULF)

<https://sulf.se/en/>

Royaume-Uni

University and College Union

<https://www.ucu.org.uk/>

Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: personnel académique – 2017

Le rapport *Modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: personnel académique – 2017* se penche sur les réalités que connaît actuellement le personnel académique dans un paysage européen de l'enseignement supérieur en profonde mutation. Il analyse plus particulièrement les exigences auxquelles ce personnel doit satisfaire en termes de qualifications; le processus de recrutement; les conditions d'emploi et de travail dans le monde académique; l'impact de l'assurance qualité externe; et les stratégies d'internationalisation adoptées au niveau central. Le rapport contient également des diagrammes par pays présentant les principales caractéristiques des catégories nationales de personnel académique.

Il se fonde essentiellement sur les données qualitatives rassemblées par le réseau Eurydice couvrant les systèmes d'enseignement supérieur de 35 pays. La collecte de ces données s'est concentrée sur le personnel académique de l'enseignement supérieur principalement chargé d'enseignement et/ou de recherche. Le rapport utilise en complément des données quantitatives en provenance d'Eurostat et du registre européen de l'enseignement supérieur (ETER) ainsi que des informations tirées d'enquêtes spécialement menées auprès de syndicats du personnel académique et d'agences d'assurance qualité.

La mission du réseau Eurydice est de comprendre et d'expliquer l'organisation et le fonctionnement des différents systèmes éducatifs en Europe. Le réseau fournit des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, produit des études comparatives sur des thèmes particuliers, des indicateurs et des statistiques. Toutes les publications d'Eurydice sont disponibles gratuitement sur son site internet ou sur papier, à la demande. Par ses activités, Eurydice vise à promouvoir la compréhension, la coopération, la confiance et la mobilité aux niveaux européen et international. Le réseau est constitué d'unités nationales situées dans les pays européens et est coordonné par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» de l'UE. Pour plus d'information sur Eurydice, voir <http://ec.europa.eu/eurydice>.

