
Enseignement supérieur dans l'Union européenne

Approches, problématiques et
tendances



ANALYSE APPROFONDIE

EPRS | Service de recherche du Parlement européen

Auteur: Ivana Katsarova

Service de recherche pour les députés

Mars 2015 — PE 554.169

FR
(or. EN)

L'objectif de cette étude est de décrire les principales approches politiques et de discuter des principaux enjeux, ainsi que des tendances récentes dans le domaine de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne. Par une étude comparative ciblée portant sur les principaux éléments composant les politiques de l'Union et des États-Unis, ce document examine également les actions concrètes entreprises, mais aussi les défis qui restent à relever, dans le contexte actuel de la crise financière et économique.

PE 554.169

ISBN 978-92-823-6152-8

doi: 10.2861/73422

QA-04-14-938-FR-N

Manuscrit original, en anglais, achevé en mars 2015.

Traduction achevée en avril 2015

Clause de non-responsabilité et droit d'auteur

Le contenu de ce document est de la seule responsabilité de l'auteur et les avis qui y sont exprimés ne reflètent pas nécessairement la position officielle du Parlement européen. Il est destiné aux Membres et au personnel du PE dans le cadre de leur travail parlementaire. Reproduction et traduction autorisées, sauf à des fins commerciales, moyennant mention de la source et information préalable et envoi d'une copie au Parlement européen.

© Union européenne, 2015.

Crédits photos: © Lucian_3D / Fotolia.

eprs@ep.europa.eu

<http://www.eprs.ep.parl.union.eu> (intranet)

<http://www.europarl.europa.eu/thinktank> (internet)

<http://epthinktank.eu> (blog)

SYNTHÈSE

La question de la gouvernance et de la gestion de l'enseignement supérieur fait l'objet de débats politiques et publics à la fois au niveau national et supranational. L'OCDE, l'Unesco et l'Union européenne, aux côtés d'autres organisations internationales et gouvernements nationaux, soulignent en permanence l'importance du rôle de l'enseignement supérieur pour la croissance économique et le bien-être social, mais aussi son rôle d'antidote contre les conséquences de la crise financière mondiale sur l'emploi. La performance et la qualité de l'enseignement supérieur sont devenues un signe de l'aptitude d'un pays à préparer son développement futur. Alors qu'au niveau mondial, les économies tendent vers toujours plus de compétitivité, attirer les meilleurs talents n'est plus l'apanage de seulement quelques pays ou d'établissements d'enseignement supérieur de renommée mondiale. La course internationale pour attirer les meilleurs profils se joue au niveau mondial. Malgré une érosion de leur part mondiale, les États-Unis attirent toujours 17 % des étudiants internationaux. Mais l'Union européenne connaît une croissance de popularité, avec le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne qui représentent respectivement 13 %, 6 % et 6 % des étudiants au niveau mondial.

Les politiques en matière d'enseignement supérieur dans l'Union sont essentiellement décidées et mises en œuvre par chaque État membre. Ceux-ci sont libres, par exemple, de choisir le contenu des formations et de l'organisation de leurs systèmes éducatifs. Toutefois, cette compétence doit être exercée conformément au droit et aux principes de l'Union, par exemple, le principe de l'égalité de traitement, principe selon lequel les États membres ne peuvent pas exiger des frais d'inscription plus élevés pour les étudiants non-ressortissants de l'Union.

L'un des points qui expliquent l'attractivité des universités européennes au niveau mondial est les frais d'inscription relativement inférieurs à ceux pratiqués par les universités américaines. Même si la crise économique a contraint de nombreux pays de l'Union à réduire leurs investissements dans l'enseignement, et à rechercher des moyens plus efficaces pour déployer les ressources financières disponibles, l'importance relative des fonds publics reste encore assez élevée, et le poids des frais d'inscription sur le budget des ménages est limité grâce à un système élaboré de subventions, de prêts et de bourses d'études.

À l'heure où les flux de mobilité augmentent, la transparence et la reconnaissance des connaissances acquises à l'étranger sont devenues des priorités essentielles. Les efforts déployés pour développer des cadres d'accréditation et d'assurance qualité afin d'assurer la mobilité dans l'Union et la mise en œuvre du processus de Bologne font de l'Europe l'une des régions dans le monde la plus avancée dans ce domaine. Le programme de mobilité Erasmus, en plus du système d'études divisé en trois cycles et du recours au système européen de transfert de crédits d'enseignement, fait de l'Union européenne une destination attrayante pour les étudiants étrangers.

De plus en plus, l'apprentissage se déroule dans un environnement en constante évolution, ceci dans le but de répondre aux besoins personnels de chaque apprenant. L'émergence de ressources éducatives libres et de cours en ligne ouverts et massifs devrait offrir à l'avenir de nombreux avantages en ce qui concerne l'accès à l'enseignement supérieur, la réduction des coûts et la flexibilité dans l'organisation des emplois du temps, pour ne citer que ces exemples. Toutefois, l'efficacité de ces nouveaux modèles d'enseignement n'a été que rarement démontrée scientifiquement. Certaines critiques avancent que ces modèles ne seraient rien d'autre que de nouvelles tentatives visant à commercialiser l'enseignement supérieur. Entre-temps, l'apprentissage mixte (la combinaison des formations traditionnelles avec du contenu numérique) est considéré par beaucoup comme la meilleure des options.

L'évaluation comparative des performances de l'enseignement supérieur des nations présentant des caractéristiques similaires et le recours aux indicateurs internationaux sont devenus monnaie courante. Il existe cependant un consensus concernant le fait que les classements internationaux ne peuvent évaluer complètement les systèmes d'enseignement.

À long terme, les changements technologiques vont modifier radicalement l'enseignement supérieur et la recherche, d'une manière qu'il est difficile d'anticiper à l'heure actuelle. Nul doute, cependant, que les efforts soutenus et les coopérations internationales en cours nécessiteront des améliorations des structures existantes afin de pleinement tirer profit des apports technologiques.

TABLE DES MATIÈRES

1. L'enseignement supérieur dans le monde	4
1.1. L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation ..	4
1.2. La course mondiale aux talents.....	5
1.3. Pourquoi investir dans l'enseignement supérieur?	7
2. L'approche de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur	7
2.1. Des visions contrastées du but de l'enseignement supérieur	7
2.2. Une approche politique axée sur le principe de subsidiarité	8
2.3. Préparer l'avenir.....	9
3. Le système d'enseignement supérieur de l'Union européenne	11
3.1. Comment tout a commencé: le processus de Bologne et l'Espace européen de l'enseignement supérieur	11
3.2. Difficultés et préoccupations existantes	13
3.3. Le processus de Bologne après 15 ans: où en sommes-nous?	17
4. Le coût de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne	19
4.1. Dépenses publiques	19
4.2. Contribution des financements privés	22
4.3. Soutien aux étudiants.....	26
5. Systèmes de classement des universités	27
5.1. Effets de la concurrence sur l'enseignement supérieur	27
5.2. Systèmes de classement international: fondements et inconvénients	28
5.3. État des lieux et réponse politique dans l'Union européenne.....	30
5.4. U-Multirank: le système de classement de l'Union européenne	32
6. Nouveaux modes et modèles de prestation de l'enseignement supérieur	33
6.1. Les avantages et les inconvénients de l'apprentissage numérique	33
6.2. Aperçu des nouvelles formes d'apprentissage numérique.....	34
7. Quelles sont les perspectives?	40
Références principales	42

1. L'enseignement supérieur dans le monde

1.1. L'internationalisation de l'enseignement supérieur à l'heure de la mondialisation

Le mot anglais «school» provient du grec «σχολή» (scholē), qui signifie à l'origine «loisir». En effet, l'éducation était considérée comme un loisir dans la Grèce antique et n'était l'apanage que de quelques privilégiés. Les sociétés ont depuis grandement évolué et aujourd'hui, l'enseignement en règle générale et l'enseignement supérieur en particulier ne sont pas considérés comme une fin en soi, mais comme un investissement dans le capital humain et un moyen de garantir un revenu suffisant tout en contribuant aux besoins de la société. Ainsi, le nombre de jeunes adultes qui souhaitent obtenir un diplôme est en constante augmentation. Dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 60 % des jeunes adultes devraient accéder¹ à l'enseignement supérieur au cours de leur vie. Des prévisions² indiquent que le nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur connaîtra une forte croissance et passera de 97 millions d'étudiants en 2000 à plus de 262 millions d'ici 2025.

Du fait de la mondialisation et de l'apparition de l'apprentissage numérique, l'interdépendance³ des hommes, de l'information et des établissements d'enseignement a augmenté. Ce phénomène modifie actuellement et de façon radicale le paysage de l'enseignement supérieur ainsi que les attentes des étudiants qui, à l'heure actuelle, décident du contenu, du calendrier et des méthodes correspondant le mieux à leurs besoins et intérêts particuliers. Pourtant, la mondialisation a eu également pour conséquence de creuser le fossé entre ceux qui ont accès à la connaissance et ceux qui n'y ont pas accès. Par conséquent, il est devenu urgent d'agir contre les inégalités croissantes dans l'accès à la connaissance.

L'Union européenne devient de plus en plus une région attrayante au plan mondial, à la fois comme destination pour étudier et comme partenaire d'échange. À l'heure actuelle, l'internationalisation de l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe est devenue un objectif stratégique des gouvernements et des universités de l'Union. Ainsi, pratiquement tous les établissements et pays proposent des offres destinées aux étudiants étrangers et réfléchissent aux possibles échanges et coopérations avec la communauté universitaire mondiale.

La mobilité des étudiants étrangers est le moyen le plus répandu et probablement le plus puissant pour assurer l'internationalisation de l'enseignement supérieur. Le nombre d'étudiants étrangers (c'est-à-dire les étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur

Glossaire

Selon les experts, il existe trois tendances principales dans le développement de l'enseignement supérieur: l'internationalisation, la mondialisation et l'europanisation. L'**internationalisation** cherche à répondre à l'augmentation des activités d'apprentissage transfrontalières. Ce phénomène est souvent étudié en relation avec la mobilité des étudiants et la coopération universitaire. Dans le cadre de la **mondialisation**, les frontières ainsi que les systèmes d'éducation nationaux sont flous. Cette évolution est de plus régulièrement associée avec les principes de concurrence et de transfert de connaissances commerciales. L'**europanisation** est le pendant régional de l'internationalisation ou de la mondialisation et est souvent étudiée dans le cadre de la coopération et de la mobilité.

¹ OCDE, [Regards sur l'éducation 2013](#): Combien d'élèves accèdent à l'enseignement supérieur?, 2013, p. 24.

² Unesco, [A new dynamic: private higher education](#), 2009, p. 2.

³ Unesco, [Pathways Towards a Shared Future: Changing Roles of Higher Education in a Globalized World](#), 2008, p. 15.

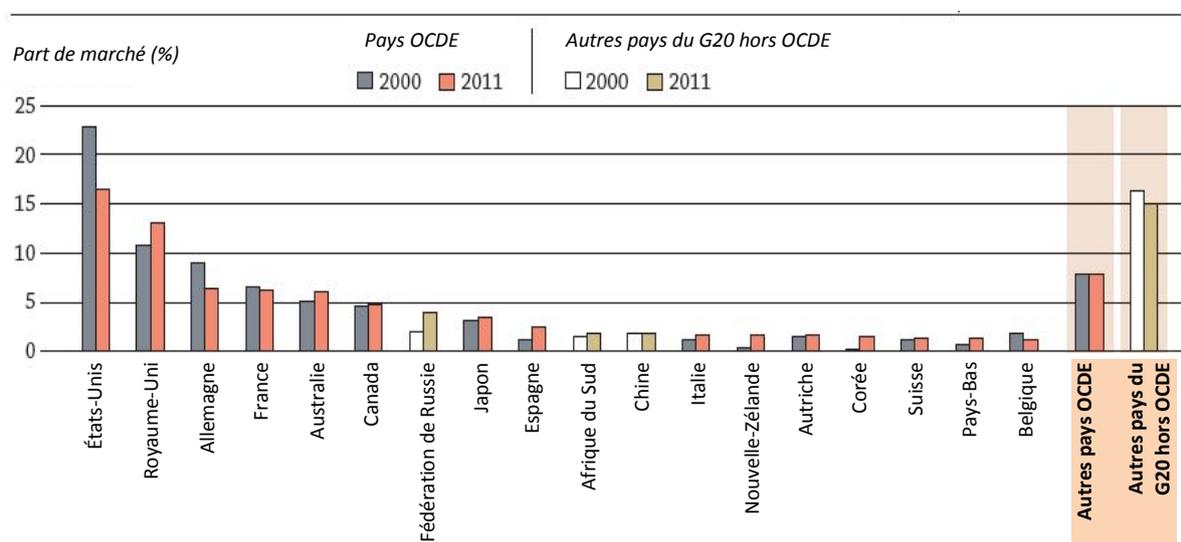
à l'extérieur de leur pays de résidence) a plus que triplé au cours de la dernière décennie, pour atteindre 4,3 millions d'étudiants en 2011⁴. Ceci représente une augmentation annuelle moyenne de près de 6 %. Les étudiants étrangers sont ainsi devenus une source de revenus d'une importance cruciale pour les établissements de l'enseignement supérieur. Il est intéressant de noter que la crise économique mondiale n'a pas provoqué de diminution du nombre des étudiants étrangers.

1.2. La course mondiale aux talents

Alors que la concurrence s'intensifie pour gagner des parts de marché au niveau mondial, l'enseignement supérieur – en sa qualité de source essentielle de capital humain – est devenu fondamental pour créer un avantage concurrentiel. En 2011, les pays de l'OCDE⁵ ont attiré trois étudiants étrangers sur quatre (c'est-à-dire 77 % de la demande mondiale dans l'enseignement supérieur). Ainsi, près de la moitié des étudiants étrangers se sont inscrits dans l'une des cinq premières destinations pour suivre un enseignement supérieur à l'étranger: les États-Unis avec 17 %, suivi par le Royaume-Uni (13 %), l'Australie (6 %), enfin l'Allemagne (6 %) et la France (6 %). Le plus grand nombre d'étudiants étrangers provient de Chine, de Corée et d'Inde. Les étudiants asiatiques représentent 53 % de tous les étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur.

Tandis que la part des États-Unis connaît un recul constant⁶, de nouveaux acteurs émergent sur la scène internationale de l'enseignement supérieur. En 2011, un nombre croissant d'étudiants étrangers se sont inscrits au Canada (5 %), au Japon (4 %), dans la Fédération de Russie (4 %) et en Espagne (2 %). Voir le graphique 1 ci-dessous.

Graphique 1 – Évolution des parts de marché dans le secteur international de l'éducation (entre 2000 et 2011). Pourcentage de l'ensemble des étudiants scolarisés dans l'enseignement tertiaire à l'étranger, par pays d'accueil



Note: l'année de référence est 2010 pour les données des pays non membres de l'OCDE et du G20.

1. Les données se rapportent aux étudiants étrangers définis sur la base de leur pays de résidence. Pour le Royaume-Uni, les données de 2011 se basent sur la citoyenneté.

2. L'année de référence est 2010 au lieu de 2011.

Source: OCDE, [Education indicators in focus](#), juillet 2013.

⁴ OCDE, [Education indicators in focus](#), juillet 2013, p. 1.

⁵ *Ibid.* Valable pour toutes les données présentées dans cette partie, sauf indication contraire.

⁶ La part des États-Unis est passée de 23 % à 17 % entre 2000 et 2011.

De plus en plus, des destinations régionales émergent et entrent en concurrence pour attirer les étudiants, et ce en proposant des programmes d'études abordables et pertinents d'un point de vue culturel. En 2012, la Chine⁷, la Malaisie, la Nouvelle-Zélande, la République de Corée et Singapour représentaient 6 % des parts de marché au niveau mondial des étudiants étrangers, et font depuis concurrence aux destinations traditionnelles de l'Extrême-Orient et du Pacifique, comme l'Australie et le Japon.

Parmi les États arabes⁸, l'Arabie Saoudite, l'Égypte et les Émirats arabes unis mettent tout en œuvre pour recruter des étudiants à l'étranger. Ces trois derniers États représentent 4 % des parts du marché mondial des étudiants étrangers.

Sans surprise, les pays anglophones sont ceux qui attirent le plus grand nombre d'étudiants étrangers. À l'échelle mondiale, l'Australie, les États-Unis et le Royaume-Uni représentent ensemble 36 % de la totalité des étudiants étrangers inscrits. Ceci a eu pour effet de pousser un nombre de plus en plus grand de pays non anglophones à proposer des cours en anglais afin de surmonter ce handicap linguistique.

La réputation de l'enseignement supérieur d'un pays ainsi que sa politique migratoire peuvent avoir une influence⁹ sur la décision prise concernant le lieu d'études. Certains pays (par exemple, la Finlande et la Norvège) ont modifié leur loi de naturalisation afin de tenir compte des années de résidence en tant qu'étudiant au moment d'examiner l'éligibilité à la citoyenneté. D'autres pays (par exemple, le Canada) ont facilité l'obtention du titre de résidence permanente pour les étudiants étrangers. D'autres, au contraire, comme les États-Unis et le Royaume-Uni, ont rendu plus difficile l'entrée des étudiants étrangers sur leur territoire.

Le niveau des frais d'inscription peut également avoir un impact sur l'attractivité d'une destination. Les experts constatent¹⁰ une tendance croissante de la part des établissements d'enseignement privés et publics à considérer les étudiants étrangers comme une source de revenus supplémentaires et pour cette raison, à leur imposer des frais d'inscription plus élevés. Dans la plupart des pays de l'OCDE, les établissements publics d'enseignement imposent des frais d'inscription plus élevés aux étudiants étrangers¹¹ (voir le graphique 1 ci-dessous).

Tableau 1 – Structure des frais d'inscription dans les pays de l'OCDE

Structure des frais d'inscription	Pays de l'OCDE
Frais d'inscription plus élevés pour les étudiants étrangers que pour les étudiants nationaux:	Australie, Autriche*, Belgique*, Canada, Danemark*, Estonie*, États-Unis, Fédération de Russie, Irlande, Islande*, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne*, République tchèque*, Royaume-Uni, Suède*, Turquie
Mêmes frais d'inscription pour les étudiants étrangers que pour les étudiants nationaux:	Allemagne, Corée, Espagne, France, Italie, Japon, Mexique, Suisse
Aucun frais d'inscription ni pour les étudiants étrangers ni pour les étudiants nationaux:	Finlande, Norvège

Note: * Pour les étudiants non ressortissants de l'Union ou de l'Espace économique européen.

Source: OCDE, [Education indicators in focus](#), juillet 2013.

⁷ Institut des statistiques de l'Unesco, [Global flow of tertiary-level students](#), mai 2014.

⁸ *Ibid.*

⁹ OCDE, *Education indicators in focus*, *op.cit* p.3.

¹⁰ *Ibid.*, p. 3.

¹¹ Il faut toutefois noter qu'en vertu du principe d'égalité de traitement les États membres n'ont pas le droit d'imposer des frais d'inscription plus élevés aux étudiants des pays tiers sur base de leur nationalité.

Force est de constater cependant que les frais d'inscription élevés ne constituent pas nécessairement un obstacle. Dans certains pays (par exemple, les États-Unis ou le Royaume-Uni), les étudiants étrangers peuvent obtenir des prêts ou des bourses pour poursuivre leurs études; dans d'autres cas, les programmes restent intéressants grâce aux possibilités qu'ils offrent d'insertion sur le marché du travail du pays de destination (par exemple, en Australie et en Nouvelle-Zélande).

1.3. Pourquoi investir dans l'enseignement supérieur?

La récente crise économique a clairement montré que l'enseignement supérieur représente un atout d'une très grande valeur pour une personne manquant d'expérience professionnelle. Dans les pays de l'OCDE¹², le taux de chômage est près de trois fois plus élevé chez les personnes ne possédant pas de diplôme de l'enseignement supérieur (13 %) que chez ceux qui en ont un (5 %). De la même manière, plus de 80 % des personnes titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur avaient un emploi contre moins de 60 % pour ceux qui n'en détenaient pas.

Plus important encore, le fait de détenir un diplôme non seulement augmente les chances de trouver un emploi, mais a un impact sur le niveau de revenu. En moyenne, un adulte titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur gagne plus de 1,5 fois plus qu'un adulte qui en est dépourvu. De même, une personne non diplômée de l'enseignement supérieur gagne 25 % de moins en moyenne que les personnes du même âge diplômées du supérieur. La crise a renforcé les inégalités salariales: en moyenne, la différence entre les salaires des personnes peu instruites et ceux des personnes très instruites était de 75 % dans les pays de l'OCDE en 2008 contre 90 % en 2011.

2. L'approche de l'Union européenne en matière d'enseignement supérieur

2.1. Des visions contrastées du but de l'enseignement supérieur

Historiquement, il existe deux approches fondamentalement différentes de l'enseignement supérieur. Dans les grandes lignes, dans l'Union, l'enseignement supérieur est considéré comme un service public fourni gratuitement, ou du moins pour un coût modique. Au contraire, les universités américaines, y compris les universités d'État, ont opté pour un modèle économique différent, celui de l'entreprise privée à but non lucratif. Leurs recettes sont générées en grande partie grâce aux frais d'inscription payés par les étudiants: les étudiants payent pour l'enseignement qu'ils reçoivent, les coûts d'entrée dépendent donc de l'enseignement auquel on veut accéder¹³. Le coût moyen de l'enseignement supérieur aux États-Unis est donc nettement plus élevé que dans l'Union¹⁴. Mais la perception du but de l'enseignement supérieur constitue une différence encore plus fondamentale entre ces deux systèmes.

Ce choc des valeurs et des concepts remonte à plusieurs siècles. Quel est le but principal de l'enseignement supérieur? Devrait-il être strictement axé sur l'emploi ou plus sur la quête

¹² OCDE, [Regards sur l'éducation Indicateurs 2013](#): Indicateur A5 Dans quelle mesure le niveau de formation affecte-t-il le taux d'emploi? 2013, pp. 76-77.

¹³ Cela étant dit, ce coût élevé des frais d'inscription est en partie compensé par un système d'aides financières à la fois complexe et intégré (par exemple, les subventions, les bourses d'études, les prêts garantis par l'État).

¹⁴ Pour une brève comparaison des coûts de l'enseignement supérieur entre l'Union européenne et les États-Unis, veuillez vous reporter au chapitre 4.

du développement et de la satisfaction personnels? L'enseignement supérieur est-il un moyen de compenser les inégalités sociales? La question présente de multiples facettes, mais il n'existe ni réponses définitives ni consensus quant au but de l'enseignement supérieur.

On a dit¹⁵ que l'enseignement supérieur dans l'Union européenne était plutôt axé sur la théorie et visait à développer les aptitudes intellectuelles des étudiants, tandis que les établissements de l'enseignement supérieur aux États-Unis seraient davantage axés sur la pratique et l'employabilité des étudiants. De la même manière, dès l'origine, les universités européennes ont été considérées comme apportant un enseignement de portée plus générale aux étudiants, alors que l'enseignement supérieur américain tendrait vers une plus forte spécialisation.

Dans l'Union européenne, l'enseignement supérieur est considéré en premier lieu comme un vecteur de mobilité sociale et d'intégration.¹⁶ D'après certains experts¹⁷, si l'accès à l'enseignement supérieur s'ouvrait à tous les étudiants, quelle que soit leur origine, alors il pourrait devenir un instrument de progrès vers une plus grande égalité. Les États membres de l'Union essaient ainsi de faire progresser le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur. Certains considèrent¹⁸ en revanche qu'une telle approche pourrait tirer le niveau de l'enseignement vers le bas et qu'il faudrait au contraire faire porter l'action plutôt sur l'amélioration de la qualité des universités que sur la quantité d'étudiants inscrits. Mais d'autres¹⁹ rétorquent qu'imposer une sélection forte, ce qui dans certains cas signifierait des frais d'inscription plus élevés, ne profiterait qu'à une certaine élite sociale. De façon encore plus fondamentale, peut-être, il y a ceux qui soulignent qu'élargir l'accès à l'enseignement supérieur n'est pas seulement une question de chiffres. Il s'agit aussi d'un moyen de créer une société plus solidaire²⁰ et d'une des caractéristiques essentielles de la dimension sociale de l'enseignement supérieur.

2.2. Une approche politique axée sur le principe de subsidiarité

Conformément au principe de subsidiarité, les politiques de l'Union en matière d'enseignement supérieur sont décidées et mises en œuvre en premier lieu par les États membres. Ceux-ci portent notamment l'entière responsabilité du contenu de l'enseignement et de l'organisation des systèmes éducatifs, tandis que les tâches d'appui et de coordination reviennent à l'Union. Cette compétence doit néanmoins s'exercer conformément aux principes énoncés par le droit de l'Union, notamment l'égalité de traitement sur base de la nationalité²¹. Ceci signifie, par exemple, que les États membres n'ont pas le droit d'imposer des frais d'inscription plus élevés aux étudiants non ressortissants de l'Union européenne ou de leur rendre l'accès aux établissements de l'enseignement supérieur plus difficile qu'il ne l'est pour les ressortissants nationaux²².

¹⁵ Pour des exemples, voir B. Aguilera-Barchet [A Higher Education for the Twenty-First Century: European and US approaches](#), Centre for European Studies, mars 2012.

¹⁶ Voir la section 3.2.3 ci-dessous.

¹⁷ S. Schwartz, [The higher purpose](#), *Times Higher Education*, 16 mai 2003.

¹⁸ D. Ellis, [Are too many people going to university?](#), *The Telegraph*, 10 décembre 2013.

¹⁹ A. Rodriguez, [At Elite Colleges, No Room at the Dance for Low-Income Students](#), *The Chronicle of Higher Education*, 25 septembre 2013.

²⁰ Lire C. Hockings, [Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research](#), 2010.

²¹ L'article 18 du [traité sur le fonctionnement de l'UE](#) interdit toute discrimination en raison de la nationalité.

²² Il convient de souligner qu'en vertu de la [directive 2004/38/CE](#) (article 24, paragraphe 2), l'État membre d'accueil n'est pas tenu d'accorder des bourses d'études ou des prêts aux étudiants non ressortissants de

Alors que l'harmonisation des lois et des règlements est explicitement exclue, ceci n'enlève pas la possibilité d'adopter²³ des programmes de soutien tels que le programme Erasmus (voir la fenêtre ci-contre²⁴) ou le cadre européen des certifications (voir la section 3.2.2, ci-après). À côté de cela, les compétences de l'Union dans le domaine de l'enseignement supérieur peuvent être étendues par des mesures juridiques adoptées sur la base des dispositions relatives à d'autres politiques, par exemple, celle qui concerne le marché intérieur (par exemple, la reconnaissance des diplômes).

Les actions entreprises par l'Union dans le domaine de l'enseignement supérieur sont centrées sur plusieurs objectifs majeurs: développer la dimension européenne dans l'éducation, favoriser la mobilité des étudiants et des enseignants, y compris en encourageant la reconnaissance académique des diplômes et des périodes d'études, promouvoir la coopération entre les établissements d'enseignement, développer l'échange d'informations et d'expériences sur les questions communes aux systèmes d'éducation des États membres, et encourager le développement de l'enseignement (universitaire) à distance.

2.3. Préparer l'avenir

Dans une série de documents stratégiques publiés récemment, la Commission européenne a mis en exergue les défis importants auxquels font face aujourd'hui l'enseignement supérieur ainsi que les 20 millions d'étudiants²⁵ de l'Union. Ceux-ci appellent à trouver des solutions accessibles pour répondre à l'augmentation du nombre d'étudiants, s'adapter à la mondialisation²⁶, améliorer l'enseignement supérieur grâce aux nouvelles technologies²⁷, et enfin, dernier point, mais non des moindres, faire en sorte que

Les programmes d'échange internationaux

Le programme d'échange d'étudiants Erasmus qui a été lancé en 1987 est probablement l'une des initiatives de l'Union européenne les plus connues. Entre 1987 et 2013, ce programme a profité à près de 3 millions d'étudiants et à plus de 300 000 professeurs et personnels de 4 000 établissements dans 33 pays différents.

Lancé en 2004, le programme **Erasmus Mundus** est le pendant international du programme traditionnel Erasmus, même si le premier est indépendant du second. Il propose un soutien financier aux établissements et des bourses aux étudiants qui participent à des masters et des doctorats européens en association.

Pour la période 2014-2020, **Erasmus+** succède à la multitude des programmes existants et regroupe notamment les programmes Erasmus et Erasmus Mundus. Le programme, d'une durée de sept ans, est doté d'un budget de 14,7 milliards d'euros, ce qui représente une augmentation de 40 % par rapport au montant actuellement disponible. Deux millions d'étudiants devraient recevoir des bourses, parmi lesquels 450 000 stagiaires, 650 000 apprentis ou étudiants suivant une formation professionnelle, 800 000 professeurs et formateurs, 200 000 étudiants titulaires d'un master, et plus de 25 000 étudiants titulaires d'un master commun.

Une étude de 2014 portant sur l'incidence du programme d'échange d'étudiants montre que les diplômés qui possèdent une expérience internationale s'insèrent bien mieux sur le marché du travail. Ils ont deux fois moins de chances de connaître une période de chômage de longue durée que ceux qui n'ont pas étudié ou n'ont pas fait de stage à l'étranger, et cinq ans après avoir obtenu leur diplôme, leur taux de chômage est inférieur de 23 %.

l'Union, sauf si ces derniers ont acquis un droit de séjour permanent ou s'ils sont des travailleurs ou des membres de la famille dudit travailleur.

²³ Le Parlement européen et le Conseil peuvent adopter des mesures d'appui et le Conseil peut formuler des recommandations (non contraignantes) sur proposition de la Commission européenne.

²⁴ Sur l'impact du programme d'échange Erasmus, voir le document de la Commission européenne, [l'étude d'impact Erasmus](#), 2014. Sur Erasmus+; voir [Erasmus+: more than just mobility](#), service de recherche du Parlement européen, 2015.

²⁵ Eurostat, [Students in tertiary education](#), 2012. Cependant, il n'existe à ce jour pas de statistiques fiables portant sur le nombre des établissements de l'enseignement supérieur dans l'Union en raison du manque de consensus sur une définition commune.

²⁶ Commission européenne, L'enseignement supérieur européen dans le monde, [COM\(2013\) 499 final](#).

²⁷ Commission européenne, Ouvrir l'éducation: les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous, [COM\(2013\) 654 final](#).

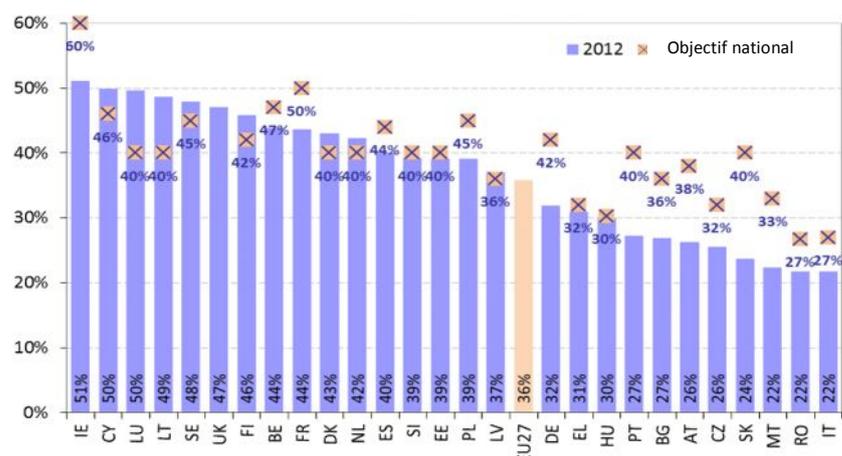
l'enseignement et la formation correspondent mieux aux besoins de la société et du marché du travail en général²⁸.

Assurément, les compétences et les qualifications des étudiants diplômés représentent l'un des facteurs essentiels pour assurer la réussite économique de l'Union. Certains spécialistes pensent²⁹ que dans le futur les considérations économiques auront une influence croissante sur les réformes des systèmes éducatifs, conséquence directe de la crise financière. Tout en soulignant que la pertinence de l'enseignement est de plus en plus formulée en termes économiques³⁰, les spécialistes constatent que la question de l'employabilité des étudiants diplômés, ainsi que l'interaction entre les universités et le monde des affaires prennent de plus en plus d'importance. Afin de répondre aux besoins d'emplois de demain, axés sur le savoir, il est nécessaire d'avoir un nombre toujours plus grand de personnels hautement qualifiés capables de répondre aux opportunités et aux demandes des économies modernes. Des prévisions récemment publiées portant sur les compétences montrent que 35 % des emplois de l'Union exigeront des diplômes du supérieur à l'horizon 2020³¹. Et pourtant, moins de 29 % de la main-d'œuvre européenne âgée de 25 à 54 ans détenait un diplôme du supérieur en 2011³², pourcentages qu'il est nécessaire de comparer³³ avec les États-Unis (42 %), le Japon (46 %), et le Canada (51 %).

En 2010, dans le cadre de la stratégie Europe 2020 – dont le but est de faire de l'Union européenne l'économie de la connaissance la plus compétitive au monde – les dirigeants européens se sont mis d'accord sur un objectif de 40 % de diplômés du supérieur ou ayant des qualifications similaires pour les 30-34 ans³⁴ d'ici 2020. Les gouvernements de l'Union ont depuis fixé leurs objectifs au niveau national pour 2020, en tenant compte de leurs spécificités nationales.

Comme le montre le graphique 2, en 2012, près de 36 % des 30-34 ans dans l'Union avaient un diplôme de l'enseignement supérieur.

Graphique 2 – La réussite dans l'enseignement supérieur parmi les 30-34 ans au regard des objectifs nationaux



Source: [Commission européenne](#), 2013.

²⁸ Commission européenne, Soutenir la croissance et les emplois, – un projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe [COM\(2011\) 567 final](#).

²⁹ S. Garben, [The Future of Higher Education in Europe: The Case for a Stronger Base in EU Law](#), LEQS Paper No. 50/2012, juillet 2012, p. 6.

³⁰ *Ibid.*, p. 6.

³¹ Cedefop, [Skills supply and demand in Europe: Medium-term forecast up to 2020](#), 2010, p. 13.

³² Eurostat, [Educational attainment statistics](#), 2013.

³³ Il convient de noter que dans ce cas-ci, la tranche d'âge est plus large, c'est-à-dire entre 25 et 64 ans.

³⁴ Cette tranche d'âge a été choisie afin de pouvoir mesurer plus facilement les progrès réalisés, au lieu de prendre l'intégralité de la population active.

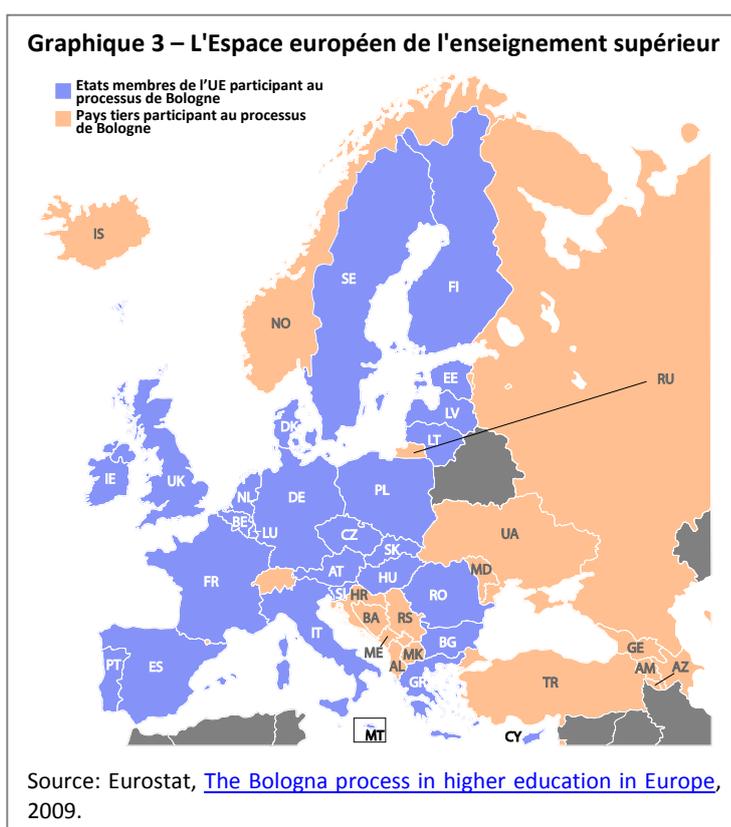
Plus récemment, en 2013, le Projet de modernisation de l'enseignement supérieur³⁵ a fourni un cadre politique global pour la réalisation des objectifs plus larges de l'enseignement supérieur de l'Union européenne. Cependant, outre les objectifs quantitatifs, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage est mise au cœur du programme de réformes de l'enseignement supérieur en mettant l'accent sur les programmes d'enseignement, les connaissances et les compétences à la fois pertinentes et actuelles, ceci afin de poser les fondements du développement professionnel futur des étudiants.

3. Le système d'enseignement supérieur de l'Union européenne

3.1. Comment tout a commencé: le processus de Bologne et l'Espace européen de l'enseignement supérieur

À de nombreux égards, les experts³⁶ considèrent le processus de Bologne comme une révolution dans le développement d'un enseignement supérieur au niveau européen. Ce processus a été lancé en 1998 par quatre ministres de l'Éducation européens³⁷ qui partageaient la conviction que la segmentation de l'enseignement supérieur dans l'Union était à la fois dépassée et contre-productive³⁸. La décision de s'engager dans un processus volontaire dans le but de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur (voir le graphique 3) a été concrétisée une année plus tard par 30 pays³⁹. Depuis, le processus de Bologne a parcouru un long chemin et, à ce jour, il compte pas moins de 47 pays participants⁴⁰.

Le processus de Bologne est une initiative intergouvernementale de convergence volontaire des politiques afin d'instaurer une structure d'enseignement supérieur commune. Ce processus complexe trouve ses origines, et continue de se développer, en-dehors du cadre de l'Union⁴¹. Tous les deux ou trois ans, les ministres des pays participants se retrouvent en



³⁵ Groupe de travail de haut niveau sur la modernisation de l'enseignement supérieur, [Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions](#), 2013.

³⁶ S. Garben, [The Bologna Process: From a European Law Perspective](#), *European Law Journal*, Vol. 16, No. 2, mars 2010, p. 186.

³⁷ D'Allemagne, de France, d'Italie et du Royaume-Uni.

³⁸ [Déclaration conjointe de la Sorbonne](#), 1998.

³⁹ [Déclaration de Bologne](#), 1999.

⁴⁰ La liste complète des États membres est disponible sur le [site internet](#) de l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

⁴¹ Il convient de noter que la Commission européenne joue un rôle formel en tant que membre à part entière du groupe décisionnel principal qui pilote le processus de Bologne et apporte un soutien financier à de nombreuses activités. Toutefois, elle ne chapeaute pas, ne dirige pas, ni ne légifère dans le cadre de la conduite du processus.

vue d'évaluer les progrès réalisés et décident des mesures suivantes à prendre (la prochaine réunion est prévue en mai 2015 à Erevan en Arménie). Le processus de Bologne ne vise pas à harmoniser les systèmes éducatifs nationaux, mais plutôt à améliorer la compatibilité entre eux, et cherche à mettre en œuvre des instruments de reconnaissance pour les diplômes et les qualifications académiques. Le processus de Bologne ne possède pas de budget central. Au lieu de cela, chaque État membre et organisation s'acquitte des coûts générés par le processus.

L'objectif principal du processus de Bologne au départ était de créer un Espace européen de l'enseignement supérieur pour 2010. Les objectifs supplémentaires comprenaient le renforcement de la compétitivité et de l'attractivité de l'enseignement supérieur européen, ainsi que l'incitation à la mobilité de la population étudiante et par là même leur employabilité, grâce à la mise sur pied d'un système commun d'études de premier et deuxième cycle. Les différentes réunions ministérielles qui se sont tenues depuis 1999 ont cependant approfondi le projet et ont donné une plus grande précision aux instruments dont l'objet est de faciliter la reconnaissance des qualifications. Parallèlement au Système européen de transfert et d'accumulation de crédits et au système d'enseignement en trois cycles, l'enseignement supérieur s'est vu conférer une dimension sociale, et la reconnaissance des qualifications est maintenant clairement considérée comme un point central du processus. Ces caractéristiques principales sont brièvement décrites ci-dessous.

3.1.1 Le Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS)

L'ECTS est un instrument important utilisé pour le transfert et l'accumulation de crédits. Ce système joue aujourd'hui un rôle de premier plan dans la conception des formations et dans la validation des acquis. Dans ce système, les crédits reflètent la totalité du travail nécessaire (c'est-à-dire pas seulement les cours magistraux, mais aussi les heures d'études associées) pour atteindre les objectifs d'apprentissage et de compétences prévus dans le programme d'enseignement. Les programmes d'enseignement sont ainsi plus faciles à lire et à comparer et, par conséquent, la mobilité et la reconnaissance universitaire s'en trouvent facilitées.

3.1.2 Le système d'études en trois cycles

À ce jour, deux principaux types de diplôme, la licence et le master, ont été adoptés par tous les pays participants. Dans certains cas, ce système a été mis en œuvre en parallèle avec les diplômes déjà existants, et ce, le temps d'une période transitoire, et dans d'autres cas, il a été instauré en remplaçant complètement les anciens diplômes. Les universités européennes sont à l'heure actuelle dans la phase d'exécution, et un nombre croissant d'étudiants sortent de l'enseignement supérieur avec ces nouveaux diplômes. Typiquement, une licence nécessite entre 180 et 240 points ECTS et un programme de master représente entre 90 et 120 points ECTS, avec un minimum de 60 points ECTS au niveau du master. Ceci permet d'adopter une approche flexible dans la définition de la durée des programmes de licence et de master. En ce qui concerne le troisième cycle, les programmes de doctorat ne sont pas déterminés par des points ECTS. Toutefois, des principes communs sont actuellement en discussion.

3.1.3 Le supplément au diplôme

Devenu obligatoire pour tout diplôme depuis 2005, le supplément au diplôme est un document joint au diplôme d'enseignement supérieur qui présente de façon simple et compréhensible les qualifications obtenues. Ce document a été conçu dans le but de fournir une description harmonisée de la nature, du niveau, du contexte, du contenu et du statut des études accomplies avec succès par le titulaire du diplôme. Il ne s'agit pas d'un résumé ou d'un substitut du diplôme original, mais plutôt d'une manière de fournir des informations détaillées sur les compétences professionnelles et universitaires acquises.

3.2. Difficultés et préoccupations existantes

Les engagements pris dans le cadre du processus de Bologne suscitent certaines préoccupations, qui seront discutées dans les pages suivantes.

3.2.1 L'assurance qualité

L'assurance qualité dans l'enseignement supérieur est essentielle afin de construire un espace européen de l'enseignement supérieur à la fois attrayant et intégré. Avec la mondialisation, l'intégration économique et la mobilité croissante des travailleurs et des universitaires, l'instauration d'un système de reconnaissance des qualifications obtenues à l'étranger s'est faite de plus en plus nécessaire. L'émergence de ce qu'on a appelé les «moulins à diplômes» (c'est-à-dire de fausses universités vendant de faux diplômes sur internet) a mis en évidence la nécessité de mettre en place des outils adaptés permettant de distinguer les diplômes authentiques des faux.

Dans l'Union, les établissements de l'enseignement supérieur ont la responsabilité, en dernier ressort, de la qualité de l'enseignement qu'ils proposent. Ces établissements sont suivis par des agences externes qui évaluent les normes de qualité, les établissements, et accréditent les programmes d'enseignement. En 2006, le Parlement européen et le Conseil ont demandé à la Commission de produire un rapport⁴² portant sur les progrès réalisés dans le domaine de l'assurance qualité, et ce, tous les trois ans. Sur la base des conclusions du premier rapport de 2009, un deuxième rapport a été publié en 2014⁴³. Celui-ci montre que plus de 75 % des établissements de l'enseignement supérieur ont adopté une stratégie d'amélioration constante de la qualité de leur enseignement. Ce même rapport indique encore que **les normes et les lignes directrices européennes**⁴⁴ établies en 2005 ont contribué à la convergence de l'assurance qualité entre les pays. Toutefois, celles-ci sont comprises et mises en œuvre de façon inégale en raison de leur caractère général, et leurs effets s'en trouvent par conséquent limités.

La création de l'**Association européenne pour la garantie de la qualité** (ENQA) dans l'enseignement supérieur en 2004 et le lancement du **Registre européen des agences de garantie de la qualité** dans l'enseignement supérieur (EQAR) en 2008 représentent une nouvelle étape dans la promotion de l'assurance qualité dans le cadre du processus de Bologne. EQAR vise à renforcer la confiance en l'enseignement supérieur européen grâce au listage des agences d'assurance qualité qui exercent en Europe et dont la crédibilité et la fiabilité ont été prouvées au regard des normes et lignes directrices européennes. Toutefois, les ministères nationaux ont tendance à préférer travailler avec leurs propres agences plutôt qu'avec les

L'assurance qualité et la reconnaissance des qualifications à l'échelle mondiale

La première Convention de l'Unesco portant sur la reconnaissance des qualifications remonte à 30 ans et depuis celle-ci a été ratifiée par plus de 100 États membres. Ces instruments internationaux, qui sont par ailleurs contraignants, ne sont que peu connus, sauf dans le cas de la Convention régionale européenne (aussi connue sous le nom de Convention de Lisbonne) qui a été adoptée de façon conjointe par l'Unesco et le Conseil de l'Europe en 1997.

Les Lignes directrices sur la qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier font partie des autres initiatives développées en commun par l'Unesco et l'OCDE. Ces lignes directrices visent à protéger les étudiants et les autres acteurs des programmes d'enseignement supérieur de piètre qualité et des pratiques et des prestataires douteux. Ces lignes directrices ne sont pas légalement contraignantes, mais les pays sont encouragés à les utiliser, tout en les adaptant au mieux à leur contexte national.

⁴² Commission européenne, recommandation concernant la poursuite de la coopération européenne visant la garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur [2006/143/CE](#).

⁴³ Rapport sur la situation de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur, [COM\(2014\) 29 final](#), p. 8.

⁴⁴ ENQA, [Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area](#), 2009. La [version révisée](#) des lignes directrices sera approuvée par la conférence ministérielle à Erevan, en mai 2015.

agences étrangères. Seulement six pays de l'Union (l'Autriche, la Belgique – Communauté flamande, la Bulgarie, la Lituanie, la Pologne et la Roumanie) ont donné l'autorisation aux établissements de l'enseignement supérieur de travailler avec des agences enregistrées à l'étranger pour assurer des évaluations et des audits réguliers et se charger des accréditations.⁴⁵ Deux autres pays (l'Allemagne et le Danemark) reconnaissent les décisions de toutes les agences de l'EQAR dans le cadre de programmes communs.

Le développement d'une approche européenne en vue d'accréditer des diplômes communs pourrait contribuer à réduire la bureaucratie et faciliter l'essor de ce type de diplôme. Entre-temps, le **Consortium européen pour l'accréditation**⁴⁶ conduit des projets qui vont dans le sens de la simplification et de la confiance mutuelle.

3.2.2 La reconnaissance des qualifications

L'Espace européen des compétences et des certifications est actuellement en cours de développement. Au fil des ans, diverses initiatives ont été mises en œuvre pour promouvoir la reconnaissance académique. En 1984, la Commission européenne a mis en place un réseau de **Centres nationaux d'information sur la reconnaissance académique** (NARIC) ceci afin de fournir une guidance en matière de reconnaissance des diplômes et de durées des études dans l'Union européenne, l'Espace économique européen, et la Turquie. Mais les établissements de l'enseignement supérieur sont largement autonomes et décident elles mêmes d'accueillir ou non les étudiants étrangers et d'accorder des dérogations aux étudiants concernant certaines parties des programmes sur base des études suivies à l'étranger. Pour cette raison, la plupart des NARIC ont seulement un rôle de conseil. Le réseau NARIC collabore étroitement avec le **Réseau européen des centres d'information sur la reconnaissance et la mobilité universitaires** (ENIC), réseau qui avait été mis en place par l'Unesco⁴⁷ pour remplir les mêmes objectifs.

Le **Cadre européen des certifications** (CEC) est également destiné à rendre plus lisible les certifications nationales dans l'Union. Lancé en 2008, ce cadre incite les pays à référer leurs systèmes de certifications au CEC, de telle manière que toute nouvelle certification accordée à partir de 2012 fasse référence au niveau approprié indiqué par le CEC. Les experts font toutefois⁴⁸ valoir qu'en l'état actuel des choses, les cadres de certification ne jouent qu'un rôle modeste dans l'amélioration de la transparence et dans la promotion de la reconnaissance des qualifications.

Plus récemment, les résultats d'une étude de 2014 publiés par l'Eurobaromètre sur la perception des Européens vis-à-vis de la reconnaissance de leurs qualifications dans l'Union⁴⁹ montrent que des difficultés persistent toujours dans ce domaine. Alors que plus de la moitié des personnes interrogées (56 %) partent du principe que leurs qualifications seraient reconnues dans les autres pays de l'Union, 6 % environ ont affirmé avoir essayé de travailler ou d'étudier dans un autre État membre, mais n'ont pas pu le faire, soit parce que leurs qualifications n'étaient pas reconnues par leur futur employeur (12 %) ou par l'établissement

⁴⁵ EQAR, [Rapport annuel](#), 2012, pp. 15-17.

⁴⁶ Voir, par exemple, le [projet](#) qui vise à assurer la reconnaissance mutuelle des résultats d'accréditation pour les programmes communs.

⁴⁷ Étant la seule agence des Nations unies avec un mandat dans le domaine de l'enseignement supérieur, l'[Unesco](#) gère les questions transfrontalières dans le domaine l'assurance qualité et de l'enseignement supérieur, avec une attention particulière portée à la mobilité et à la reconnaissance des diplômes. Voir la fenêtre présentant les initiatives au niveau mondial. Pour de plus amples informations, veuillez consulter les [conventions de l'Unesco](#) relatives à la reconnaissance des qualifications, la [Convention dans la région européenne](#), les [lignes directrices sur la qualité dans l'enseignement supérieur transfrontalier](#), et l'[Initiative mondiale pour les capacités d'assurance qualité](#) de la banque mondiale et de l'Unesco.

⁴⁸ Cedefop, [Cadres de certifications: influence croissante, obstacles persistants](#), 2014, p. 4.

⁴⁹ Commission européenne, [Eurobaromètre spécial 417](#), juin 2014.

d'enseignement supérieur (7 %), soit parce que les personnes interrogées ne disposaient pas de suffisamment d'informations concernant la reconnaissance de leurs qualifications à l'étranger (17 %). Enfin, seulement 12 % des personnes interrogées avaient connaissance du Cadre européen des certifications.

3.2.3 La dimension sociale de l'enseignement supérieur

Bien que les documents politiques de l'Union⁵⁰ mettent en avant l'importance de la dimension sociale de l'enseignement supérieur en termes « d'opportunités, d'accès, de traitement et de résultats indépendamment du contexte socio-économique et d'autres facteurs qui pourrait générer un handicap éducatif », et que les pays se soient engagés dans le cadre du processus de Bologne⁵¹ à mettre en place des stratégies et à définir des objectifs mesurables, les études⁵² montrent qu'il reste encore bien des progrès à faire dans ce domaine.

À l'heure actuelle, seulement neuf pays de l'Union⁵³ se sont fixés des objectifs précis pour certains groupes sociaux. Leurs exemples sont intéressants pour développer des politiques dans ce domaine. En Belgique, la Communauté flamande s'est fixé à l'horizon 2020 un objectif de 60 % d'enfants dont les parents ne sont pas titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. L'Irlande s'est fixée toute une série d'objectifs, la plus complète dans le domaine, concernant les groupes sous-représentés dans l'enseignement supérieur, avec notamment un objectif spécial concernant les étudiants adultes (20 % de nouveaux inscrits à temps plein dans l'enseignement supérieur en 2013). La France a fixé pour 2015 un objectif de 31,5 % d'étudiants présentant un handicap socio-économique pour les programmes de premier cycle et de 22 % pour les programmes de master. De plus, le pays compte atteindre un taux de 30 % d'étudiants boursiers dans les filières conduisant aux prestigieuses et sélectives *grandes écoles* d'ici 2015.

Les deux programmes de transition⁵⁴ et de reconnaissance des acquis sont représentés dans environ la moitié des systèmes d'enseignement supérieur⁵⁵. Toutefois, il existe des disparités géographiques clairement visibles et ce genre de programmes est bien plus répandu dans le Nord et l'Ouest de l'Europe. Seulement 10 % des nouveaux inscrits ont emprunté une voie alternative pour entrer dans l'enseignement supérieur. Il existe seulement deux exceptions au modèle commun dont la particularité est de proposer un seul parcours possible pour rentrer dans l'enseignement supérieur, qui domine dans l'enseignement supérieur de l'Union européenne. En Finlande, environ 71 % des étudiants entrent dans l'enseignement supérieur par la voie générale, et 18 % y entrent après une formation ou un enseignement professionnels. La Slovénie présente un modèle similaire: 55 % des étudiants entrent après avoir suivi un enseignement général et 43 % après avoir suivi une formation professionnelle. Il semble que les agences de qualité⁵⁶ ne jouent un rôle que très limité dans la démocratisation de l'enseignement supérieur. Alors que les agences d'assurance qualité peuvent se pencher

⁵⁰ Conseil de l'Union européenne, [Conclusions sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation](#), 11 mai 2010.

⁵¹ En 2007, les ministres [ont déclaré](#) à Londres que « le corps étudiant entrant, participant et ayant terminé son cursus dans l'enseignement supérieur devrait être le reflet de la diversité de nos populations, et ce, quel que soit le niveau atteint ». Les ministres ont également insisté sur le fait que « les étudiants [devraient être] en mesure de terminer leurs études sans être confrontés à des obstacles dus à leurs origines sociales et économiques ».

⁵² Eurydice, [Modernisation of higher education in Europe](#), 2014.

⁵³ Eurydice, *op.cit.* pp. 15-17.

⁵⁴ Il s'agit ici des étudiants qui ont quitté l'école avant d'avoir terminé leur enseignement secondaire supérieur ou qui ont terminé une forme d'enseignement secondaire supérieur qui ne donne pas un accès direct à l'enseignement supérieur.

⁵⁵ Eurydice, *op. cit.* pp. 21-23.

⁵⁶ Eurydice, *op. cit.* pp. 34-42.

sur certaines questions concernant les systèmes d'admission, elles ne prêtent en règle générale pas attention à leur bonne conformité au principe de démocratisation de l'enseignement supérieur. Au lieu de cela, les agences ont tendance à vérifier seulement si les processus d'admission sont cohérents avec les conditions préalables des programmes d'enseignement. Par exemple, aucune agence n'indique qu'elle examine l'impact des systèmes d'admission sur les différents profils des étudiants.

Faits et chiffres sur l'enseignement supérieur aux États-Unis

En 2012, il y avait environ 21 millions d'étudiants⁵⁷ inscrits dans l'un des 7 000 établissements délivrant des diplômes⁵⁸. Ceci représente à peu près 6,9 % de la population américaine totale.⁵⁹ Parmi ces étudiants, près de 13 millions étaient inscrits à temps plein. En 2011, les États-Unis occupaient⁶⁰ la cinquième place pour le nombre de diplômés issus de l'enseignement supérieur âgés de 25 à 64 ans (42 %) mais étaient classés douzièmes si l'on ne tenait compte que des 25-34 ans (43 %). Pour les 25-64 ans, seul le Canada (51 %), Israël (46 %), le Japon (46 %) et la Fédération de Russie (53 %) présentaient un niveau plus élevé. Pour ce qui est du pourcentage de jeunes adultes (25-34 ans) dans l'enseignement supérieur, les États-Unis présentent un taux supérieur à celui de l'OCDE qui plafonne à 39 %, mais est situé loin derrière la Corée du Sud qui culmine à 64 %.

Le système d'enseignement supérieur américain⁶¹ est bien diversifié et est constitué en bas de la pyramide de collèges communautaires, puis de collèges et d'universités d'État au milieu, enfin tout en haut d'universités de recherche. Aucune loi nationale n'encadre les types de diplômes délivrés. Toutefois, chaque État réglemente à l'intérieur de ses frontières le niveau des diplômes que les établissements peuvent délivrer. Chaque établissement détermine son propre programme d'enseignement en suivant des lignes directrices générales énoncées par l'État concerné ou par des agences d'accréditation spécialisées. Les collèges communautaires dispensent souvent – mais pas toujours – un enseignement d'une durée de deux ans. Leurs processus d'admission sont plus ouverts grâce à des frais d'inscription qui sont en règle générale plus bas que les autres établissements publics ou privés. Les diplômés reçoivent un diplôme d'associé tel que le diplôme d'associé ès arts (Associate of Arts – AA). Les collèges, qui dispensent un enseignement d'une durée de quatre ans, ont un plus grand nombre d'étudiants et proposent un choix plus important de cursus, sanctionnent leurs programmes par une licence, en règle générale par un baccalauréat universitaire ès arts (*Bachelor of Arts* - BA) ou par un baccalauréat universitaire ès sciences (*Bachelor of Science* - BS).

Les établissements qui se concentrent sur les arts libéraux sont connus comme faisant partie des collèges des arts libéraux. Il s'agit de collèges résidentiels (c'est-à-dire que les étudiants vivent sur le campus) qui peuvent faire office d'établissement de premier cycle pour une université (comme le collège d'Harvard ou le collège de Yale). Les universités proposent à la fois des programmes d'enseignement de premier et de deuxième cycle et sont plus axées sur la recherche. Cependant, pour des raisons historiques, certaines universités (par exemple, le collège de Boston) ont gardé le nom de «collège». Les programmes d'études supérieures proposent de nombreux diplômes de master⁶² comme le master ès arts (*Master of Arts* – MA), le master ès sciences (*Master of Science* – MS), le master ès administration des affaires (*Master of Business Administration* – MBA) ou encore le master en beaux-arts (*Master of Fine Arts* – MFA) en plus du doctorat (PhD). Certaines universités ont des écoles professionnelles (par exemple, des écoles de journalisme, des écoles de commerce, des écoles de médecine). Le système universitaire des États-Unis est en grande partie décentralisé. Les universités publiques sont administrées par chaque État. Chaque État finance au moins une université étatique, certains en soutiennent un bien plus grand nombre. Sauf dans le cas des collèges et universités militaires des États-Unis, le gouvernement fédéral ne réglemente pas directement les universités. Les collèges et les universités sont en règle générale gérés par des conseils d'administration. La plupart des établissements privés sont des organisations à but non lucratif.

⁵⁷ [US Department of Education](#) (ministère de l'éducation des États-Unis), 2013, p. 4.

⁵⁸ [Higher education data centre](#), 2013.

⁵⁹ D'après le [United States Census Bureau](#) (Bureau du recensement des États-Unis), en 2012 la population américaine dépassait légèrement 315 millions.

⁶⁰ OCDE, [Regards sur l'éducation, indicateurs 2013](#), Note sur le pays, États-Unis, 2013, p.2.

⁶¹ J. Forest, P. Altbach, [International Handbook of Higher Education](#), Springer, 2011, pp.1043-1046.

⁶² La [classification américaine des établissements \(système Carnegie\)](#) catégorise les établissements de l'enseignement supérieur sur la base des diplômes délivrés et considère le master comme une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour qualifier un établissement d'université.

3.3. Le processus de Bologne après 15 ans: où en sommes-nous?

Il n'est pas évident d'évaluer ce qui a été réalisé ces dernières quinze années, parce que le processus de Bologne s'est élargi de façon considérable dans deux directions: tout d'abord en termes de champ d'action, mais aussi en termes du nombre de pays participants. Les points de vue divergent s'agissant de savoir si le processus a atteint ses objectifs ou non. Pour certains, il s'agit d'un franc succès, pour d'autres c'est un échec. Cependant, même les plus critiques à l'encontre du processus⁶³ reconnaissent que le projet politique initial, celui de lever les obstacles aux échanges d'étudiants à travers l'Europe, était et reste toujours convaincant. Le fait que souvent plus d'obstacles ont été créés que levés ne peut pas être entièrement imputé aux réformes entreprises. Sans surprise, les réactions les plus positives proviennent des acteurs engagés dans le système même de Bologne. En ce qui concerne les types d'établissements, les universités qui sont depuis longtemps établies ont tendance à faire partie du front le plus critique, tandis que les établissements les plus récents adhèrent plus au projet.

3.3.1 Les réussites du processus de Bologne

S'agissant de l'introduction de **structures et procédures** européennes formalisées, le processus de Bologne peut être considéré comme un succès. Le rapport de 2012 portant sur les données relatives à la mise en œuvre du processus de Bologne⁶⁴ montre que le système divisé en trois cycles est à ce jour pratiqué dans 47 pays⁶⁵, et la proportion d'étudiants participant à des programmes conformes au système en deux cycles s'élève à 90 % dans 26 pays et à 70 à 89 % dans 13 autres pays. La mise en place du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS) est presque achevée.

En ce qui concerne l'**accès** à l'enseignement supérieur, les études montrent qu'entre 2003 et 2009, les inscriptions ont augmentées⁶⁶, même si cette évolution n'est pas uniforme. Pour certains pays, le rapport pointe du doigt les taux relativement bas de la représentation des étudiants issus de la première génération d'immigrés⁶⁷. Parvenir à une démocratisation de l'enseignement supérieur et accueillir une population estudiantine diversifiée est directement corrélé avec l'existence de voies alternatives fondées sur la reconnaissance des connaissances et des compétences acquises en dehors du cadre d'enseignement formel. Même si le rapport indique que les systèmes d'enseignement en Europe occidentale sont plus flexibles, moins d'un étudiant sur dix dans ces pays entre dans l'enseignement supérieur par une voie alternative.

Les résultats de l'enseignement supérieur sont mesurés à l'aune **du niveau d'études atteint** mais aussi des perspectives d'insertion des diplômés sur le marché du travail. Sur ce dernier point, les données fournies par 22 pays montrent⁶⁸ qu'environ trois étudiants sur quatre mènent leurs études à terme. Sans surprise, les chances relatives pour les étudiants dont les parents ont un niveau d'éducation élevé sont de deux à cinq fois supérieures à celles des

⁶³ D. Smith, [The World from Berlin: German Universities 'Share Blame' for Problems](#), disponible sur Spiegel Online International, version du 15 août 2012.

⁶⁴ Eurydice, [Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne](#), 2012, pp. 31-33.

⁶⁵ Sauf indication contraire, toutes les données figurant dans cette partie font référence à l'Espace européen de l'enseignement supérieur.

⁶⁶ Eurydice, *op.cit.* pp. 19-20.

⁶⁷ Ce phénomène particulier, cependant, n'est pas seulement lié aux problèmes liés à l'entrée et à l'admission dans des établissements du supérieur. Selon les auteurs du rapport, l'explication peut être trouvée à des niveaux antérieurs dans le cursus scolaire, dans la mesure où les étudiants issus de familles de migrants ont plus de chances de sortir plus tôt du système scolaire.

⁶⁸ Eurydice, *op.cit.* pp. 105-106.

étudiants dont les parents ont un niveau d'éducation moyen⁶⁹.

En ce qui concerne l'**emploi**, les chiffres moyens⁷⁰ pour la période 2006-2010 indiquent que plus le niveau d'éducation est élevé, plus le taux de chômage des jeunes est bas. Toutefois, en moyenne, près d'un cinquième des jeunes titulaires d'un diplôme du supérieur sont employés dans des postes qui ne nécessitent pas normalement un tel diplôme. Il est aussi intéressant de noter, qu'en moyenne, les femmes qui obtiennent un diplôme de l'enseignement supérieur voient leurs chances d'être employées augmenter plus fortement que les hommes présentant un même niveau d'études.

3.3.2 Critiques

Malgré des réussites importantes, la nature fondamentale du processus de Bologne, à l'origine une initiative intergouvernementale, a entraîné un glissement du pouvoir en faveur de l'exécutif (la Commission européenne) au détriment des parlements nationaux, ce qui pose certains problèmes. Dès le début, les critiques se sont cristallisées autour de la légitimité du processus de Bologne, jetant des milliers d'étudiants et de professeurs dans la rue pour manifester⁷¹. Certains experts affirment que le «droit souple»⁷² (par exemple, sous la forme d'accords sur les objectifs et les cibles), méthode par laquelle les mesures sont mises en œuvre dans le cadre du processus de Bologne, présente une légitimité démocratique discutable et souffre de toutes les lacunes sur les questions de responsabilité propres aux processus décisionnels menés à un niveau international⁷³. Ce dernier point est certainement l'une des raisons pour lesquelles⁷⁴ on a suggéré que le processus de Bologne aurait dû être mis en place par une directive Bologne⁷⁵.

En outre, les adversaires du processus avancent⁷⁶ que l'expansion presque sans fin de l'Espace européen de l'enseignement supérieur met à mal le principe de compatibilité et de comparaison des systèmes d'enseignement supérieur, et au lieu d'assurer une convergence des systèmes en accentue les **divergences**. D'autres encore signalent la **détérioration des conditions d'études**⁷⁷ (par exemple, la charge de travail qui pèse sur les étudiants) et de la **mobilité universitaire**, et **s'opposent à la notion d'employabilité**⁷⁸.

Le débat a été particulièrement vif en Allemagne et en Autriche, où il y a eu, selon les

⁶⁹ Fait intéressant, le niveau d'éducation des parents a un impact plus important sur les chances des étudiants d'intégrer l'enseignement supérieur que le fait de sortir d'une famille d'immigrés.

⁷⁰ Eurydice, *op. cit.* pp. 112-124.

⁷¹ Voir, par exemple, S. Garben, [The Bologna Process and the Lisbon Strategy: Commercialisation of Higher Education through the Back Door?](#), Croatian Yearbook of European Law and Policy, Vol. 6, 2010, p. 225.

⁷² L'exemple le plus frappant à ce sujet est l'introduction de la méthode ouverte de coordination (MOC) dans le domaine de l'enseignement. La [MOC](#) est un processus volontaire qui permet aux États membres de développer progressivement leurs propres politiques à travers des lignes directrices et des objectifs fixés par des accords communs. Certains [affirment](#) cependant que la Commission européenne joue un rôle central dans le cadre de la MOC et occupe une position qui lui permet de fixer des objectifs globaux dans le secteur de l'enseignement supérieur européen.

⁷³ S. Garben, *op. cit.* pp. 217-225.

⁷⁴ S. Garben, *op. cit.* The Bologna Process: From a European Law Perspective, pp. 193-194.

⁷⁵ Toutefois, il faut rappeler que le processus de Bologne n'est pas un «processus européen», mais une initiative intergouvernementale.

⁷⁶ H. de Rudder, [Mission accomplished? Which mission? The 'Bologna Process' – a view from Germany](#), Higher Education Review, Vol. 43, No 1, 2010, pp. 11-12.

⁷⁷ A. Labi, [In Europe, Skeptics of New 3-Year Degrees Abound](#), The Chronicle of higher education, 11 juin 2009.

⁷⁸ En Allemagne et en Autriche, les étudiants se sont montrés particulièrement opposés à la notion d'employabilité, qui selon eux, subordonne les universités aux demandes du marché du travail.

experts⁷⁹, un « conflit des valeurs » entre les gardiens des traditions humboldtiennes⁸⁰ dans les pays germanophones et les partisans de la modernisation de leurs systèmes d'enseignement.

4. Le coût de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne

Le coût de l'enseignement supérieur et la meilleure approche pour soutenir financièrement les étudiants font partie des sujets les plus débattus en ce qui concerne les politiques publiques d'éducation, notamment en période de crise économique. Il est difficile de parvenir à un bon équilibre entre l'apport d'un soutien suffisant aux établissements par le versement de frais de scolarité et le maintien de l'accès et de l'équité.

On attend de la hausse des frais de scolarité qu'elle entraîne un accroissement des ressources disponibles pour les établissements d'enseignement et aide ceux-ci à préserver et à élaborer des programmes de qualité pour une population étudiante en développement permanent⁸¹. Mais les frais de scolarité peuvent également limiter l'accès des étudiants issus d'un milieu à faibles revenus à l'enseignement supérieur, notamment en l'absence de programmes d'assistance publique. La Commission européenne a souligné en plusieurs circonstances⁸² qu'il était fondamental de choisir des mécanismes de financement appropriés mais que les considérations de rentabilité devaient être associées aux préoccupations d'équité et d'accès à l'éducation. Dans ce cadre, il est particulièrement important d'examiner la structure des systèmes de financement et de soutien de l'enseignement supérieur. Cependant, il est très difficile de comparer de manière précise et claire les données disponibles à l'échelle de l'Union européenne en raison de la complexité des situations nationales et des différentes dimensions entrant en ligne de compte.

4.1. Dépenses publiques

Les établissements européens d'enseignement supérieur sont principalement financés par des fonds publics. Il serait donc intéressant de comparer les niveaux de dépenses dans l'Union européenne. Sans surprise, le niveau de financement public varie considérablement et la réponse à la crise économique et financière n'a pas été uniforme. Alors que les dépenses publiques ont fortement augmenté dans certains pays après 2008, ces dépenses ont baissé de manière importante dans d'autres pays.

⁷⁹ H. Pechar, [The Decline of an Academic Oligarchy. The Bologna Process and 'Humboldt's Last Warriors'](#), 2012, pp. 515-516.

⁸⁰ Trois caractéristiques principales [distinguent](#) le modèle humboldtien de l'université: l'unité de la recherche et de l'enseignement (*die Einheit von Forschung und Lehre*), la préservation des libertés universitaires – la liberté d'enseigner (*Lehrfreiheit*) et la liberté d'apprendre (*Lernfreiheit*) – et l'importance primordiale donnée à la faculté de philosophie (ou de la faculté d'arts et des sciences selon la terminologie moderne).

⁸¹ Cependant, d'après les résultats d'une [étude](#) récente (2014), les nouvelles recettes tirées des frais de scolarité ne sont pas toujours utilisées pour améliorer directement la vie étudiante. Dans certains cas, les nouveaux fonds sont utilisés à des fins de développement quantitatif (c'est-à-dire en fournissant une expérience identique à un plus grand nombre de personnes) plutôt qu'à des fins de développement qualitatif (à savoir, fournir une expérience de meilleure qualité à un nombre identique de personnes). Dans d'autres cas, les établissements augmentent les dépenses relatives aux activités autres que les activités d'enseignement (par exemple, les tâches d'administration ou de gestion). Enfin, l'apparition des classements mondiaux axés sur la recherche (voir le chapitre suivant) intensifie également la concurrence motivée par la notion de prestige et contribue à accroître le poids des activités de recherche. Même s'ils reconnaissent les effets positifs de ce type d'investissement, les auteurs de l'étude avancent l'argument que cette approche peut être perçue comme un détournement des ressources des universités de leur tâche principale, à savoir l'éducation des étudiants.

⁸² Voir, par exemple, Commission européenne, Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques, [COM\(2012\) 669 final](#).

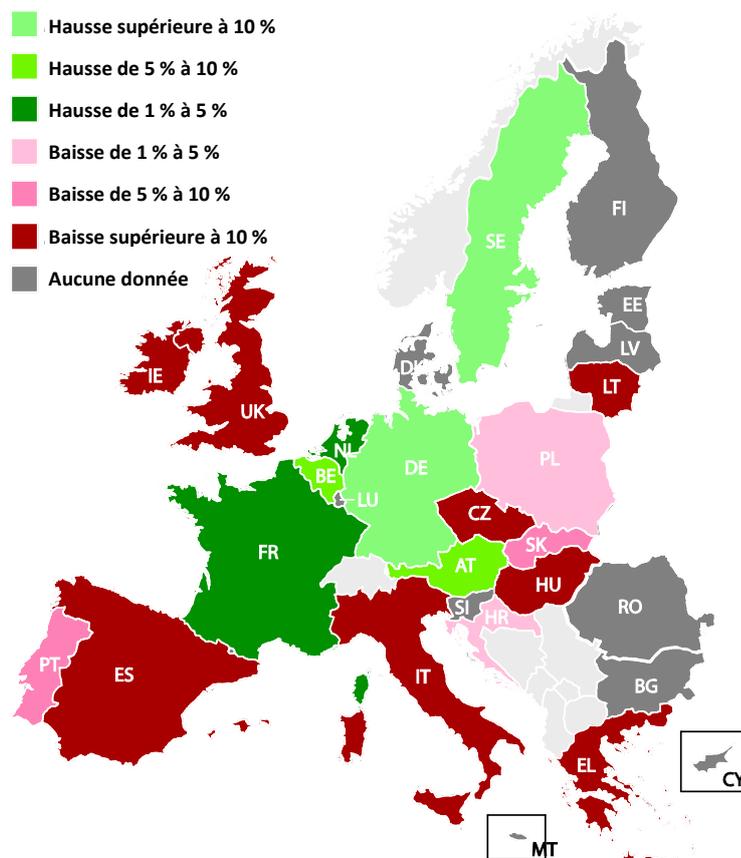
4.1.1. Financement et inflation

Le graphique 4 montre une illustration de l'évolution ajustée des dépenses publiques pendant la période allant de 2008 à 2012 en tenant compte de l'inflation. Quand on examine le soutien financier apporté à ce secteur pendant toute la période concernée, il est essentiel de garder l'inflation à l'esprit parce qu'elle réduit l'impact des augmentations du financement et aggrave celui des coupes dans les subsides. Les pays qui ont connu de véritables hausses restent une minorité (un tiers des pays présentés sur la carte) et les deux tiers des pays ont été confrontés à des réductions parfois spectaculaires. Dans quatre pays [la France, les Pays-Bas, l'Autriche et la Belgique (communauté française)], les hausses ont été comprises entre 1 et 10 %. Dans deux autres pays (l'Allemagne et la Suède), la hausse a été supérieure à 10 %. En revanche, en Croatie, en Pologne, au Portugal et en Slovaquie, les dépenses publiques ont été réduites de 1 à 10 %. Dans huit autres pays (la République tchèque, l'Espagne, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Italie, la Lituanie et le Royaume-Uni), la baisse a été supérieure à 10 %. Lorsqu'on rassemble tous les groupes, on constate une réduction globale manifeste des dépenses publiques.

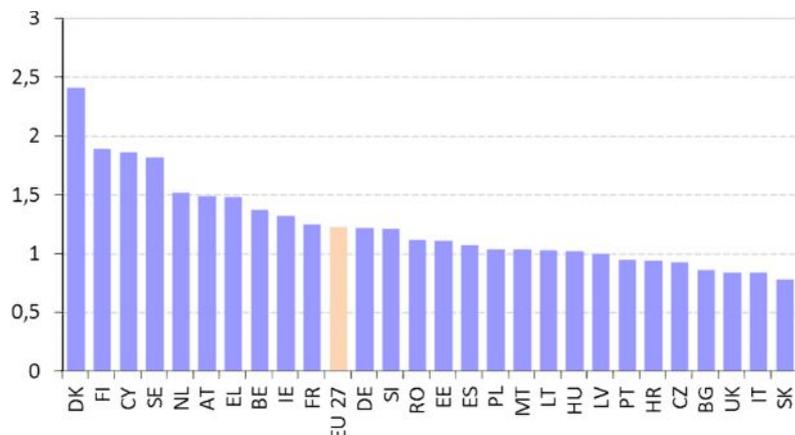
Cependant, les baisses des budgets de l'enseignement supérieur n'impliquent pas nécessairement des baisses de ressources. Dans certains cas (par exemple, au Royaume-Uni), les contributions publiques sont remplacées par des contributions privées (par exemple, les frais de scolarité, voir également le chapitre suivant). Les réductions des dépenses publiques sont à distinguer des réductions de dépenses qui ne sont associées à aucune nouvelle source de financement. Dans l'ensemble, l'analyse des données confirme que la situation financière de

l'enseignement supérieur dans l'Est et le Sud de l'Union européenne est soumise à une forte pression tandis que la situation est plus favorable dans les pays du Nord et de l'Ouest, en

Graphique 4 – Évolution des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur, 2008-2012, en tenant compte de l'inflation



Graphique 5 – Dépenses publiques annuelles dans l'enseignement supérieur en % du PIB, 2008



Source des données: Eurydice, [Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne](#), 2012.

dehors de quelques exceptions. Ces résultats sont corroborés par une analyse des données du produit intérieur brut (PIB).

4.1.2. Financement et produit intérieur brut

En 2008, la valeur moyenne des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur dans l'Union européenne⁸³ représentait 1,23 % du PIB⁸⁴ (voir le graphique 5). La valeur la plus élevée qui a été enregistrée est celle du Danemark (2,4 %) et la valeur la plus faible est celle de la Slovaquie (0,78 %). Comme cela est illustré dans le tableau 2 ci-dessous, des données plus récentes de l'Observatoire des dépenses publiques⁸⁵ portant sur quatorze pays de l'Union européenne révèlent que six d'entre eux ont enregistré une hausse au cours de la période 2008-2013. En revanche, les investissements ont baissé dans huit pays.

Tableau 2 – Évolution des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur, pourcentage du PIB, 2008-2013

Évolution 2008-2013	Pays
Valeur supérieure en 2013 par rapport à 2008	Autriche, Croatie, France, Pays-Bas, Pologne, Suède
Valeur inférieure en 2013 par rapport à 2008	République tchèque, Grèce, Hongrie, Italie, Lituanie, Portugal, Slovaquie, Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles)

Source des données: [Observatoire des financements publics de l'Association européenne de l'université](#), printemps 2013.

4.1.3. Financement et nombre d'étudiants

Les données portant sur le nombre d'étudiants sont intéressantes pour analyser l'évolution des financements. Comme cela est illustré dans le tableau 3 ci-dessous, dans près de la moitié des 17 pays de l'Union européenne examinés dans le rapport de l'Observatoire des financements publics⁸⁶, la population étudiante a augmenté de plus de 10 % pendant la période 2008-2011, ce qui met en évidence un accroissement de la pression sur les finances des universités et une atténuation des effets des hausses de financement accordées dans certains cas. Dans quatre pays, la croissance de la population étudiante a été inférieure à 10 % et dans quatre autres le nombre d'étudiants a diminué, parfois de manière assez spectaculaire (par exemple, en Lettonie, ce chiffre a baissé d'environ 16 %).

Tableau 3 – Évolution du nombre d'étudiants, 2008-2011

Évolution 2008-2011	Pays
Hausse supérieure à 10 %:	Autriche, Allemagne, Danemark, Croatie, Irlande, Pays-Bas, Portugal, Suède
Hausse inférieure à 10 %:	République tchèque, Finlande, France, Royaume-Uni
Baisse:	Lettonie, Pologne, Slovaquie, Italie

Source des données: [Observatoire des financements publics de l'Association européenne de l'université](#), printemps 2013.

⁸³ Eurydice, *op. cit.*, Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne, pp. 23-24.

⁸⁴ Dans les pays de l'OCDE, la valeur moyenne est plus élevée (1,6 % du PIB). Voir, *op. cit.*, [Regards sur l'éducation 2013 – Les indicateurs de l'OCDE](#): Indicateur B2 Quelle part de leur richesse nationale les pays consacrent-ils à l'éducation? p.183.

⁸⁵ [Observatoire des financements publics de l'Association européenne de l'université](#), printemps 2013, pp. 5-6.

⁸⁶ *Ibid*, pp. 6-7.

Dans ce contexte, la réduction des financements ajustée en fonction de l'inflation à laquelle ont été confrontées les universités de Croatie, du Portugal et d'Irlande, associée à la hausse du nombre des étudiants, est d'autant plus alarmante. Au Royaume-Uni, les financements publics sont en chute libre alors que le nombre des étudiants augmente. Cependant, le fait que le système de financement a changé récemment pour s'appuyer davantage sur le financement par les frais d'inscription rend la comparaison avec les autres systèmes difficile.

Pour conclure, la diminution du nombre d'étudiants est également préoccupante car il devient alors plus difficile pour les pays concernés de former leur capital humain. La baisse du nombre d'étudiants n'est pas forcément synonyme de diminution des coûts, puisqu'une grande partie des dépenses sont fixes (par exemple, pour l'entretien des infrastructures).

4.2. Contribution des financements privés

Comme cela a été évoqué précédemment, la marge de manœuvre en matière de dépenses publiques a été plus importante dans certains États membres. Cependant, presque tous les États ont été confrontés à un double défi identique: faire face aux hausses des coûts liés à l'augmentation du nombre d'étudiants et trouver d'autres approches plus efficaces pour utiliser les ressources financières disponibles. Dans la quête du bon équilibre, il existe divers modèles de financement dans les États membres. Un nombre croissant de pays introduisent un partage des coûts plus important dans leur système d'enseignement supérieur (par exemple, entre l'État, les entreprises, les fondations et les anciens élèves).

Les contributions privées en faveur des établissements d'enseignement supérieur peuvent prendre deux formes. Dans un premier cas, qui est la forme la plus répandue de partage des coûts, les étudiants (ou leurs familles) payent des frais de scolarité. Dans un deuxième cas, des entreprises privées, des organisations à but non lucratif et des organisations du travail apportent des fonds à des établissements d'enseignement. Toutes ces contributions représentent la contribution du secteur privé aux budgets des établissements d'enseignement supérieur. Cependant, il faut noter que lorsque des établissements d'enseignement reçoivent des financements d'entités privées, cela ne signifie pas que ces financements ne proviennent pas de l'État, sous la forme de transferts ou de prestations sociales accordées à ces entités privées.

4.2.1. Contribution des étudiants (familles)

Les contributions sous forme de frais qui sont demandées aux étudiants constituent un enjeu important pour ceux-ci et pour leurs familles puisqu'elles peuvent représenter une grande partie de leur budget. Un niveau (élevé) de contribution peut en effet avoir des effets sur l'accès de certains groupes d'étudiants. Les établissements d'enseignement supérieur peuvent demander diverses contributions aux étudiants, qui peuvent inclure les frais de scolarité (qui sont souvent les contributions les plus élevées), les frais administratifs (par exemple, les frais d'enregistrement payables une fois, les frais d'inscription payables chaque année et les frais de certification (payables l'année d'obtention du diplôme). Dans certains pays, les étudiants n'ont aucune contribution à verser.

S'il est vrai qu'il existe des différences notables s'agissant de l'importance des frais, il existe également des variations substantielles des critères utilisés pour déterminer quels seront les étudiants qui auront des frais à payer et pour fixer le montant de ces frais. Les deux éléments les plus fréquemment examinés sont les suivants: la situation financière des étudiants et les résultats scolaires. Les familles nombreuses et les personnes handicapées peuvent également bénéficier de réductions importantes et même être exemptées de frais. La majorité des pays combinent différents critères.

Si l'on examine de manière attentive le graphique 6, on constate que la valeur moyenne des contributions des familles n'a que faiblement augmenté entre 2000 et 2008, de 13,8 % à 16,6 %. Toutefois, les écarts entre les pays sont assez élevés. Pour un groupe important de pays de l'Union européenne, la part des dépenses provenant des ménages est restée inférieure ou égale à 10 % en 2008. À l'autre extrémité de l'échelle, la partie du budget des établissements d'enseignement supérieur financée directement par les ménages est très considérable dans quatre pays: le Royaume-Uni (49,4 %), la Bulgarie (33,7 %), la Lettonie (32,5 %) et la Roumanie (29,8 %).

Pour compléter cette analyse des contributions des étudiants, nous allons examiner les résultats de travaux récents de cartographie qui ont été réalisés par Eurydice⁸⁷. Ces travaux mettent en évidence des écarts importants dans les montants des frais appliqués (voir le graphique 7) et la façon dont l'argent est perçu.

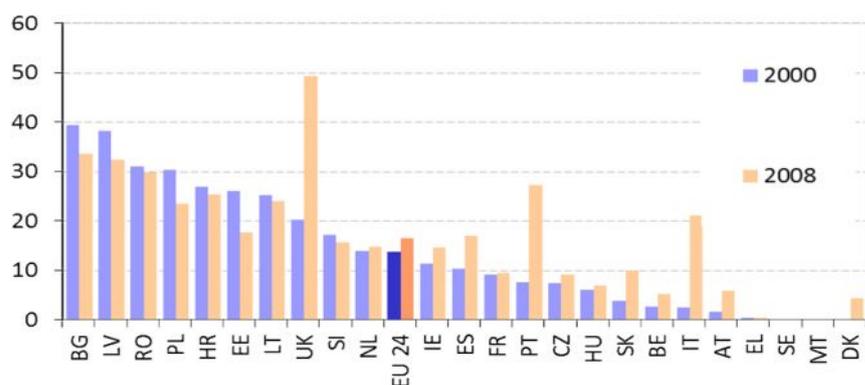
Par exemple, les frais payés en République tchèque sont inférieurs à 50 euros par an et sont utilisés pour participer aux coûts administratifs.

Certains pays, notamment les pays nordiques (Danemark, Finlande et Suède), appliquent un régime d'exemption de frais. Le principe selon lequel l'État devrait fournir à ses citoyens un accès gratuit à l'enseignement supérieur est une caractéristique importante de la culture de l'enseignement de ces pays. Elle reflète leurs valeurs sociales traditionnelles, telles que l'égalité des chances et l'équité sociale⁸⁸. Dans sa forme actuelle, le mode de financement des établissements et des étudiants (voir 4.3.) dans ces pays est fondé sur le principe selon lequel l'accès à l'enseignement supérieur constitue un droit plutôt qu'un privilège.

Alors que la tendance générale est à la hausse des frais de scolarité, ceux-ci sont en diminution en Allemagne. Les *Länder* qui ont commencé à introduire ce type de frais en 2007 ont progressivement abandonné cette pratique, et depuis 2014-2015, l'enseignement est gratuit dans tous les *Ländern* en Allemagne.

À l'autre bout du spectre, les frais maximaux les plus élevés sont appliqués au Royaume-Uni: ils sont actuellement plafonnés à 9 000 GBP (12 205 euros)⁸⁹ par an – à la suite d'une profonde réforme du système de frais en 2012. Mais l'ensemble de la situation dans ce pays est assez complexe, puisque différentes règles sont appliquées dans les différentes parties du Royaume-Uni (par exemple, au Pays de Galles, en Irlande du Nord et en Écosse). De plus, il convient de noter que le modèle britannique de frais de scolarité est différent de celui qui est

Graphique 6 – Part des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur qui sont issues d'un financement des ménages, 2000-2008 (%)



Source des données: Eurydice, [Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne](#), 2012.

⁸⁷ Eurydice, [National student fee and support systems in European higher education](#), 2014-2015.

⁸⁸ OCDE, *op. cit.*, [Regards sur l'éducation 2013 – Les indicateurs de l'OCDE](#): Indicateur B5 Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire?, p. 228.

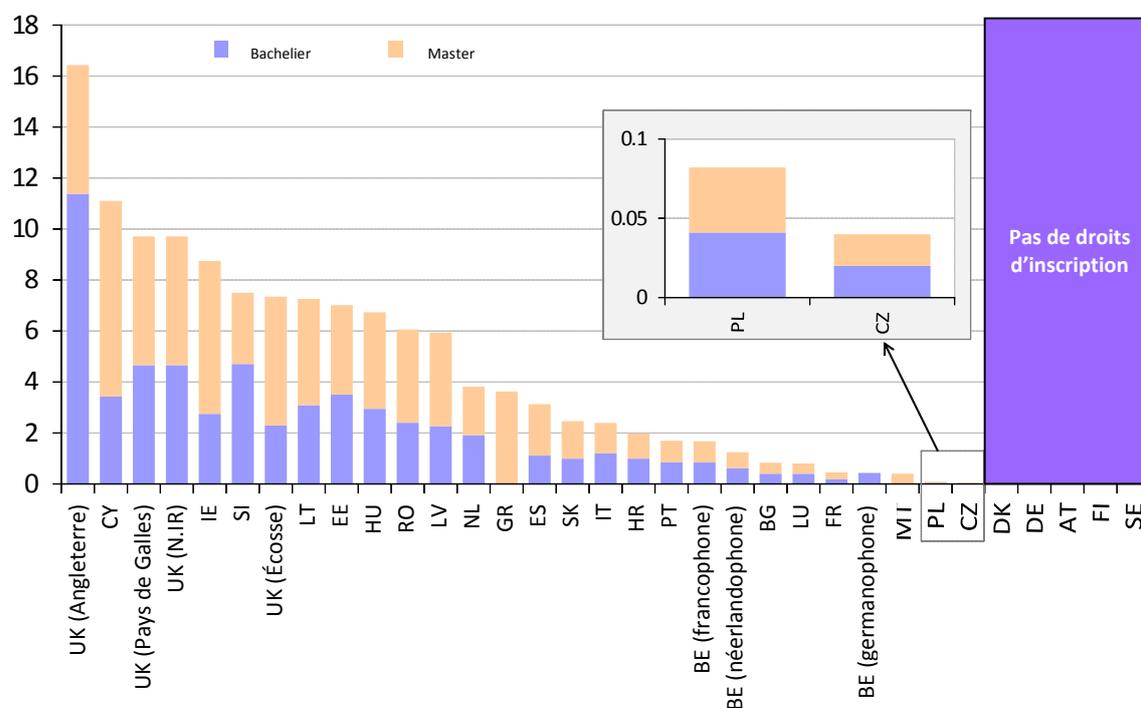
⁸⁹ Montant [converti](#) le 26 mars 2015, 1 GBP = 1,36 EUR, 1 EUR = 0,74 GBP.

appliqué dans d'autres pays. Au lieu de payer les frais de scolarité à l'inscription, la plupart des étudiants les remboursent après l'obtention de leur diplôme (par le système fiscal) lorsqu'ils atteignent un seuil de revenus défini (actuellement fixé à 21 000 GBP par an ou environ 28 482 euros).

Les autres pays où les frais sont assez élevés sont Chypre, l'Irlande, la Slovaquie, la Lituanie, la Hongrie et la Lettonie. Toutefois, les établissements d'enseignement supérieur dans ces pays sont soumis à des dispositions précises. À Chypre, les frais du cycle de licence pour les étudiants chypriotes et de l'Union européenne sont payés par l'État. En Hongrie, en Lituanie et en Slovaquie, la majorité des étudiants bénéficient de places financées par l'État et ne payent pas de frais. Cependant, ces places sont généralement attribuées sur la base de résultats universitaires, ce qui peut au bout du compte limiter l'accès de certains groupes sociaux et aller à l'encontre de la dimension inclusive de l'enseignement supérieur.

Les réformes des frais de scolarité sont habituellement associées à des réformes de l'aide apportée aux étudiants et peuvent être liées aux résultats universitaires⁹⁰.

Graphique 7 – Frais de scolarité les plus fréquemment appliqués pour les étudiants de l'Union européenne en premier cycle (licence) et en deuxième cycle (master), 2014-2015 (1 000 euros)



Source des données: Eurydice, [National student fee and support systems in European higher education](#), 2014-2015.

Remarques: En Grèce, il n'y a pas de frais pour les étudiants à temps plein en premier cycle.
 Les montants moyens basés sur le ratio entre les frais les plus élevés et les plus faibles par cycle ont été calculés pour les pays suivants: Bulgarie, Croatie, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Portugal, Roumanie, Slovaquie et Slovaquie.
 En Belgique (communauté germanophone), l'enseignement supérieur n'existe que pour le cycle de licence.
 À Malte, aucun frais n'est appliqué pour le cycle de licence des étudiants maltais et de l'Union européenne qui suivent des cours à temps plein.

⁹⁰ L'Estonie fait partie du petit nombre de pays qui ont réformé en profondeur leur système de frais en 2013-2014. Les étudiants qui parviennent à obtenir 30 crédits ECTS par semestre et 60 crédits ECTS par an ne payent pas de frais. Cependant, les établissements d'enseignement supérieur ont le droit (et non l'obligation) d'appliquer des frais séparés pour chaque crédit ECTS lorsque ce nombre de crédits n'a pas été atteint.

Financement de l'enseignement supérieur aux États-Unis

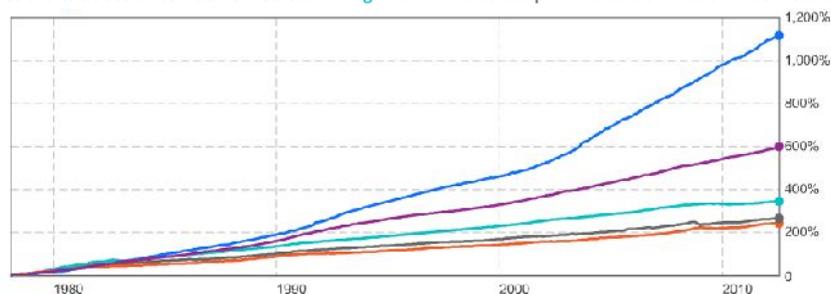
Les établissements américains d'enseignement supérieur sont financés en partant du principe que la concurrence régie par le marché a tendance à avoir un effet positif sur la qualité et la rentabilité⁹¹. S'il est vrai que le gouvernement joue un rôle important dans leur financement, les établissements américains d'enseignement supérieur bénéficient d'autres sources de financement telles que les frais de scolarité (y compris les prêts étudiants soutenus par le gouvernement) et les crédits et les bourses des administrations fédérales, d'État et locales. La plupart des universités, privées et publiques, ont des fonds de dotation (c'est-à-dire des fonds récoltés au moyen de donations privées/d'entreprises pour financer une partie des besoins opérationnels et de fonds propres de l'établissement). L'université de Harvard possède le fonds de dotation le plus important, qui s'élevait en 2012 à près de 22 milliards d'euros, alors que le montant moyen aux États-Unis pour la même période s'élevait à 241 millions d'euros⁹². Le montant du fonds de dotation par étudiant des universités de Harvard, de Yale et de Princeton s'élève à près de 1,5 million d'euros⁹³. Cependant, des experts font remarquer⁹⁴ qu'en 2011 un établissement privé comptant 10 000 étudiants possédait généralement 400 membres du personnel de plus qu'un établissement public de taille équivalente. De la même façon, dans les établissements aux fonds de dotation les plus élevés, en moyenne, 16 % des étudiants bénéficiaient de bourses fédérales (c'est-à-dire les étudiants ayant des besoins financiers) alors que cette proportion s'élève à 59 % dans les établissements aux fonds de dotation les moins élevés. Selon les conclusions des experts, les fonds de dotation vont à l'encontre du système de méritocratie et l'utilisation inappropriée des ressources contribue à l'inefficacité.

En 2010, les États-Unis ont dépensé⁹⁵ 2,8 % de leur PIB dans l'enseignement supérieur, soit bien plus que la valeur moyenne des pays de l'OCDE (1,6 %) et plus que tout autre pays de l'OCDE. Les dépenses annuelles par étudiant pour la même période s'élèvent à environ 18 600 euros et la valeur moyenne de l'OCDE s'élève à 9 900 euros. Les seuls pays dont les dépenses sont supérieures à 15 000 euros sont le Canada (16 400 euros) et la Suisse (presque 16 000 euros). Aux États-Unis, 36 % des dépenses consacrées à l'enseignement supérieur proviennent de sources publiques et 64 % de sources privées. Ces proportions sont presque inversées pour la moyenne des pays de l'OCDE (c'est-à-dire 68 % de sources publiques et 32 % de sources privées). Les ménages assument près de la moitié (48 %) de toutes les dépenses privées pour l'enseignement supérieur aux États-Unis.

Le coût de l'enseignement supérieur aux États-Unis a bondi de 1 120 % au cours des trente-cinq dernières années (quatre fois plus vite que la progression de l'indice des prix à la consommation, voir le graphique 8) et le montant de l'endettement moyen des étudiants⁹⁶ à la sortie de l'université a atteint un niveau inquiétant. En 2010/2011, les frais de scolarité annuels moyens des programmes du premier cycle qui ont été facturés par les établissements publics aux étudiants américains à temps plein s'élevaient à 3 900 euros, soit l'un des montants les plus élevés parmi les pays de l'OCDE. Cependant, 28 % des dépenses publiques pour l'enseignement supérieur sont consacrés aux bourses et aux prêts accordés aux ménages. Ce pourcentage est supérieur à celui de la moyenne de l'OCDE qui est de 22 %.

Graphique 8 – Coût de l'éducation c. indice des prix à la consommation

• Frais et autres droits de scolarité • Soins médicaux • Logement • Indice des prix à la consommation • Denrées alimentaires



Source des données: [Bloomberg](#), 2012

⁹¹ Forest, P. Altbach, op. cit., 18, p. 1039-1043.

⁹² Hayne, [Universities with the Largest Financial Endowments](#), *US News*, 1^{er} octobre 2013.

⁹³ Vedder, [Cut off Harvard to save America](#), *Bloomberg*, 20 février 2014.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ OCDE, [Regards sur l'éducation 2013 Les indicateurs de l'OCDE](#), Notes pays États-Unis, p. 4.

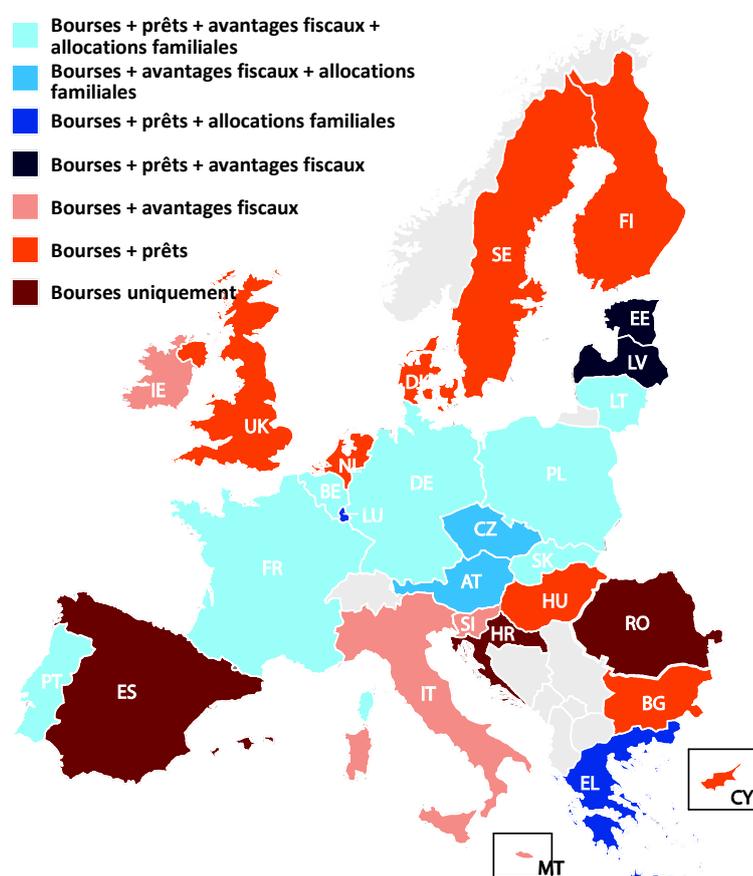
⁹⁶ Actuellement, 40 millions d'Américains ont une [dette étudiante](#), dont le montant total était supérieur à 700 milliards d'euros en 2013. Deux tiers des étudiants qui ont obtenu un diplôme d'université et de collège sont endettés à un niveau ou un autre et un étudiant sur dix [a accumulé](#) un niveau d'endettement supérieur à 29 000 euros.

4.3. Soutien aux étudiants

Pour dresser un tableau complet du coût de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne, il est important de l'examiner en tenant également compte du soutien apporté aux étudiants. Les gouvernements subventionnent les coûts de l'éducation et de la vie des étudiants par diverses combinaisons de bourses, de prêts, et d'avantages fiscaux (voir le graphique 9). Le soutien public aux étudiants et à leur famille finance indirectement les établissements d'enseignement supérieur. Il permet également aux gouvernements de renforcer le niveau de participation à l'enseignement supérieur, notamment parmi les étudiants à faibles revenus, et de répondre ainsi aux problèmes d'accès et d'égalité des chances⁹⁷. Les partisans des prêts étudiants affirment⁹⁸ que ceux-ci permettent de répartir davantage les fonds disponibles (si les montants dépensés pour les bourses étaient plutôt utilisés pour garantir ou subventionner des prêts, un plus grand nombre d'étudiants bénéficieraient d'un soutien) et qu'ils permettraient d'améliorer l'accès général à l'enseignement supérieur. Les opposants aux prêts avancent quant à eux⁹⁹, que ces mécanismes sont moins efficaces que les bourses pour encourager les étudiants à faibles revenus à poursuivre leurs études.

Les **bourses** sont des allocations en espèces qui ne doivent pas être remboursées. Ceux qui distribuent les bourses définissent généralement leurs conditions d'utilisation (frais, dépenses pour la recherche ou dépenses supplémentaires). Les deux principales formes de bourses sont les bourses octroyées en fonction des besoins financiers et celles qui sont octroyées en fonction du mérite universitaire. Les bourses accordées en fonction des besoins existent dans tous les pays de l'Union européenne, à l'exception de la Grèce. Les bourses accordées au mérite sont quant à elle un peu moins répandues. Dans environ deux tiers des pays de l'Union européenne des bourses sont délivrées sur base d'un mélange de critères besoin/mérite. Comme pour le système de frais, l'Estonie est le seul pays qui a modifié son système en 2014 afin de mettre en place des bourses au mérite.

Graphique 9 – Principales formes de soutien aux étudiants, 2014-2015



Source des données: Eurydice, [National student fee and support systems in European higher education](#), 2014-2015.

⁹⁷ De la même façon, les subventions publiques, qui peuvent remplacer les revenus tirés du travail, peuvent contribuer à améliorer le taux de réussite en permettant aux étudiants de moins travailler (notamment les étudiants à faibles revenus).

⁹⁸ OCDE, *op. cit.*, [Regards sur l'éducation 2013 – Les indicateurs de l'OCDE](#): Indicateur B5 Quels sont les montants des frais de scolarité et des aides publiques dans l'enseignement tertiaire?, pp. 226-227.

⁹⁹ *Ibid.*

Même si les **prêts** étudiants sont reconnus comme une forme de soutien aux étudiants, il s'agit de dettes à faible taux d'intérêt qui doivent au bout du compte être remboursées. En général, il existe des plafonds pour le montant des prêts accordés pour soutenir financièrement les étudiants. Ces plafonds sont habituellement fixés en fonction des besoins financiers des étudiants. Les prêts sont utiles pour les étudiants qui ne répondent pas aux critères d'obtention des bourses. Ces aides présentent un intérêt supplémentaire puisque les intérêts de certains prêts étudiants ne commencent à courir que 6 à 12 mois après l'obtention des diplômes. Les prêts sont souvent un élément essentiel du soutien apporté aux étudiants car ils fonctionnent de façon conjointe avec les bourses ou les avantages fiscaux. Les pays qui octroient les montants les plus élevés de bourses fondées sur les besoins des étudiants – avec un montant maximum supérieur à 5 000 euros par année universitaire – sont l'Autriche, la Belgique (communauté flamande), le Danemark, la Finlande, la France, l'Allemagne, l'Irlande, l'Italie, le Portugal, l'Espagne et le Royaume-Uni (Pays de Galles).

Le soutien n'est pas uniquement apporté aux étudiants sous la forme de bourses et de prêts puisque, dans certains systèmes, les étudiants sont classés comme personnes physiques ou comme membres d'une famille ayant besoin d'un soutien. Par conséquent, les **allocations familiales** et les **avantages fiscaux** accordés aux parents jouent également un rôle important dans de nombreux pays. En effet, dans quatorze pays, les avantages fiscaux accordés aux parents sont associés aux bourses ou aux prêts étudiants comme forme principale de soutien, et dans douze pays, les allocations familiales font également partie de la combinaison.

5. Systèmes de classement des universités

5.1. Effets de la concurrence sur l'enseignement supérieur

Les universités sont de plus en plus contraintes de rechercher un avantage concurrentiel en raison de la nécessité de se démarquer sur un marché mondial où tous les autres concurrents fournissent des services de base identiques: l'éducation et la recherche. Les étudiants, qui bénéficient d'un plus large choix dans ce marché mondial de l'éducation, ont en même temps plus de difficultés pour comparer les milliers d'établissements, programmes, et cours.

La concurrence dans l'enseignement supérieur est un phénomène relativement récent dans la plupart des pays, à l'exception des États-Unis où elle constitue une caractéristique fondamentale du système universitaire depuis le début du XX^e siècle. En Allemagne, par exemple, toutes les universités sont traditionnellement perçues comme étant équivalentes pour éviter le développement d'une élite privilégiée¹⁰⁰. En France, il existe à l'inverse un large fossé entre les grandes écoles prestigieuses et le reste du système de l'enseignement supérieur, catégories dans lesquelles les différences entre les établissements sont peu nombreuses.

L'émergence de l'enseignement en ligne et de l'enseignement supérieur de masse ont profondément changé le paysage de l'enseignement supérieur. Au cours des seize dernières années, le taux d'obtention de diplômes universitaires¹⁰¹ a augmenté en moyenne de 20 % dans les pays de l'OCDE pour atteindre aujourd'hui près de 40 %. Les établissements d'enseignement supérieur de tous genres ont donc connu un développement spectaculaire et les différences entre les systèmes universitaires à travers le monde se sont creusées en parallèle.

¹⁰⁰ Cependant, cette [évolution](#) a eu tendance à miner l'esprit de compétitivité des facultés et la situation commence déjà à changer. Voir la note de bas de page 125 ci-dessous et la section s'y rapportant.

¹⁰¹ OCDE, [Regards sur l'éducation 2013](#), Panorama, p. 26.

La mobilité des étudiants est un autre phénomène datant de la fin du XX^e siècle qui a exacerbé la concurrence universitaire mondiale. Au cours des trente dernières années, le nombre des étudiants inscrits en dehors de leur pays a plus que quintuplé, passant de 0,8 million en 1975 à 4,3 millions en 2011¹⁰². Aujourd'hui, les étudiants cherchent à étudier dans les meilleurs établissements d'enseignement supérieur et les établissements cherchent à recruter des étudiants étrangers pour gagner de l'argent avec les frais de scolarité et accroître leur prestige. Les classements nationaux et mondiaux sont des éléments inhérents à cette concurrence. Ils reflètent également et à certains égards stimulent la concurrence.

5.2. Systèmes de classement international: fondements et inconvénients

La mondialisation a fait entrer l'enseignement supérieur dans la sphère de la libre concurrence mondiale entre les nations et les établissements d'enseignement supérieur en tant qu'acteurs à part entière.

Aux États-Unis, les programmes d'enseignement ont commencé à être évalués dès 1925 et un classement des collèges américains a été publié pour la première fois en 1983¹⁰³. Les classements internationaux d'universités sont devenus pertinents à l'échelle mondiale dans les années 2000 en raison de la mobilité accrue des étudiants et du développement de l'enseignement supérieur de masse¹⁰⁴. Les récentes synthèses des systèmes existants¹⁰⁵ répertorient des classements et des tableaux d'excellence dans plus de trente pays sur les cinq continents, tandis que plusieurs pays (notamment les États-Unis et le Royaume-Uni) ont créé plusieurs classements concurrents. Aujourd'hui, il existe dix grands classements internationaux, plus de soixante classements nationaux et un certain nombre de classements régionaux, spécialisés et professionnels¹⁰⁶. Actuellement, les deux principaux classements sont le classement des universités mondiales de l'université Jiao Tong de Shanghai (ARWU) et le classement britannique des universités mondiales *Times Higher Education (Times Higher)*. Ces classements dressent une liste des établissements d'enseignement supérieur en tant que tels plutôt qu'une liste des facultés ou des programmes.

Le lancement du classement **ARWU**¹⁰⁷ en 2003 a marqué le début de l'ère des classements internationaux et a mis en évidence le fait que la prééminence nationale n'était plus suffisante dans une économie de la connaissance mondiale. Le classement ARWU a été élaboré à l'origine pour conduire la planification et la politique de la recherche à l'échelle nationale. Ce classement était destiné aux décideurs politiques et aux pouvoirs publics (notamment les ministères de l'éducation, de la science et de la technologie). Il porte sur des résultats mesurables sur le plan de la recherche et est particulièrement favorable aux universités des pays anglophones¹⁰⁸ qui représentaient 70 % des cent premières universités mondiales du classement en 2013. Il analyse les établissements en tenant compte de plusieurs critères ayant trait aux résultats sur le plan universitaire ou de la recherche, y

¹⁰² OCDE, [Regards sur l'éducation 2013](#), Panorama, p. 32.

¹⁰³ Shin, R. Toutkoushian, U. Teicher (Eds.), [University Rankings: Theoretical Basis, Methodology, and Impacts on Global Higher Education](#), 2011.

¹⁰⁴ Unesco, [Rankings and accountability in higher education: uses and misuses](#), 2013, p. 115.

¹⁰⁵ OCDE, [Multidimensional ranking: a new transparency tool for higher education and research](#) Higher education and policy – Volume 22/3, 2010, p. 8.

¹⁰⁶ Hazelkorn, [How Rankings are Reshaping Higher Education](#), 2013, pp. 2-3.

¹⁰⁷ [Classement académique des universités mondiales](#).

¹⁰⁸ Les publications rédigées en anglais ont un lectorat plus important et sont plus fréquemment citées que les publications rédigées dans toutes les autres langues. Par conséquent, les travaux des universités qui ne sont pas en anglais sont généralement moins bien classés.

compris les prix Nobel et les médailles Fields décrochés par des anciens élèves ou des membres du personnel universitaire (30 %), les citations fréquentes de chercheurs (20 %), les travaux publiés dans *Nature and Science* (20 %), les travaux répertoriés dans les principaux indices de citation (20 %) et les résultats universitaires par étudiant des établissements (10 %). Des experts font valoir¹⁰⁹ que l'indice composite du classement ARWU est en partie fondé sur la réputation actuelle de l'établissement, ce qui entraîne la reproduction du classement établi à l'échelle mondiale en fonction de leur réputation¹¹⁰ et renforce les «effets de halo»¹¹¹ des universités renommées. En 2013, 17 universités américaines figuraient parmi les 20 premières places du classement.

Le premier classement **Times Higher**¹¹² a été publié en 2004. Il utilise également un indice composite mais celui-ci est plus hétérogène que celui du classement ARWU. Un tiers de l'indice est fondé sur la réputation, le volume et les revenus. Un autre tiers (30 %) est fondé sur l'environnement d'apprentissage et sert de facteur de substitution pour évaluer la «qualité de l'enseignement». Un dernier tiers de l'indice (30 %) est utilisé pour évaluer l'influence sur le plan de la recherche en tenant compte des citations. Les 10 % restants se partagent entre l'innovation (2,5 %) et la dimension internationale du personnel, des étudiants et des travaux de recherche (7,5 %). En 2014, 15 établissements américains figuraient parmi les 20 premières places du classement *Times Higher*. En revanche, à l'exception d'une poignée d'établissements britanniques, les universités du continent européen étaient mal classées dans les classements Times Higher et ARWU.

Ces deux classements font l'objet de vives critiques puisqu'on estime qu'ils peuvent faire ou anéantir la réputation des établissements¹¹³. D'une part, la compétitivité accrue fondée sur les classements peut entraîner une hausse des investissements nationaux dans le domaine de la recherche. D'autre part, les établissements d'enseignement supérieur sont plus fortement incités à accorder la priorité aux résultats plutôt qu'à l'accès social¹¹⁴ et à favoriser les investissements dans les activités qui améliorent leur classement au détriment des activités fondamentales telles que l'enseignement et l'apprentissage. Des spécialistes de l'évaluation ont fait part¹¹⁵ de sérieuses réserves à propos des méthodologies employées par les systèmes de classements internationaux. Des doutes ont notamment été exprimés à l'égard de la possibilité de comparer des universités dans leur ensemble, en d'autres termes, des organismes complexes et variés, sur la base d'un système de points cumulés. De plus, il a été fréquemment avancé¹¹⁶ que les classements fournissent une vision simpliste de la mission des universités, de la qualité de leur enseignement et de leurs résultats, puisqu'ils portent essentiellement sur des indicateurs liés à leur fonction de recherche. De la même façon, les classements mondiaux sous leur forme actuelle ne couvrent qu'un faible pourcentage du nombre estimé des universités à travers le monde, qui serait de 17 500, ne tenant compte

¹⁰⁹ S. Marginson, [University rankings, government and social order](#), 2009, p. 9.

¹¹⁰ Les universités renommées attirent de plus en plus de sources de financement et de talents, si bien que leurs résultats ne cessent de progresser et leur réputation se maintient de façon ininterrompue. Parallèlement, les efforts fournis par les nouveaux établissements pour bâtir leur réputation sont généralement entravés, indépendamment du niveau d'effort et des talents concernés.

¹¹¹ En d'autres termes, dès lors qu'un établissement jouit d'une réputation d'excellence dans un domaine, il est jugé excellent dans toutes ses démarches.

¹¹² [Classement des universités mondiales de Times Higher](#).

¹¹³ S. Marginson, *op.cit.* p. 13.

¹¹⁴ Amsler, C. Bolsmann, [University ranking as social exclusion](#), article publié dans le *British Journal of Sociology of Education*, 2012.

¹¹⁵ Commission européenne, [Assessing Europe's university-based research](#), 2010, p. 20.

¹¹⁶ Voir, par exemple, EUA, [Global university rankings and their impact](#), 2013.

que de 1 à 3 % de ce chiffre (entre 200 et 500 universités). L'utilisation de facteurs de substitution a également fait l'objet de critiques en raison de leur lien parfois très éloigné de la catégorie concernée (par exemple, la qualité de l'éducation est évaluée en prenant comme facteur de substitution les anciens élèves ayant remporté un prix Nobel). Les différents classements appliquent également différents coefficients correcteurs¹¹⁷ aux indicateurs, ce qui au bout du compte peut modifier considérablement le classement des établissements. Le préjugé favorable en faveur de l'anglais représente un autre inconvénient¹¹⁸. Ce préjugé d'ordre linguistique entraîne un autre sur le plan des disciplines puisque la vaste majorité des publications scientifiques sont disponibles en anglais, tandis que les autres domaines tels que les sciences sociales, les arts et les sciences humaines ont des cultures plus développées sur le plan de la recherche à l'échelle nationale.

En dépit des controverses liées à la nature des classements et à leurs défauts méthodologiques, ces outils se sont répandus et ne sont manifestement pas près de disparaître. Les experts affirment¹¹⁹ qu'il sera très difficile de revenir là-dessus. En effet, les classements ont été les premiers à créer un point de référence qui légitime les valeurs dominantes existantes et il faudrait des données solides qui ne sont pas toujours disponibles pour les remettre en question.

Compte tenu des vives critiques exprimées à l'égard de ces classements, des systèmes de substitution ont commencé à émerger pour évaluer et comparer la qualité et les résultats dans l'enseignement supérieur. On peut citer comme exemple le projet d'évaluation des résultats de l'enseignement supérieur AHELO¹²⁰ (pour Assessment of Higher Education Learning Outcomes) de l'OCDE. Son objectif est de mieux mesurer la pertinence et la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en évaluant les résultats des étudiants à l'aide d'un test de compétences générales et de compétences spécifiques aux disciplines.

5.3. État des lieux et réponse politique dans l'Union européenne

Dans l'Union européenne, les résultats insatisfaisants obtenus par les établissements européens d'enseignement supérieur dans les deux classements internationaux se conjuguent aux préoccupations plus larges sur la position de l'Union en tant qu'économie de la connaissance, notamment par rapport à celle des États-Unis mais également, et de plus en plus, par rapport à celle des pays asiatiques émergents comme la Chine. Des préoccupations croissantes émergent concernant l'aptitude de l'Union européenne à résoudre le «paradoxe européen», à savoir l'incapacité perçue des pays européens à traduire leurs avancées scientifiques en innovation, en productivité accrue et en croissance économique. Les résultats européens (insuffisants) dans les classements internationaux ont donc suscité des réflexions et des interventions politiques de la part des gouvernements européens et nationaux. Les mesures prises pour faire face à la concurrence mondiale accrue, dans laquelle la connaissance – notamment la recherche et le développement – joue un rôle essentiel pour la croissance économique, ont une influence croissante sur les politiques et les priorités ayant trait à l'avenir de l'enseignement supérieur européen.

¹¹⁷ E. Hazelkorn, [Understanding rankings and the alternatives: implications for higher education](#), 2012, p. 10.

¹¹⁸ European Commission, *op. cit.*, p. 20.

¹¹⁹ Kauppi, T. Erkkilä, [The struggle over global higher education](#), *International Political Sociology* (2011) 5, 314–326, p. 323.

¹²⁰ Pour de plus amples informations sur le projet AHELO, une [présentation](#) est mise à disposition par l'OCDE.

Recherche et développement: position de l'Union européenne

L'un des cinq principaux objectifs de la stratégie Europe 2020 est d'améliorer l'environnement pour la recherche et le développement, notamment en augmentant les niveaux cumulés d'investissements publics et privés à 3 % du PIB¹²¹. Si l'Union européenne progresse lentement en ce sens, l'écart avec ses concurrents internationaux continue de se creuser. Entre 1995 et 2008, le niveau total des investissements dans la recherche et le développement dans l'Union européenne a augmenté de 50 % en valeur réelle. Mais pendant la même période, les États-Unis ont augmenté leurs investissements de 60 %, alors que les pays les plus actifs dans le domaine de la connaissance en Asie (le Japon, la Corée du Sud, Singapour et Taïwan) les ont augmentés de 75 %. Le Brésil, la Russie, l'Inde et l'Afrique du Sud ont augmenté ces investissements de 145 %, la Chine de 855 % et le reste du monde de près de 100 %. L'un des principaux atouts de l'Union européenne est son nombre élevé de chercheurs. En 2008, on comptabilisait 1,5 million de chercheurs¹²² dans l'Union alors qu'ils étaient 1,4 million aux États-Unis et 710 000 au Japon. Cependant, la Chine figurait en tête de ce classement mondial avec 1,6 million de chercheurs en chiffres absolus. Quoi qu'il en soit, l'Union européenne devra créer au moins 1 million de nouveaux emplois dans le domaine de la recherche pour atteindre son objectif de 3 % en recherche et développement. Plus de la moitié (54 %) de l'ensemble des chercheurs de l'Union européenne travaillent dans le secteur public et seulement 46 % d'entre eux travaillent pour des entreprises privées. Il s'agit d'une exception européenne. La part de chercheurs employés par le secteur privé est bien plus élevée en Chine (69 %), au Japon (73 %) et aux États-Unis (80 %).

Tous les ans dans l'Union européenne, plus de 940 000 étudiants décrochent un diplôme de sciences et d'ingénieur et le nombre total des diplômés de l'enseignement supérieur a augmenté à un rythme annuel moyen de 4,9 % pendant la période 2000-2008. Avec 111 000 nouveaux doctorats par an, l'Union européenne attribue près de deux fois plus de diplômes de doctorats que les États-Unis.¹²³ Cette proportion est même encore plus importante chez les scientifiques et les ingénieurs puisque l'Union européenne comptabilise plus de deux fois plus de doctorats que les États-Unis.

La véritable percée de ces dix dernières années s'est produite en Chine. Il y a dix ans, le nombre des étudiants au niveau du baccalauréat en Chine était équivalent à celui de l'Union européenne (près de 3 millions) et des États-Unis (2,5 millions). En 2009, ce chiffre a grimpé en flèche pour atteindre 6 millions d'étudiants, un nombre équivalent au nombre total des étudiants au niveau du baccalauréat dans l'Union européenne, aux États-Unis et au Japon.

Sur le plan de l'excellence scientifique, l'Union européenne est le premier auteur mondial de publications scientifiques soumises à une évaluation par les pairs, avec 29 % de la production mondiale en 2009, devançant ainsi les États-Unis (22 %), la Chine (17 %) et le Japon (5 %). Pendant la période 2001-2009, l'Union européenne, dans son ensemble, a augmenté sa part de publications scientifiques dans les 10 % de revues les plus fréquemment citées à travers le monde, passant de 10,4 % à 11,6 %. Les États-Unis restent toutefois en haut du classement mondial avec 15,3 %.

Horizon 2020¹²⁴, dont l'ambition est de stimuler la croissance économique et la création d'emplois, est le programme de recherche et d'innovation le plus important jamais conçu par l'Union européenne, avec près de 80 milliards d'euros de fonds disponibles pour la période 2014-2020, qui seront complétés par les investissements privés attendus.

Comme cela a déjà été mentionné, à **l'échelle de l'Union européenne**, la stratégie Europe 2020 est le principal levier élaboré pour améliorer les résultats du secteur de l'enseignement supérieur.

¹²¹ Sauf mention contraire, toutes les données fournies dans cette section sont tirées du rapport de la Commission européenne, [Innovation Union competitiveness report](#) (2011).

¹²² Le nombre des chercheurs est exprimé en équivalent temps plein.

¹²³ Mais si l'on tient compte de la taille de la population, les chiffres sont similaires dans l'Union européenne et aux États-Unis. Il faut toutefois noter que les taux de croissance ont été plus faibles dans l'Union européenne au cours des six dernières années.

¹²⁴ De plus amples renseignements sur Horizon 2020 sont disponibles sur le [site web](#) de la Commission européenne.

À l'**échelle nationale**, diverses initiatives sont en cours pour renforcer la compétitivité mondiale en concentrant les ressources et en augmentant les investissements. L'«*Excellence Initiative*» a été lancée en **Allemagne** en 2005 pour allouer des fonds supplémentaires (1,9 milliard d'euros sur cinq ans) à une sélection¹²⁵ de projets scientifiques qui entreront dans l'arène concurrentielle mondiale et augmenter le niveau de visibilité du secteur allemand de la science et de la recherche. En 2007, le gouvernement **danois** a annoncé¹²⁶ la mise en place d'un processus de «fusions volontaires» prévu pour renforcer les capacités d'enseignement et de recherche du pays, renforcer les liens avec les entreprises et l'industrie et consolider la capacité des établissements à attirer les financements internationaux dans le domaine de la recherche. À la suite de cette initiative, douze universités et treize instituts nationaux de recherche ont fait l'objet de fusions en huit universités et trois instituts de recherche. Aux **Pays-Bas**, les trois universités techniques (Delft, Eindhoven et Twente) se sont regroupées au sein d'une fédération nationale – 3TU avec l'ambition de renforcer et de mutualiser leurs connaissances de classe mondiale dans le secteur des technologies. Le nouveau «supercampus» **français** Paris-Saclay dont l'inauguration est prévue en 2015, regroupe deux universités, dix *grandes écoles*, et sept instituts de recherche. Ce pôle devrait recevoir des fonds publics à hauteur de plus de 5 milliards d'euros sur dix ans.

À l'**échelle institutionnelle**, la nouvelle Ligue européenne des universités de recherche (LERU) constitue un exemple intéressant¹²⁷ puisque cette fédération regroupe 21 instituts de recherche de pointe dont l'ambition est de faire apparaître davantage d'établissements européens d'enseignement supérieur dans les classements universitaires mondiaux.

5.4. U-Multirank: le système de classement de l'Union européenne

Pour faire face à la concurrence mondiale croissante dans l'enseignement supérieur, la Commission européenne a créé en 2008 un groupe d'experts¹²⁸ sur l'évaluation des recherches universitaires avec l'ambition d'élaborer «une approche méthodologique globale plus pertinente». Le nouveau système de classement mondial U-Multirank a été publié¹²⁹ en mai 2014. Ce système prétend fournir une image plus précise des résultats obtenus par les universités, notamment en y incluant plus de 300 universités qui n'avaient jamais figuré auparavant dans un classement mondial. U-Multirank diffère des autres systèmes puisqu'il ne propose pas de classement élaboré à partir de scores composites. Il permet aux utilisateurs de distinguer les atouts et les faiblesses des universités ou les aspects qu'ils jugent les plus pertinents. Ce classement fournit des informations sur plus de 850 établissements d'enseignement supérieur, plus de 1 000 facultés et 5 000 programmes d'études dans 70 pays.

Contrairement aux approches traditionnelles, qui privilégient la plupart du temps la recherche au détriment des autres facteurs, le système U-Multirank est fondé sur cinq critères principaux: les performances en matière de recherche, la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage¹³⁰, l'orientation internationale, la réussite du transfert de connaissances, et la

¹²⁵ Cette [initiative se démarque](#) du concept traditionnel allemand établissant l'égalité de toutes les universités.

¹²⁶ J. Oddershede, [Danish universities – a sector in change](#), 2009, p. 9.

¹²⁷ Cliquer sur les liens suivants pour de plus amples renseignements sur: l'["Excellence Initiative"](#), [3TU](#), [Paris-Saclay](#), et [LERU](#).

¹²⁸ Commission européenne, op. cit., *Assessing Europe's university-based research*, p. 10.

¹²⁹ Multirank, [Communiqué de presse](#), 13 mai 2014.

¹³⁰ Cependant, des [travaux récents](#) montrent que les évaluations des étudiants ne sont pas très précises parce qu'elles portent sur les acquisitions de connaissances en tenant compte de la facilité avec laquelle ils réalisent une tâche au lieu de porter sur les connaissances acquises en elles-mêmes. Cela explique pourquoi les étudiants attribuent une évaluation plus positive aux enseignants lorsqu'ils apprennent moins.

contribution à la croissance régionale. Ce système évalue la performance globale des universités mais propose également un classement dans un certain nombre de disciplines. En 2014, les filières retenues sont les études commerciales, le génie électrique, le génie mécanique et la physique.¹³¹ Les universités sont évaluées en tenant compte d'une trentaine d'indicateurs distincts et sont classées en cinq groupes de performances allant de A (très bon) à E (faible). Les résultats montrent que, si plus de 95 % des établissements d'enseignement supérieur reçoivent une note de A sur au moins un point, seulement 12 % obtiennent plus de 10 fois la note maximale, ce qui conduit à conclure qu'aucune université ne peut prétendre exceller dans tous les domaines. En revanche, un grand nombre d'entre elles ont de bons résultats dans des domaines précis (43 % d'entre elles ont cinq critères notés A et 43 % ont également 11 critères sur 15 notés A).

Le système U-Multirank est actuellement financé à hauteur de 2 millions d'euros et pourra bénéficier de fonds supplémentaires pendant deux ans (2015-2017). D'autres universités seront bientôt portées sur la liste du système U-Multirank. Cet outil a été conçu par un groupement indépendant placé sous la direction du Centre d'enseignement supérieur en Allemagne et du Centre d'études pour la politique en matière d'enseignement supérieur aux Pays-Bas, en partenariat avec d'autres institutions. À long terme, il est prévu de confier sa gestion à un organisme indépendant.

6. Nouveaux modes et modèles de prestation de l'enseignement supérieur

Avec la révolution numérique, le monde de l'éducation est actuellement en profonde mutation.¹³² Les nouvelles technologies créent des possibilités d'apprentissage qui bousculent les établissements traditionnels d'enseignement supérieur, en permettant à des individus de tout âge de poursuivre leur apprentissage à leur propre rythme et en faisant entrer l'enseignement universitaire dans les foyers, les bibliothèques et les lieux de travail où les apprenants peuvent décider du contenu, du calendrier et des méthodes les plus adaptés à leurs besoins.

6.1. Les avantages et les inconvénients de l'apprentissage numérique

On attend de l'apprentissage numérique de multiples bénéfices,¹³³ plus particulièrement en matière d'élargissement de l'accès à l'éducation pour tous. Parmi les bénéfices potentiels: des sources variées de connaissances qui sont souvent fournies gratuitement, l'absence de limites géographiques, des calendriers et des méthodes flexibles qui peuvent être facilement personnalisés et la possibilité pour les enseignants de partager et de créer du contenu avec des collègues et des apprenants de différents pays. Les bénéfices les plus importants sont liés au fait que l'apprentissage numérique est censé réduire les coûts¹³⁴ pour les établissements d'enseignement et les étudiants et améliorer l'employabilité et l'inclusion sociale des personnes issues des milieux défavorisés. Ces effets sur l'équité nécessitent cependant des investissements à long terme dans les infrastructures éducatives et les ressources humaines.

¹³¹ Trois autres disciplines – la psychologie, l'informatique et la médecine – seront ajoutées en 2015.

¹³² En 2010, [les dépenses relatives aux TIC dans l'éducation à travers le monde](#) ont été supérieures à 46 milliards d'euros, affichant une croissance de 2,5 % même après la crise financière.

¹³³ Voir, par exemple, Commission européenne, Ouvrir l'éducation: les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous, [COM\(2013\) 654 final](#).

¹³⁴ Par exemple, un diplôme de master de la Harvard Extension School (proposant des cours en ligne) coûte moins de 18 000 euros alors que le programme de master (traditionnel) de la Harvard's Kennedy School coûte plus de 65 000 euros.

Pour conclure, les technologies numériques devraient favoriser l'émergence de nouveaux modes d'apprentissage et d'évaluation¹³⁵, qui seront plus axés sur ce que l'apprenant est capable de faire plutôt que sur la seule acquisition d'informations ou sur ce que l'apprenant est capable de reproduire.

De l'avis général, les TIC donnent plus de moyens d'action aux enseignants et aux apprenants et leurs effets sont globalement positifs. Cependant, il existe peu de données scientifiques probantes sur les effets positifs concrets des TIC sur le processus d'apprentissage. En raison de l'absence d'indicateurs appropriés, les effets des TIC restent difficiles à mesurer et le débat reste donc ouvert concernant ces effets. Les éléments probants sont généralement extraits d'études d'opinion interprétant des effets tels qu'ils sont perçus et¹³⁶ non les effets réels. Certains experts¹³⁷ en parlent comme d'outils conçus pour faciliter et améliorer les processus d'apprentissage existants plutôt que comme d'outils investis d'un réel potentiel de transformation.

6.2. Aperçu des nouvelles formes d'apprentissage numérique

La transformation de l'éducation passe¹³⁸ par des innovations pédagogiques, organisationnelles et technologiques. L'usage croissant des TIC, notamment d'internet, a ouvert une nouvelle ère dans la conception des cours et de l'enseignement¹³⁹ d'une façon qui n'avait jamais été expérimentée auparavant dans le modèle dominant des paradigmes éducatifs traditionnels ou de l'éducation à distance. La combinaison des deux concepts, l'éducation à distance et l'apprentissage en ligne, a donné naissance à une nouvelle stratégie de distribution des contenus de cours produits par les établissements d'enseignement traditionnels ou au moyen de ressources libres.

Glossaire

Apprentissage en ligne: c'est une expression générale qui concerne les technologies de l'enseignement conçues pour l'apprentissage et l'enseignement à l'aide de moyens électroniques. Cette expression est globalement synonyme d'**apprentissage électronique, numérique, virtuel** et **informatique**. Chacune de ces autres expressions met l'accent sur un aspect, une composante ou une méthode de diffusion particulier. Il ne faut pas confondre apprentissage en ligne et **éducation à distance**, qui consiste à fournir des instructions à des étudiants qui ne sont pas physiquement présents dans un lieu traditionnel tel qu'une salle de classe. À l'opposé, l'**apprentissage en ligne à distance** associe éducation à distance et apprentissage en ligne et est caractérisé par l'utilisation intensive de la communication en ligne dans un environnement d'apprentissage interactif.

Présentation de l'initiative OERu

Coordonnée par l'OER Foundation, une organisation indépendante à but non lucratif, l'initiative OERu fédère 36 institutions des cinq continents et propose des cours en ligne gratuits aux étudiants du monde entier. Le matériel pédagogique de l'OERu est couvert par des licences Creative Commons et est uniquement construit à partir de ressources éducatives libres (y compris des manuels en libre accès). De plus, le matériel pédagogique de l'OERu est créé et mis au point à l'aide de formats de fichiers ouverts et accessibles à l'aide de logiciels *open source*. En passant par le réseau d'institutions partenaires, les étudiants de l'OERu peuvent obtenir des accréditations universitaires officielles et des évaluations à bas prix.

¹³⁵ Des experts [affirment](#) que les examens écrits auront disparu en 2023. Les évaluations seront réalisées à l'aide de tests en ligne au cours desquels les étudiants passeront les épreuves sur un ordinateur qui analysera leurs capacités et ajustera la difficulté des questions en conséquence.

¹³⁶ Des praticiens [soulignent](#) que deux effets en particulier expliquent la difficulté de mesurer le véritable bénéfice des changements apportés à un processus d'apprentissage. L'«effet Hawthorne» est un phénomène psychologique qui améliore le comportement humain ou ses performances par un renforcement du niveau d'attention. L'«effet Dr Fox» suggère que les individus ont tendance à accorder plus d'importance aux contenus bien présentés, quelle que soit la valeur de ces contenus.

¹³⁷ Commission européenne, [A Review of the Impact of ICT on Learning](#), 2008, p. 20.

¹³⁸ Commission européenne, Une stratégie numérique pour l'Europe, [COM\(2010\) 245 final](#).

¹³⁹ Il a été [avancé](#) que l'offre numérique des universités, qui comprend entre autres les travaux virtuels et les classes en ligne, devient un facteur clé déterminant pour comparer les établissements.

6.2.1. Ressources éducatives libres

Les ressources éducatives libres (REL) sont apparues pour la première fois dans le cadre du mouvement général «d'ouverture» au milieu des années 80, en partant de l'hypothèse que les connaissances devraient être diffusées et partagées librement par internet dans l'intérêt de la société dans son ensemble. Les ressources éducatives libres comprennent¹⁴⁰ du matériel d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche qui fait partie du domaine public ou qui a été publié sous une licence de propriété intellectuelle qui autorise l'utilisation, l'adaptation et la distribution à titre gratuit (voir encadré). Ces ressources incluent des manuels, des programmes d'études, des plans de cours, des notes de conférence, des travaux, des tests, des projets, ainsi que des contenus audio et vidéo et des animations.

En 2001, le Massachusetts Institute of Technology (MIT) a publié en ligne plusieurs de ses cours en accès gratuit¹⁴¹ dans le cadre de son projet OpenCourseWare. 2 150 cours sont désormais accessibles en ligne. En 2005, ce projet et d'autres projets de ressources éducatives libres de premier plan ont donné naissance au groupement OpenCourseWare¹⁴² qui vise à permettre l'accès universel à l'éducation. En 2007, OER Commons a ouvert ses portes en tant que bibliothèque numérique et distributeur intermédiaire de contenus d'enseignement et d'apprentissage disponibles gratuitement et sous licence libre. On peut citer comme autre exemple la Free Education Initiative de la Saylor Foundation, qui a conçu plus de 300 cours gratuits en ligne avec des ressources éducatives libres. Cette fondation œuvre également en faveur de la création de nouvelles ressources sous licence libre au moyen de son Open Textbook Challenge.¹⁴³ Plus récemment, en 2011, l'OERu (OER University) s'est implantée en Nouvelle-Zélande avec l'objectif distinct de rendre universel l'accès à l'enseignement supérieur (voir l'encadré). L'Unesco souligne¹⁴⁴ l'importance des ressources éducatives libres pour les étudiants et les enseignants. Les étudiants bénéficient d'un accès gratuit ou à bas prix à des cours ou même à des programmes du premier cycle et les enseignants peuvent adapter ces cours aux langues locales et construire leur enseignement en se basant sur ceux-ci. Cependant, des experts font valoir¹⁴⁵ que le déséquilibre entre la fourniture de ressources éducatives libres et leur utilisation est problématique. La majorité de ces ressources sont en anglais et sont basées sur la culture occidentale, ce qui limite non seulement leur pertinence mais risque de confiner les

REL et délivrance de licences

Les ressources éducatives libres posent souvent des problèmes de droits de propriété intellectuelle. Pour résoudre ces problèmes, plusieurs licences de contenus libres ont été conçues, notamment les licences Creative Commons et la licence GNU (licence publique générale qui a été créée par la Free Software Foundation). Les licences libres proposent un mode de partage contrôlé, l'auteur conservant un certain nombre de droits. Cependant, des praticiens avertissent que ce mode de délivrance de licences peut être problématique car les frontières entre l'exploitation ou la distribution sans but lucratif, à des fins éducatives et l'exploitation commerciale sont souvent floues ou se chevauchent.

¹⁴⁰ Unesco/COL, [A Basic Guide to Open Educational Resources](#), 2011, p. 5.

¹⁴¹ Même si le matériel pédagogique libre est gratuit, le coût de création de l'expérience éducative en ligne est très élevé. Selon la [presse](#), la [William and Flora Hewlett Foundation](#) – principal mécène financier du mouvement de l'éducation libre – a dépensé plus de 80 millions d'euros ces dix dernières années, dont plus de 10 millions d'euros ont été versés au MIT.

¹⁴² Le groupement a été récemment renommé [Open Education Consortium](#).

¹⁴³ Pour de plus amples informations sur: le projet [OpenCourseWare](#), [OpenCourseWare Consortium](#), [OER Commons](#), la [Saylor Foundation](#), [Open Textbook Challenge](#) et l'[OERu](#).

¹⁴⁴ Unesco, [Communication et information](#), site web consulté le 12 juin 2014.

¹⁴⁵ OCDE/CERI, [Giving knowledge for free](#), 2007, p. 106.

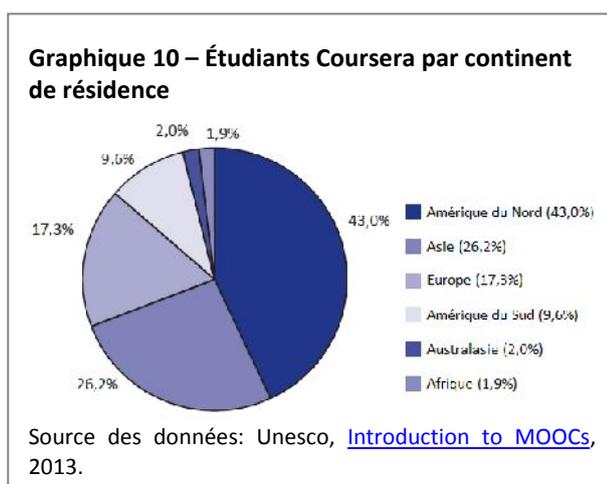
pays les moins développés¹⁴⁶ dans un rôle de consommateurs. Les autres préoccupations concernent l'assurance qualité¹⁴⁷, l'accréditation¹⁴⁸, et la durabilité¹⁴⁹.

6.2.2. Cours en ligne ouverts et massifs (MOOC)

Les cours en ligne ouverts et massifs (MOOC en anglais) sont un récent avatar de l'éducation à distance. Ces cours ont fait leur apparition aux États-Unis en 2011 et leur objectif clairement défini était non seulement d'accroître les possibilités d'apprentissage mais également d'améliorer l'expérience d'apprentissage. Ces cours en ligne flexibles permettent aux étudiants de choisir leur niveau de participation à la carte. Les établissements d'enseignement supérieur qui proposent des MOOC n'attribuent pas de crédits mais uniquement une attestation de suivi avec succès ou un certificat¹⁵⁰. Les MOOC sont développés par des entreprises privées à but lucratif ou non lucratif en partenariat avec des universités ou des universitaires. Les MOOC de dernière génération ont été nommés xMOOC pour les différencier de la forme antérieure des MOOC, connus sous le nom de cMOOC (avec un c pour connectivisme)¹⁵¹. Les cMOOC ont été conçus par des universitaires à l'aide de plates-formes web *open source* tandis que les xMOOC sont des cours au contenu préenregistré présentés par un expert du sujet. La plate-forme des xMOOC permet de dispenser les mêmes cours de manière répétée tout au long de l'année sur la base d'une procédure de recrutement par roulement. Les étudiants qui ont obtenu les meilleurs résultats dans le cadre du «cours» précédent jouent le rôle d'assistants pédagogiques pour le groupe pendant le cours suivant.

On compte parmi ces plates-formes Coursera, qui a été élaborée par l'université de Stanford, et eDx, qui est financée par le MIT et l'université de Harvard¹⁵².

On retrouve la plus forte concentration de MOOC aux États-Unis et ce pays reste le principal chef de file du mouvement¹⁵³ (voir le graphique 10). Cependant, les statistiques montrent que les universités de l'Union européenne participent désormais à près d'un quart des MOOC à travers le monde après avoir pris un certain temps pour s'investir, et ces chiffres ne cessent de croître (voir le graphique 11). La majorité des MOOC portent toujours sur des sujets liés aux sciences et aux technologies. Mais les sciences sociales, les sciences appliquées, le commerce et les sciences humaines commencent à prendre plus d'importance (voir le graphique 12).



¹⁴⁶ Cependant, en 2011, l'[Université Virtuelle Africaine](#) (UVA) a publié 219 modules en anglais, en français et en portugais sous licence Creative Commons. L'UVA est une organisation intergouvernementale panafricaine qui a été créée par 14 gouvernements africains.

¹⁴⁷ A. Stella, [Quality and Quality Assurance in Higher Education: The Opportunities and Challenges of OER](#), 2010.

¹⁴⁸ D. Conrad et al., [Report on the Assessment and Accreditation of Learners using OER](#), 2013.

¹⁴⁹ D. Wiley, [On the Sustainability of Open Educational Resource Initiatives in Higher Education](#), 2007.

¹⁵⁰ Cependant, selon des [informations](#), le Conseil américain pour l'éducation a accepté de délivrer des crédits pour 11 cours – cinq cours de Coursera, cinq cours d'Udacity et un cours d'eDX – et continuera d'examiner les cours et de fournir des services d'assurance qualité en tant qu'intervenant extérieur.

¹⁵¹ En d'autres termes, le contenu des cours ne se trouve pas à un seul endroit mais peut se trouver partout sur le web. Les cours correspondent par conséquent à une série de connexions de contenus faisant partie d'un réseau unique.

¹⁵² La création d'une plate-forme de MOOC nécessite des ressources importantes. Le financement initial d'eDx [s'élève](#) à plus de 44 millions d'euros.

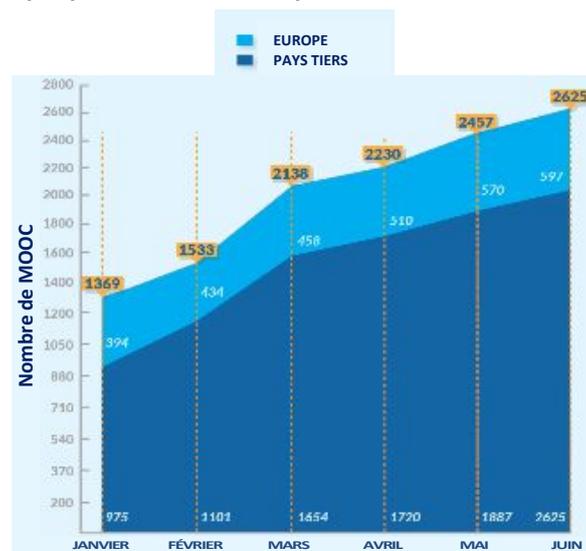
¹⁵³ Cela [s'explique](#) probablement par le fait que les frais de scolarité aux États-Unis se sont [envolés](#) ces dernières années et les MOOC ont comme principal atout leur capacité à réduire les coûts.

Les MOOC sont perçus par certains comme une «révolution de l'apprentissage»¹⁵⁴, capable de délivrer un enseignement de grande qualité à bas prix¹⁵⁵ avec des perspectives sans précédent d'accès et de participation mondiale.¹⁵⁶ Cependant, des inquiétudes se sont exprimées¹⁵⁷ à propos du fait que de nombreux MOOC ne sont pas réellement innovants mais utilisent des approches d'apprentissage relativement traditionnelles et ne seraient donc qu'une tentative visant à commercialiser plus encore l'enseignement supérieur. Les détracteurs des MOOC soulignent¹⁵⁸ que le processus d'apprentissage nécessite «une interaction attentive entre l'étudiant et l'enseignant». Ils pensent que l'absence de contacts personnels fait précisément défaut à ce mode d'apprentissage, car les MOOC contribuent à rassembler «une foule» et non à créer une «communauté» et ne parviennent pas à faire émerger une relation d'apprentissage.

Pour d'autres, les MOOC sont à rattacher au phénomène d'«atomisation»¹⁵⁹ de l'enseignement supérieur, qui devrait ébranler de nombreux établissements dont le modèle commercial est basé sur le paiement d'un montant fixe pour accéder à un programme de premier cycle sur un campus. Certains prétendent¹⁶⁰ que l'essor de l'éducation en ligne va contraindre de plus en plus les universités à proposer leur enseignement à la carte avec des arrangements dans le cadre desquels elles accepteront les crédits les unes des autres, avec des étudiants qui suivront de plus en plus les cours à domicile, en passant moins de temps sur les campus.

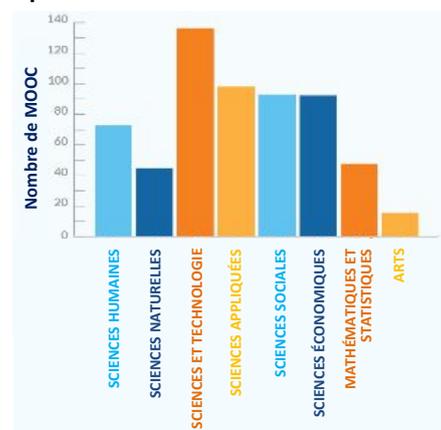
Pour d'autres experts, les MOOC vont progressivement prendre la forme de MOCC¹⁶¹ (*Mid-sized Online Closed Courses* en anglais, soient des cours en ligne de taille intermédiaire organisés dans un environnement fermé). Ces cours pourront comporter un soutien à l'apprentissage, des évaluations et des crédits fournis contre

Graphique 11 – MOOC européens



Source des données: [Portail Open Education Europa](#), juin 2014.

Graphique 12 – Distribution des MOOC par discipline



Source des données: [Portail Open Education Europa](#), juin 2014.

¹⁵⁴ J. Moore, [Distance learning: The online learning revolution](#), *The Telegraph*, 3 août 2012.

¹⁵⁵ Les plates-formes de MOOC sont soumises à une pression croissante qui les incite à transférer les coûts sur les participants aux cours ou à générer des revenus tirés d'autres sources. Des experts [soulignent](#) que les xMOOC sont tentés par l'adoption d'un modèle commercial *freemium to premium*, qui propose des services et des produits gratuits au départ. Une fois la base de consommateurs établie, des frais sont comptés pour les services et les produits supplémentaires ou plus perfectionnés.

¹⁵⁶ Le MOOC de l'université de Stanford «[Introduction to Artificial Intelligence](#)» a attiré les [inscriptions](#) internationales de plus de 120 000 étudiants.

¹⁵⁷ M. Gaebel, [Massive Open Online Courses](#), *EUA Occasional Papers*, janvier 2013, pp. 9-10.

¹⁵⁸ D. Guthrie, [Jump Off the Coursera Bandwagon](#), *The Chronicle of Higher Education*, 17 décembre 2012.

¹⁵⁹ *The Economist*, [Higher education: Not what it used to be](#), 1^{er} décembre 2012.

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ D. Catropa, M. Andrews, [MOOCs to MOCCs](#), *Inside Higher Ed*, 16 décembre 2012.

paiement ou ils pourront être soumis à l'acquisition d'une licence pour être délivrés en université. Quoiqu'il en soit, il existe déjà un modèle à contre-courant des MOOC: les DOCC (*Distributed Open Collaborative Courses* en anglais, soit cours en collaboration libres et décentralisés) remettent en question¹⁶² le rôle de l'enseignant (en tant qu'«icône») et l'intérêt du caractère «massif» pour le processus éducatif tel qu'il est proposé dans les MOOCs.

Développement des MOOC dans l'Union européenne

Le portail de l'Union européenne des ressources éducatives libres de qualité élaborées dans l'Union, Open Education Europa, recensait plus d'un millier de MOOC en février 2015 (voir le graphique 13). De manière générale, l'intérêt porté aux MOOC semble particulièrement fort en Espagne mais également au Royaume-Uni, en France et en Allemagne.

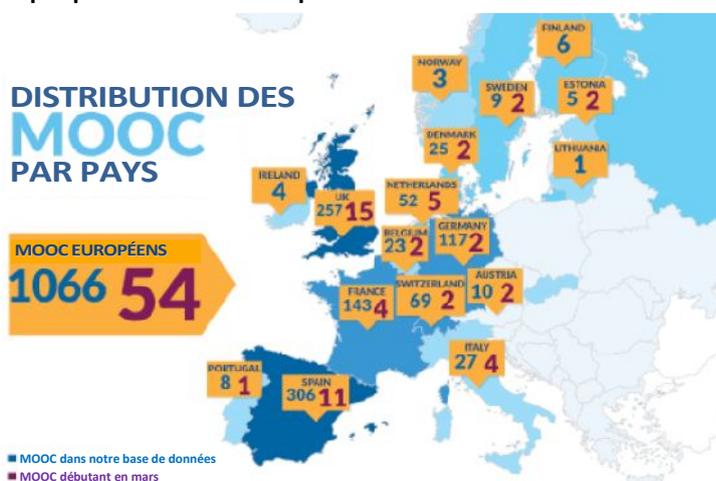
En **Espagne**, l'Universidad Nacional de Educación a Distancia propose une grande partie des quelque 300 MOOC de ce pays. La plate-forme la plus récente – Miriada X – a été conçue pour faciliter les échanges et la coopération entre les établissements d'Espagne et d'Amérique latine. La plate-forme **britannique** – FutureLearn –, qui est animée par Open University, a créé 26 partenariats au total, notamment avec la British Library, le British Museum et le British Council. En principe, les cours de cette plate-forme devraient être gratuits. Sa politique en matière de licence a pourtant suscité une vaste controverse¹⁶³ car elle impose des restrictions sur les modifications et conserve des droits sur les contenus des utilisateurs. En France, le gouvernement a lancé France Université Numérique, le premier portail **français** d'enseignement numérique. Cette plate-forme de MOOC fait partie des dix-huit mesures du plan stratégique quinquennal dont l'objectif est la numérisation de l'enseignement et de l'apprentissage en France. La plate-forme **allemande** d'enseignement en ligne – iversity – propose des MOOC en allemand et en anglais. Il a été annoncé que deux établissements d'enseignement supérieur qui sont inscrits sur cette plate-forme allaient attribuer des crédits ECTS¹⁶⁴. Pour l'instant, il existe peu d'informations disponibles sur le développement des MOOC¹⁶⁵ en Europe de l'Est.

La plate-forme paneuropéenne de MOOC, OpenUpEds, qui a été créée par l'Association européenne des universités d'enseignement à distance, fédère plusieurs partenaires issus de onze pays¹⁶⁶ et offre actuellement un accès à près de 160 cours gratuits dans 12 langues. Cela prouve que les partenariats transfrontaliers possèdent la dimension requise pour créer de nouvelles solutions d'enseignement qui seraient hors de portée si elles étaient conçues indépendamment par chaque établissement.

Selon la presse, un nombre croissant¹⁶⁷ d'écoles de commerce de l'Union européenne font leurs premiers pas dans l'enseignement en ligne. Il est intéressant de noter que sept des dix principaux¹⁶⁸ programmes en ligne et à distance de master en gestion d'entreprise (MBA) sont proposés par des écoles européennes. Un MOOC d'une école de commerce française, HEC Paris, a attiré plus de 30 000 étudiants pour assister à son premier cours,

«Comprendre l'Europe», via Coursera. 60 % d'entre eux n'étaient pas en Europe.

Graphique 13 – MOOC européens



Source des données: Portail Open Education Europa, mars 2015.

¹⁶² S. Jaschik, [Feminist Anti-MOOC](#), Inside Higher Ed, 19 août 2013.

¹⁶³ Voir, par exemple, L. Campbell, [What do FutureLearn's Terms and Conditions say about open content?](#), 5 juin 2013.

¹⁶⁴ Les crédits ECTS seront [délivrés](#) aux étudiants qui réussiront les examens organisés dans les campus.

¹⁶⁵ Cliquer sur les liens suivants pour de plus amples renseignements sur: l'[Universidad Nacional de Educación a Distancia](#), [Miriada X](#), [FutureLearn](#), [France Université Numérique](#), [iversity](#), [OpenupEds](#) et [HEC Paris \(Understanding Europe\)](#).

¹⁶⁶ Ses partenaires universitaires se trouvent en France, en Italie, en Lituanie, aux Pays-Bas, au Portugal, en Slovaquie, en Espagne, au Royaume-Uni, en Russie, en Turquie et en Israël. Les cours sont disponibles dans toutes les langues maternelles des pays concernés et en arabe.

¹⁶⁷ A. Choi, [European Business Schools Open Up Online](#), Bloomberg Businessweek, 21 février 2014.

¹⁶⁸ Données tirées du [classement QS des MBA à distance et en ligne](#) pour 2014.

6.2.3. Apprentissage mixte

Ce modèle d'enseignement combine formation traditionnelle en salle de classe et contenu numérique en ligne, ce qui offre une réponse à l'une des principales critiques formulées ci-dessus, à savoir l'absence d'interaction avec un enseignant. Ce modèle est utilisé par des établissements du second degré et des universités (voir l'encadré).¹⁶⁹ Dans l'apprentissage mixte, les étudiants ne sont pas limités par le savoir-faire ou les méthodes pédagogiques de leurs enseignants. De plus, les enseignants peuvent consacrer moins de temps à évaluer les étudiants et plus de temps à enseigner et à créer des parcours d'apprentissage ou des «programmes à la carte» pour les adapter aux besoins individuels des étudiants. Une analyse a démontré¹⁷⁰ que les environnements d'apprentissage mixte sont toujours plébiscités par les étudiants.

6.2.4. Jeux vidéo éducatifs et environnements virtuels de collaboration

Des chercheurs affirment¹⁷¹ que l'apprentissage basé sur le jeu et des jeux vidéo de conception de qualité pourrait inciter les élèves à étudier des disciplines moins populaires comme les mathématiques. Certains jeux, qui peuvent nécessiter jusqu'à 100 heures de travail pour gagner la partie, peuvent être extrêmement complexes et encouragent les joueurs à expérimenter différentes méthodes d'apprentissage et à adopter différents modes de réflexion¹⁷². Des praticiens affirment¹⁷³ que l'utilisation de jeux informatiques de qualité permet de développer les compétences nécessaires pour travailler dans des équipes pluridisciplinaires (chaque membre de l'équipe possède une expertise dans un domaine précis mais est capable de comprendre le rôle de chacun des autres membres et même de prendre leur place si nécessaire). Pour certains experts¹⁷⁴, les jeux peuvent même encourager les joueurs à s'engager de manière active dans la vie citoyenne et politique.

Les environnements virtuels de collaboration sont des outils inspirés des jeux vidéo qui permettent une expérience visuelle de simulation de la réalité. Les systèmes de réalité virtuelle utilisent des avatars pour représenter les utilisateurs humains dans les environnements informatiques. Des universités américaines ont conduit des expérimentations¹⁷⁵ à l'aide d'environnements virtuels de collaboration dans les domaines de l'archéologie et de l'apprentissage des langues.

Apprentissage inversé

L'apprentissage inversé est une forme d'apprentissage mixte dans laquelle les élèves acquièrent de nouvelles connaissances en ligne en regardant des conférences vidéo, en général chez eux, et se concentrent sur certains sujets, projets et expérimentations précises en salle de classe. Les enseignants fournissent un accompagnement et des possibilités d'interaction plus personnalisées au lieu de se contenter de donner des cours magistraux. Salman Khan, le fondateur de la Khan Academy est un fervent partisan de ce modèle.

¹⁶⁹ La [Khan Academy](#) est une organisation d'éducation à but non lucratif qui a été créée en 2008. Elle a pour mission de fournir «un enseignement gratuit de haute qualité à tous et partout».

¹⁷⁰ [ECAR, Study of Undergraduate Students and Information Technology](#), pp. 15-16, 2013.

¹⁷¹ New York University, [Educational Video Games Can Boos Motivation to Learn](#), 6 novembre 2013.

¹⁷² [Immune Attack](#) est un exemple de jeu qui a été lancé par la Federation of American Scientists pour enseigner d'une autre manière aux élèves des sujets complexes en biologie et en immunologie.

¹⁷³ Edutopia, [James Paul Gee on Learning with Video Games](#), 21 mars 2012.

¹⁷⁴ Edutopia, [Kurt Squire on Civic Engagement Through Digital Games](#), 20 août 2013.

¹⁷⁵ [Carleton Unveils New Virtual Learning Environment](#), YouTube, vidéo publiée le 6 juin 2012.

7. Quelles sont les perspectives?

La distribution équitable des bénéfices économiques de la mondialisation et la nécessité de réduire le risque d'une fracture des connaissances suscitent aujourd'hui des préoccupations croissantes. Le déséquilibre entre les pays fortement industrialisés et les pays en développement, qui était auparavant d'ordre économique, se déplace désormais de plus en plus vers le domaine des connaissances et des compétences. Le rôle de l'enseignement supérieur dans ce contexte est donc plus important que jamais.

La tentative actuelle de conduite de réformes mises en œuvre dans le cadre du processus de Bologne par certains pays méditerranéens et d'Asie centrale¹⁷⁶ met en évidence le potentiel de ce processus pour relever des défis complexes. Si les transformations attendues ne seront peut-être pas aussi profondes qu'on pourrait le souhaiter, il est cependant indéniable que des décisions importantes ont pu être concrétisées dans le rapprochement des systèmes d'enseignement supérieur dans 47 pays européens en dépit de toutes les différences culturelles et institutionnelles.

Cependant, tout en soutenant pleinement le besoin de politiques globales et de mesures conjointes, il est important de s'assurer que la mondialisation n'entraînera pas une uniformisation simpliste¹⁷⁷ du paysage de l'enseignement supérieur. À cet égard, la vision défendue dans le cadre du processus de Bologne confirme clairement l'entente établie autour du respect impératif des «différences». Pour terminer, et ce point n'est pas le moins important, le processus de Bologne a permis de susciter un débat à propos de la nécessaire transition d'un modèle fondé sur l'enseignement vers un modèle fondé sur l'apprentissage¹⁷⁸. Les sondages nationaux auprès des étudiants et les classements internationaux ont également contribué à sortir d'une approche axée sur la recherche pour mettre l'accent sur des questions et des réalités plus larges, notamment sur la qualité de l'enseignement et sur la qualité de l'environnement d'apprentissage.

Le groupe d'experts de haut niveau sur la modernisation de l'enseignement supérieur, qui a été fondé par la Commission européenne, a conclu dans son rapport de 2014¹⁷⁹ qu'il restait un certain degré de conservatisme qui freinait les innovations technologiques. Leurs auteurs, qui soulignent que l'apprentissage numérique progresse de manière très inégale en Europe, mettent l'accent dans ce rapport sur le risque de retard par rapport aux autres régions du monde qui tirent déjà pleinement profit des avantages des technologies, notamment en fournissant des ressources aux enseignants qui portent sur leurs épaules la réussite de la mise en œuvre des technologies.

L'apparition de modèles innovants marquant une rupture avec les modèles traditionnels, tels que les MOOC, pourrait indubitablement faire évoluer l'enseignement supérieur, stimuler la concurrence et encourager la création de pôles d'excellence dans les universités de l'Union européenne et dans le monde. Mais en même temps, ce phénomène remet en question le

¹⁷⁶ J. Sadlak, «The Bologna Process: a Regional Response to Global Challenges», dans [Pathways Towards a Shared Future: Changing Roles of Higher Education in a Globalized World](#), Unesco, 2008, p. 136.

¹⁷⁷ L'[Association européenne de l'université](#) craint, par exemple, que les négociations en cours relatives au partenariat transatlantique de commerce et d'investissement entravent le pouvoir décisionnel des autorités nationales dans le domaine de l'enseignement supérieur, en dépit des promesses de la Commission en faveur de la protection des [services publics](#).

¹⁷⁸ Groupe d'experts de haut niveau sur la modernisation de l'enseignement supérieur, [Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions](#), juin 2013, pp. 17-21.

¹⁷⁹ Groupe d'experts de haut niveau sur la modernisation de l'enseignement supérieur, [New modes of learning and teaching in higher education](#), octobre 2014, p. 23.

rôle et la mission des établissements d'enseignement supérieur dans la société connectée. Désormais, le transfert des connaissances n'a plus besoin de s'opérer sur un campus universitaire physique. La création de ressources éducatives libres, d'environnements virtuels de collaboration¹⁸⁰, de manuels numériques et de vidéos en *streaming* de haute qualité – pour ne citer que quelques exemples – a entraîné le basculement d'un volume important de connaissances vers un «espace web dématérialisé»¹⁸¹. L'exploitation optimale de ces outils passe par la création de partenariats stratégiques entre les pays¹⁸².

Il est indéniable que la mise en œuvre de changements durables à grande échelle nécessite une mutualisation des efforts et des mesures ciblées, en y faisant participer les étudiants, les enseignants, les familles, les décideurs politiques de l'éducation et la société civile à l'échelle locale. L'expérience montre que la simple introduction de technologies dans les salles de classe n'est pas suffisante¹⁸³. Seules les approches intégrées prévoyant un accès garanti à l'infrastructure numérique, un niveau approprié de compétences numériques et des stratégies éducatives adéquates peuvent pérenniser les solutions innovantes dans le secteur de l'enseignement.

À plus long terme, les évolutions technologiques vont profondément bouleverser l'enseignement supérieur et la recherche, mais il est pour l'heure difficile de prédire de quelle manière ces évolutions les affecteront. Il est cependant clair qu'il sera nécessaire de maintenir les efforts et de mettre en place une coopération internationale permanente pour améliorer les structures actuelles et tirer pleinement parti des effets des technologies.

¹⁸⁰ C. Parr, [The future of higher education? Five experts give their predictions](#), *Times Higher Education*, 5 mars 2014.

¹⁸¹ J. Anderson, J. Boyles, L. Rainie, [The Future of Higher Education](#), Pew Research Internet Project, 27 juillet 2012.

¹⁸² Commission européenne, *op.cit.* Ouvrir l'éducation: les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous.

¹⁸³ *Ibid.*

Références principales

- A. Stella, [Quality and Quality Assurance in Higher Education: The Opportunities and Challenges of OER](#), 2010, p. 13.
- Cedefop, [Skills supply and demand in Europe: Medium-term forecast up to 2020](#), 2010, p. 128.
- Centre for Higher Education Internationalisation/European Association for International Education/Association Internationale des Universités, *Internationalisation of Higher Education*, Parlement européen, Département thématique: politiques structurelles et de cohésion, 2015.
- D. Conrad et al., [Report on the Assessment and Accreditation of Learners using OER](#), 2013, p. 53.
- E. Hazelkorn, [Understanding rankings and the alternatives: implications for higher education](#), 2012, p. 34.
- EQAR, [Rapport annuel 2012](#), 2012, p. 47.
- EUA, [Global university rankings and their impact](#), 2013, p. 88.
- EUA, [Observatoire des financements publics](#), printemps 2013, p. 8.
- Commission européenne, Une stratégie numérique pour l'Europe, [COM\(2010\) 245 final](#).
- Commission européenne, [Assessing Europe's university-based research](#), 2010, p. 148.
- Commission européenne, L'enseignement supérieur européen dans le monde, [COM\(2013\) 499 final](#).
- Commission européenne, Ouvrir l'éducation: les nouvelles technologies et les ressources éducatives libres comme sources innovantes d'enseignement et d'apprentissage pour tous, [COM\(2013\) 654 final](#).
- Commission européenne, Rapport sur la situation de l'assurance de la qualité dans l'enseignement supérieur, [COM\(2014\) 29 final](#).
- Commission européenne, Repenser l'éducation – Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques, [COM\(2012\) 669 final](#).
- Commission européenne, [Rapport Eurobaromètre spécial 417](#), Espace européen des compétences et des certifications, juin 2014, p. 194.
- Commission européenne, Soutenir la croissance et les emplois – un projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe, [COM\(2011\) 567 final](#).
- Eurydice, [Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne](#), 2012, p. 221.
- Eurydice, [Modernisation of higher education in Europe](#), 2014, p. 90.
- Eurydice, [National student fee and support systems in European higher education](#), 2014-2015, p. 46.
- Groupe d'experts de haut niveau sur la modernisation de l'enseignement supérieur, [Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions](#), juin 2013, p. 84.
- J. Forest, P. Altbach, [International Handbook of Higher Education](#), Springer, 2011, p. 1102.
- M. Gaebel, [Massive Open Online Courses](#), *EUA Occasional Papers*, janvier 2013, p. 18.
- OCDE, [Regards sur l'éducation 2013 – Les indicateurs de l'OCDE](#), 2013, p. 438.
- OECD, [Education indicators in focus](#), juillet 2013, p. 4.
- S. Garben, [The Future of Higher Education in Europe: The Case for a Stronger Base in EU Law](#), *LEQS Paper*, n° 50/2012, juillet 2012, p. 50.
- Institut de statistique de l'Unesco, [Global flow of tertiary-level students](#), mai 2014.
- Unesco, [Rankings and accountability in higher education: uses and misuses](#), 2013, p. 308.
- Unesco/COL, [A Basic Guide to Open Educational Resources](#), 2011, p. 142.

Les résultats et la qualité de l'enseignement supérieur d'un pays sont devenus un signe incontestable de sa capacité de développement économique. Le terrain de recherche des talents a désormais une dimension mondiale. Si les États-Unis restent le leader mondial dans ce domaine avec 17 % d'étudiants internationaux dans leurs universités, l'Union européenne gagne en popularité: le Royaume-Uni, la France et l'Allemagne comptabilisent respectivement 13 %, 6 % et 6 % d'étudiants d'autres pays.

L'un des atouts à l'échelle mondiale des universités de l'Union européenne est le montant des frais de scolarité, qui est relativement peu élevé par rapport à celui qu'il faut payer dans les universités américaines. De plus, les efforts consentis pour développer des cadres de qualité et d'accréditation en faveur de la mobilité dans l'Union placent l'Europe dans le haut du tableau des régions les plus avancées à cet égard. Même si elles ont mis plus de temps pour développer des MOOC, les universités de l'Union européenne organisent désormais environ un quart de ces cours MOOC à travers le monde et ce chiffre ne cesse de croître. Depuis mai 2014, l'Union européenne possède également son propre système de classement mondial: U-Multirank.

Même s'il est difficile de prédire de quelles façons les évolutions technologiques vont transformer l'enseignement supérieur à plus long terme, il est clair qu'il sera nécessaire de maintenir les efforts et de mettre en place une coopération internationale permanente pour améliorer les structures actuelles et tirer pleinement parti des effets des nouvelles technologies.

Le présent document est une publication du
Service de recherche pour les députés

Direction générale des services de recherche parlementaire, Parlement européen



PE 554.169
ISBN 978-92-823-6152-8
doi: 10.2861/73422