

**Séminaire International**  
**“Débat interculturel sur l'évaluation des systèmes éducatifs”**

**Université MENTOURI CONSTANTINE**

**29-31 octobre 2001**

***EVOLUTION ET PROBLEMES***  
***DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN EUROPE***

Jean-Claude EICHER  
Professeur émérite à l'Université de Bourgogne

# Evolution et Problèmes de l'Enseignement Supérieur en Europe

Jean-Claude EICHER

Professeur émérite à l'Université de Bourgogne

---

Les Universités sont en Europe, une création du Moyen-Age. Liées à la fois à l'église catholique et au Prince, elles ont connu des fluctuations et n'ont cessé jusqu'au 19<sup>ème</sup> siècle, de lutter pour asseoir et accroître leur autonomie vis-à-vis de ces deux tuteurs.

Le 19<sup>ème</sup> siècle a vu se développer plusieurs modèles, en particulier celui de l'université de recherche née en Allemagne et issue des conceptions de HUMBOLDT et celui de l'université pourvoyeuse de serviteurs de l'Etat née en France avec Napoléon 1<sup>er</sup>.

Peu de bouleversement marquent l'histoire de l'université européenne entre ces réformes et le milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. Les effectifs augmentent lentement mais seule une minorité privilégiée accède aux études supérieures.

Il en va tout autrement depuis. On peut dire que l'enseignement supérieur européen est entré depuis une bonne quarantaine d'années dans une zone de turbulences. Derrière la diversité apparente des situations, on peut soutenir qu'il existait autour de 1960 un "modèle européen" d'enseignement supérieur, caractérisé d'une part par la gratuité ou la quasi-gratuité des études, d'autre part par un fort contrôle, direct ou indirect, de l'Etat sur le fonctionnement, les recrutements et les programmes d'enseignement. Des problèmes nouveaux sont alors apparus, qu'il a fallu essayer de résoudre, souvent dans l'urgence. Certains existaient dès le début de la période mais ont changé de nature et/ou de forme en cours de route. Il s'agit essentiellement de l'évolution de la demande d'une part, de celle du financement public et de ses modalités de l'autre. D'autres, plus récents sont liés à l'évolution du monde et des formes de l'activité économique.

## **I - Les problèmes nés dans les années 60 et leur évolution**

L'explosion des effectifs a caractérisé les années 60 et 70 et, dans une moindre mesure, les décennies suivantes. Même si cette explosion n'est pas comparable à celle observée un peu plus tard dans beaucoup de pays du Tiers Monde, elle a été malgré tout assez forte pour bouleverser la situation antérieure. En 40 ans, les effectifs ont en effet été multipliés en moyenne par 13 avec des périodes de croissance plus intense qui varient dans le temps d'un pays à l'autre. Ce qui est essentiel, c'est qu'on est passé partout d'un système élitiste où quelques pourcent de chaque cohorte seulement fréquentaient l'enseignement supérieur à un système de masse où, aujourd'hui, la moitié de chaque classe d'âge ou plus souhaite poursuivre des études au-delà du secondaire.

Non seulement cette croissance explosive de la demande a évidemment posé des problèmes financiers, les budgets publics ayant de plus en plus de mal à suivre les besoins mais elle s'est accompagnée d'une hétérogénéité croissante du public et de ses demandes.

Cette hétérogénéité s'observe d'abord dans l'origine sociale et dans la culture des nouveaux candidats. Au groupe réduit des enfants de la bourgeoisie qui partageait largement la culture du

corps enseignant, s'est substitué une nébuleuse multiforme dont les demandes étaient hétérogènes et correspondaient de moins en moins à ce que les filières traditionnelles de l'université pouvaient offrir.

Devant des étudiants qui ne s'intéressaient guère aux types de questions posées dans les cours et même parfois ne comprenaient pas vraiment de quoi le professeur parlait, ce qui entraînait une montée des échecs et des abandons, les universités ont réagi en ordre dispersé. Elles ont plus souvent choisi de développer des filières nouvelles, plus professionnalisées ou même à finalité professionnelle immédiate et aussi souvent plus courtes que celles des facultés. Une certaine ségrégation s'est opérée entre les deux secteurs, d'autant plus que le second s'est souvent développé hors du milieu universitaire traditionnel, dans des institutions nouvelles jouissant d'un moindre prestige.

Les universités ont dans l'ensemble mal réussi à adapter les contenus et les méthodes d'enseignement dans leurs filières traditionnelles et on peut estimer qu'il y a là aujourd'hui un des problèmes mal résolus de l'enseignement supérieur européen.

Un groupe nouveau a aussi contribué à accroître l'hétérogénéité : celui des adultes.

Mis à part l'afflux de personnes venant à l'université dans un but purement culturel et qui suivent soit certains cours traditionnels dans lesquels elles se trouvent mélangées avec les jeunes étudiants, soit des conférences organisées spécialement pour elles, ce nouveau groupe est composé d'actifs qui souhaitent remettre à jours leurs compétences ou acquérir une qualification nouvelle en vue d'une promotion professionnelle. Par nature, les demandes de ce groupe sont individuelles et très variées et impliquent des réponses "sur mesure" que l'université est mal à même d'offrir. La plupart du temps, les intéressés ne peuvent se libérer de leur emploi pour des périodes longues à temps complet, ce qui les empêche de suivre les programmes destinés aux jeunes sortant de l'enseignement secondaire. Les cours du soir, l'organisation en modules très concentrés sur des périodes courtes n'existaient pratiquement pas jusqu'à une date récente. Le plus souvent, des services spéciaux de Formation Continue ont donc été créés qui font preuve de capacités d'innovation, en particulier dans l'utilisation des nouvelles technologies de l'information. Ces innovations commencent à se diffuser dans les filières traditionnelles mais lentement et avec retard.

Aujourd'hui, l'augmentation des effectifs a presque cessé en Europe. Depuis 1995, on observe une légère baisse en France et aux Pays-Bas, une stabilisation en Belgique, en Allemagne et en Autriche. L'évolution démographique agit dans le sens de la baisse et la demande augmente plus lentement depuis qu'une forte majorité de chaque classe d'âge obtient le diplôme de fin d'enseignements secondaires. Mais le processus de différenciation se poursuit et même s'accélère. Le pourcentage d'étudiants adultes à temps partiel est déjà très significatif dans beaucoup de pays, même là où le principe officiel est encore celui des études à plein temps<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> L'exemple de l'Autriche est particulièrement intéressant à cet égard. cf. Hans PECHAR : How will tuition fees affect participation ? Short and medium term consequence for Austrian Higher Education - 14th CHER annual Conference. Dijon September 2001.

Parmi les problèmes issus de l'augmentation explosive des effectifs, celui du financement est peut-être le plus visible.

La crise du financement public de l'enseignement supérieur commence à être visible dès la fin des années 60. L'effort public a considérablement augmenté au cours de la décennie précédente, faisant plus que doubler en pourcentage du PIB dans la majorité des pays et les dépenses augmentent très sensiblement presque partout en pourcentage du budget de l'Education pour atteindre entre 13 et 25 pour cent de celui-ci. Mais l'essoufflement est visible dans les années 70 et au début des années 80. Non seulement le budget de l'enseignement supérieur a tendance à baisser selon ces deux indices mais la dépense par étudiant diminue fortement, parfois de moitié entre 1975 et 1985.

Entre 1985 et aujourd'hui, on assiste à un certain rattrapage mais on observe des évolutions parfois divergentes et le maintien d'inégalités fortes dans l'effort public pour l'enseignement supérieur entre les différents pays européens. En 1998, d'après l'OCDE, la dépense par étudiant allait de 4 157 dollars en Grèce à 16 563 en Suisse, les pays du nord se situant en général entre 9 500 et 13 000, ceux du sud entre 5 000 et 7 000. La dépense publique pour l'enseignement supérieur en pourcentage du PIB allait quant à elle de 0,8 en Italie à 2,2 au Danemark, les pays scandinaves se tenant autour de 2,0 et les pays méditerranéens autour de 1,0.

Ces différences tiennent cependant beaucoup plus aux types d'organisation (importance des enseignements magistraux devant de grands auditoires par rapport aux travaux en petits groupes) et aux traditions concernant les niveaux de salaire des enseignants qu'à des divergences dans l'attitude des pouvoirs publics face à l'enseignement supérieur.

Le durcissement de la contrainte budgétaire entraîné à la fois par la crise économique et par l'évolution de la philosophie économique poussant à un désengagement général de l'Etat, a aussi amené les autorités publiques à examiner de plus près l'usage fait par les établissements des subventions reçues.

Il y a une vingtaine d'années encore, les moyens financiers publics alloués aux universités prenaient essentiellement la forme de dotations détaillées selon une nomenclature budgétaire précise, le plus souvent reconduites chaque année avec des augmentations en fonction des besoins exprimés. La première réforme a consisté à déterminer le montant de la subvention en fonction de l'importance des inputs, c'est-à-dire essentiellement du nombre d'étudiants. Progressivement, la formule s'est compliquée et a eu tendance à inclure des critères de résultats comme le nombre de diplômés<sup>2</sup>.

Ce financement sur formule a, en général, accompagné le passage d'un système de dotations détaillées à celui d'une ou plusieurs subventions globales (par exemple une subvention pour les salaires, une subvention de fonctionnement et une subvention d'investissement, la recherche étant souvent séparée de l'enseignement) dont l'établissement avait la libre disposition à l'intérieur de certaines contraintes (grilles de salaires par exemple).

---

<sup>2</sup> Pour un bilan complet de ces réformes, on pourra consulter un document de L'OCDE : Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe : de 1980 à nos jours, chapitre 2, pp. 93 à 100.

On a vu également apparaître dans un nombre croissant de pays un financement par contrat. Ces contrats, passés entre un établissement et le ministère de tutelle, concernent des programmes d'enseignement nouveaux et/ou des projets de recherche spécifiques pour lesquels le financeur public est prêt à allouer des crédits supplémentaires par rapport à la dotation de base. Ils ont été inaugurés en France dans la seconde moitié des années 80 et étendus depuis à certains autres pays.

Un autre type de contrat qui tend à se répandre est celui passé avec des organisations privées pour la vente de service. Il entraîne donc une diversification des sources de financement mais cette ressource est encore marginale sauf pour la formation continue et, dans certains cas, la recherche.

La diversification concerne aussi, évidemment les étudiants. La question des droits de scolarité ou, plus généralement, de la participation des étudiants au coût de leurs études avait pendant longtemps constitué une sorte de tabou en Europe. La théorie du capital humain élaborée autour de 1960 aux Etats-Unis et selon laquelle l'éducation et plus particulièrement les études supérieures constituent pour l'étudiant un investissement c'est-à-dire un coût que ce dernier espère compenser et au-delà par un supplément de revenus futurs avait été bien accueillie en Amérique du Nord où elle correspondait bien à la situation. Les familles y estimaient normal d'épargner en vue des études de leurs enfants ; les pouvoirs publics n'estimaient pas avoir à financer l'intégralité ni même l'essentiel du coût.

En Europe au contraire, cette approche "économique" de la question en termes de coût-bénéfice, se heurte à la fois à une idée reçue issue de la notion de droit à l'éducation et à une tradition interventionniste de l'Etat.

Le principe du droit à l'éducation, issu largement de la révolution française<sup>3</sup>, et repris dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, a été intériorisé par les citoyens comme entraînant nécessairement la gratuité à tous les niveaux du système de formation, même s'il est facile de démontrer que cette position est illogique et, à la limite, absurde<sup>4</sup>. Le résultat est que, dans beaucoup de pays, ce droit est inscrit dans la constitution et qu'il est très difficile de surmonter cet obstacle juridique à l'imposition de droits étudiants.

De son côté, l'Etat a, depuis longtemps, bien que sous des formes diverses, exercé un contrôle fort sur les institutions, leur fonctionnement, le recrutement et la rémunération de leurs enseignants et même sur les programmes. Cette tradition est complémentaire de celle du financement public si bien que tout mouvement de diversification des sources de revenu tend à être ressentie par l'Etat comme un risque d'autonomisation et une perte de son contrôle.

Malgré tout, la pression de la demande d'une part, le durcissement de la contrainte budgétaire de l'autre ont incité à un développement de la réflexion sur les avantages de l'éducation et sur la logique d'un financement, au moins partiel, par l'étudiant lui-même.

---

<sup>3</sup> Cf le "Rapport sur l'Organisation Générale de l'Instruction Publique" présenté par CONDORCET à l'Assemblée Nationale Législative les 20 et 21 avril 1792, où l'auteur affirme en particulier que l'instruction doit être universelle".

<sup>4</sup> Cf Nicholas BARR (1993) : The Economics of the Welfare State, p. 337.

Le résultat a été une tendance qui tend à se généraliser à l'instauration des droits ou à leur augmentation là où ils existaient déjà. Ils sont devenus substantiels dans les années 80 en Espagne, aux Pays-Bas, en Belgique et en Irlande ; le Portugal, l'Italie, le Royaume-Uni ont suivi dans les années 90 ; des évolutions en ce sens sont observables au début des années 2000 en Autriche, dans deux Länder allemands et des discussions commencent dans certains pays scandinaves. On peut noter aussi que, malgré des résistances farouches, les droits universitaires augmentent depuis 20 ans en France où ils ont été multipliés par 5 (tout en restant assez bas car ils étaient minimes au départ), et qu'ils sont apparus dans tous les pays de l'ex-bloc de l'Est depuis le démantèlement de celui-ci.

Cependant, la controverse sur la légitimité de ces droits est loin d'être éteinte ; en sont témoins les débats très vifs observés récemment en Irlande, au Royaume-Uni et au Portugal et les baisses enregistrées dans le premier et le dernier de ces pays ainsi qu'en Ecosse.

Le financement de la vie étudiante est aussi une question qui se pose de façon plus aigüe depuis le passage à un enseignement supérieur de masse.

Il ne suffit pas en effet de garantir la gratuité des services éducatifs offerts pour assurer l'accès à tous. L'Education est un bien qui a des caractéristiques originales qui le distinguent des biens marchands.

Tout d'abord, c'est ce que les économistes appellent un bien semi-public, c'est-à-dire un bien qui, à peu près universellement, n'est pas payé (ou du moins pas en totalité) par celui qui l'acquiert même lorsque ce dernier est autonome (quand il est encore dépendant c'est sa famille qui, officiellement, paie pour lui) parce que la société se sent concernée et responsable de l'exercice du "droit à l'éducation".

Mais c'est aussi un bien dont l'acquisition entraîne des charges qui vont au-delà du prix du bien lui-même. En effet, outre le fait que des dépenses spécifiques sont liées à son acquisition (coûts de transport pour se rendre sur le lieu où il est offert et, éventuellement, pour y vivre, achat de papier, de livres et autres "auxiliaires pédagogiques"...) c'est un bien qui demande beaucoup de temps à être approprié. Ce temps ne peut donc être affecté à d'autres usages alternatifs et en particulier à "gagner sa vie". Ce "manque à gagner" fait que l'étudiant ne peut pas, en général, assurer lui-même la couverture de la totalité du coût de la vie courante. Il doit donc être aidé à subsister pendant qu'il étudie.

Enfin on peut ajouter que l'éducation comporte des risques. Les avantages que l'on en attend sont en effet principalement futurs (gains plus élevés, meilleure position sociale...) et donc aléatoires, d'autant plus que l'on n'est jamais sûr, quand on s'engage dans des études, qu'on pourra les mener à bien.

Il résulte de ces caractéristiques que l'équité exige que la collectivité aide les étudiants qui ne le peuvent à subvenir à leurs besoins. Il faut donc distinguer les subsides qui permettent de couvrir tout ou partie des frais d'études de ceux qui aident à vivre pendant qu'on étudie. Mais la capacité à subvenir à ses besoins varie beaucoup d'un étudiant à l'autre, en particulier en fonction des ressources de sa famille. Il ne faut pas oublier en effet que beaucoup de pays, par exemple la France, obligent les parents à assurer l'entretien de leurs enfants, même majeurs, tant que ceux-ci

ne peuvent subvenir à leurs propres besoins, la collectivité ne devant intervenir qu'en complément. Cette disposition du Code Civil a toujours été interprétée, en France, en faveur des étudiants par les tribunaux. Cette tradition implique que, dans ces pays, une partie au moins des aides aux étudiants sont en fait versées aux parents, ce qui complexifie le système et rend plus difficile la réalisation de l'équité. Devant l'expansion et la diversification sociale du corps étudiant, le budget des aides a lui-même crû considérablement. Des études ont donc été entreprises dans beaucoup de pays pour optimiser l'ensemble des actions.

En France, par exemple, l'Observatoire de la Vie Etudiante (O.V.E.) a entrepris depuis 1996 d'analyser le coût de la vie étudiante à travers de grandes enquêtes nationales. Ces enquêtes ont montré que si les dépenses des étudiants ne diffèrent pas beaucoup de celles des autres jeunes et si, en moyenne, leurs ressources se divisent assez également entre trois origines : Ressources du travail rémunéré, Aides de la famille, Aides de la collectivité, des différences considérables dans le montant total et, surtout, dans la part des différentes ressources existent selon l'âge et l'origine sociale. De tels travaux devraient donc permettre dans l'avenir de rationaliser les systèmes d'aide.

Les pays européens sont donc en train de prendre conscience du fait qu'il est indispensable de prendre en considération simultanément la contribution des étudiants au coût de leurs études et les aides que la collectivité peut leur accorder<sup>5</sup>.

## **II - Les problèmes nés de l'évolution du monde et des activités économiques**

L'Enseignement supérieur européen s'est beaucoup transformé et a commencé, dans sa partie universitaire, à sortir de sa tour d'ivoire. Il y a désormais un large consensus sur le fait qu'il ne doit pas se limiter à la poursuite désintéressée de la connaissance et à la transmission de celle-ci mais doit aussi et surtout préparer ses étudiants à occuper une place dans les activités économiques et sociales.

Ce souci de "professionnalisation" des études supérieures s'est traduit d'abord de façon institutionnelle soit par la création ou l'expansion d'un secteur non-universitaire à finalité professionnelle à côté du secteur universitaire, soit par la création de filières professionnelles au sein des universités, soit par la "professionnalisation" des filières traditionnelles de l'université, soit par les trois à la fois.

De plus en plus, depuis peu, il se traduit dans une réflexion sur les contenus qu'on estime devoir être adaptés à des changements radicaux dans l'activité économique et plus précisément au passage de l'économie industrielle à l'économie de réseau.

Cette réflexion est en train de se déplacer du cadre des institutions et des nations au cadre européen.

---

<sup>5</sup> La réflexion est particulièrement avancée aux Pays-Bas où les aides sont de plus en plus liées aux résultats scolaires. cf J.J. VOSSSENSTEYN : "The financial situation of students in the Netherlands" European Journal of Education, Vol I n° 1 Mars 1999, pp. 59-68.

La professionnalisation des filières s'est d'abord limitée au développement d'un secteur professionnalisé de l'enseignement supérieur dans un certain nombre de pays européens (polytechnics en Grande Bretagne, IUT en France, Fachhochschulen en Allemagne, HBO-Instituten aux Pays-Bas) dans les années 60 et 70.

Ce mouvement s'est étendu par la suite à d'autres pays, les exemples les plus récents étant ceux de pays qui, à côté des facultés traditionnelles n'avaient jusque là que des formations d'ingénieurs de haut niveau comme la Suisse ou pratiquement pas d'enseignement supérieur professionnalisé comme l'Italie. Dans ces deux pays des réformes récentes, qui sont encore en période de mise en place ont créé des institutions qui proposent des formations courtes plus ou moins sur le modèle des IUT français.

Ce développement d'un système binaire, a permis une expansion considérable du secteur non-universitaire qui accueillait à la fin des années 90 plus de la moitié des étudiants au Danemark (80 pour cent), aux Pays-Bas, en Norvège, au Royaume-Uni et en Flandres (plus de 60 pour cent) et entre 35 et 40 pour cent en Irlande, en Finlande, en Grèce, au Portugal et en Suède.

Mais les frontières entre les deux secteurs ne sont pas toujours claires et ont varié à travers le temps. Au Royaume-Uni et en Allemagne, les établissements du secteur non-universitaire qui offrent des formations longues ont désormais un statut qui les assimile à des universités. Un rapprochement du même type est observable en Norvège et aux Pays-Bas. Dans certains pays comme la France le secteur professionnalisé s'est en partie développé à l'intérieur même des universités même si des statuts particuliers donnent aux IUT et aux écoles d'ingénieurs une grande autonomie. Enfin, il faut noter que l'ampleur de l'évolution vers la professionnalisation des filières de l'enseignement supérieur est sous-estimée par les statistiques habituellement utilisées qui ne tiennent pas compte des diplômes spécialisés créés au sein des facultés traditionnelles. Ainsi en France, une étude récente<sup>6</sup> évaluait à près de 600 000 les étudiants fréquentant les formations professionnalisées hors université (soit 29 pour cent des effectifs totaux de l'enseignement supérieur) et à 220 000 à l'intérieur des universités (10 pour cent) soit au total près de 40 pour cent c'est-à-dire beaucoup plus que ce qu'on dit communément.

Mais la professionnalisation touche aussi, et de plus en plus les contenus des filières traditionnelles et aussi, dans une certaine mesure de la recherche.

Depuis quelques années, les formations juridiques et économiques et une partie des formations scientifiques incluent dans leur cursus un ou des stages en entreprise. Dans beaucoup de pays, des réformes ont favorisé le développement de liens entre Universités et Entreprises et la participation de celles-ci à la définition des cursus.

A l'heure actuelle, une réflexion est menée sur les conséquences de l'évolution du monde et en particulier de l'économie sur le marché du travail des diplômés et donc sur les cursus de formation et l'organisation des études.

---

<sup>6</sup> cf J.C. EICHER : "Jusqu'où faut-il professionnaliser ?" Societal - n° 26, pp. 79-83.



Cette réflexion part des analyses du passage d'une économie industrielle à une économie de réseau mondialisée. La première était caractérisée par la production par des travailleurs possédant des qualifications précises de biens standardisés en grande série. Dans la seconde au contraire, les moyens de production doivent s'adapter à des demandes multiples, changeantes et donc à produire "sur mesure". Elle est caractérisée par "l'hétérogénéité et l'imprédictabilité"<sup>7</sup>. L'interaction entre les individus est gouvernée largement par la prolifération des moyens de communications de masse, individuels par nature. Elle est poussée par des besoins et des préférences imprévisibles, très liés au court terme. Le traitement de l'information et la création de connaissances sont des éléments centraux qui donnent à l'éducation un rôle décisif mais modifient profondément les demandes adressées à l'enseignement supérieur. Les firmes ont de plus besoin que leur personnel se tienne au courant des évolutions et subisse régulièrement des formations en cours d'emploi.

Certains en concluent que le public des universités est en train de devenir de plus en plus un public adulte à la recherche de formations courtes. Ceci impliquerait, d'après eux, la disparition des cursus rigides à temps plein.

Du côté de la recherche, il est également soutenu que celle-ci est de plus en plus orientée en fonction des besoins du secteur productif, qu'elle devient essentiellement appliquée, avec des objectifs déterminés du dehors.

Même si ce diagnostic paraît exagéré, il est certain que les établissements d'enseignement supérieur se sentent aujourd'hui de plus en plus contraints à évoluer en réponse à des demandes extérieures et à faire des choix contraints. La tour d'ivoire est en train de s'écrouler ou du moins c'est le sentiment que les instances décisionnelles des universités en ont.

Les institutions européennes ont également pris conscience de ces bouleversements et de l'utilité d'une concertation et d'une harmonisation au niveau du continent.

Depuis trois ans, les réunions et les conférences se succèdent. En mai 1998, les ministres de l'Education d'Allemagne, de France, d'Italie et du Royaume-Uni signaient une déclaration commune, la déclaration de la Sorbonne qui annonçait une harmonisation des cursus. Elle était suivie en juin 1999 de la "déclaration de Bologne" signée cette fois par 29 pays européens et qui précisait les engagements de Paris.

Depuis, un groupe de suivi se réunit régulièrement, aboutissant à la convention de Salamanque de mars 2001 suivie de la réunion des ministres en charge de l'enseignement supérieur à Prague en mai.

Au centre de la construction de ce qu'on appelle désormais l'espace universitaire européen est la notion d'employabilité sur un marché de l'emploi européen et mondial<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> cf Ben JONGBLOED : "Lifelong learning : implication for institutions" à paraître dans les actes de la 14<sup>ème</sup> Conférence de CHER. Dijon Septembre 2001.

<sup>8</sup> cf Guy HAUG : "L'employabilité en Europe, dimension-clé du processus de convergence dans un espace universitaire européen" Politiques d'Education et de Formation. N° 2 Septembre 2001.

La prise de conscience de l'élargissement géographique des problèmes touchant l'enseignement supérieur est donc aujourd'hui réalisée et le processus d'harmonisation est irréversible.

### **Conclusion**

L'enseignement européen s'est beaucoup transformé en Europe au cours des trente dernières années. Longtemps centrées sur elles-mêmes, les universités sont désormais contraintes de s'ouvrir et de tenir compte des besoins, en évolution rapide du marché de l'emploi.

Après une période où les réactions se sont produites en ordre dispersé, une harmonisation des diplômes et des programmes centrée sur la notion d'employabilité est en train de s'accomplir au niveau européen.

## Bibliographie

- BARR, N. (1993) : The Economics of the welfare state - Oxford University Press, 495 p.
- CHEVAILLIER, T. et EICHER, J.C. (1999) : “Changements des modes de financement et transformations structurelles dans l’enseignement supérieur : la France et les Pays-Bas depuis 1980” - L’Economie Sociale : formes d’organisation et institutions - L’Harmattan p. 116-129.
- CHEVAILLIER, T. et EICHER, J.C. (2002) : “Financement de l’enseignement supérieur, une décennie de changements” à paraître dans Higher Education in Europe, N° 1 et 2.
- EICHER, J.C. (1999) : “Jusqu’où faut-il professionnaliser ? Societal. N° 26 - pp. 79-83.
- EICHER, J.C. et GRUEL, L. (1996) : Le Financement de la vie étudiante - La Documentation Française. 169 p.
- EURYDICE (2000) : Vingt années de réforme dans l’enseignement supérieur en Europe : de 1980 à nos jours - Etudes EURYDICE. 194 p.
- GRIGNON, C. (sous la direction de) (2000) : Les Conditions de Vie des Etudiants. PUF. 533 p.
- HAUG, G. (2001) : L’employabilité en Europe, dimension-clé du processus de convergence dans un espace universitaire européen”. Revue Politique d’Education et de Formation - N° 2 pp. 11-26
- JONBLOED, B. (2001) : “Lifelong learning : implications for institutions” à paraître dans les Actes de la 14<sup>ème</sup> Conférence CHER. Dijon septembre 2001.
- OCDE (2001) : Regards sur l’Education 2001.
- PECHAR, H. (2001) : “How will tuition fees affect participation ?” à paraître dans les Actes de la 14<sup>ème</sup> Conférence CHER - Dijon septembre 2001.
- VOSENSTEYN, J.J. (1999) : “The financial situation of students in the Netherlands” - European Journal of Education. Vol 4 N° 1 mars 1999 p. 59-68.