



Commission
européenne

La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe

*accès,
rétention
et employabilité
2014*

Rapport Eurydice

Éducation
et formation





La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe:

accès, rétention
et employabilité

2014

Rapport Eurydice

Éducation et
formation

Ce document est publié par l'Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture» (EACEA, analyse des politiques dans le domaine de l'éducation et de la jeunesse).

Citation recommandée:

Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2014. *La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: accès, rétention et employabilité 2014*. Rapport Eurydice. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

ISBN 978-92-9201-565-7 (version imprimée)

ISBN 978-92-9201-593-0 (EPUB)

doi:10.2797/7297 (version imprimée)

doi: 10.2797/8895 (EPUB)

Le présent document est également disponible sur internet
(<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>).

Finalisation de la rédaction: mai 2014.

© Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture», 2014.

Reproduction autorisée moyennant mention de la source.

Printed in Luxembourg.

Agence exécutive «Éducation, audiovisuel et culture»
Analyse des politiques dans le domaine de l'éducation et de la jeunesse
Avenue du Bourget 1 (BOU2 – Unité A7)
B-1049 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Adresse courriel: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Internet: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

PRÉFACE



La crise économique a représenté un signal d'alarme qui nous a obligés à nous concentrer sur les questions réellement importantes. L'enseignement compte parmi ces questions fondamentales, puisqu'il nous donne les moyens de construire notre avenir de manière durable.

Dans une période caractérisée par des défis sans précédent, l'enseignement se trouve au cœur d'une stratégie européenne positive pour une croissance intelligente et durable – la stratégie «Europe 2020» – et je suis convaincue que l'enseignement conservera ce rôle central à mesure que l'Europe évoluera. Ce rapport d'Eurydice, qui aborde l'accès à l'enseignement supérieur, les parcours flexibles, la rétention des étudiants et la transition vers l'emploi, nous aidera à comprendre ce que nous avons été capables de réaliser dans le domaine de l'enseignement supérieur, ainsi que les progrès qui restent à faire. À la Commission européenne, nous avons conseillé aux États membres de manière constante et résolue de poursuivre les investissements dans nos systèmes d'enseignement supérieur.

Il ne fait aucun doute que les systèmes d'enseignement supérieur sont en train d'évoluer: ils s'ouvrent à un plus grand nombre d'étudiants et répondent à des besoins de plus en plus importants de la part de la société. Il est évident que les autorités publiques et particulièrement les établissements d'enseignement supérieur font des efforts considérables pour parvenir à élargir la participation, aider les étudiants et leur apprendre à faire face aux exigences complexes d'un marché du travail en évolution rapide; le présent rapport comprend de nombreux exemples de politiques saines et de bonnes pratiques. Mais il faut en faire davantage.

Nous sommes de plus en plus conscients, à travers toute l'Europe, que nous devons non seulement investir plus dans l'enseignement supérieur, mais également investir mieux. Il ne suffit pas d'encourager les jeunes à entreprendre des études supérieures. Nous devons également les aider à réussir leur parcours, ce qui est essentiel à l'emploi et à la croissance économique ainsi qu'à leur estime de soi. Nous pourrions déployer plus d'efforts pour garantir que les étudiants bénéficient d'une bonne orientation académique avant d'entamer leurs études supérieures, qu'un soutien approprié leur est offert tout au long de leur parcours et qu'ils ont connaissance des possibilités d'emploi au moment de l'obtention de leur diplôme.

Comme toutes les publications d'Eurydice, ce rapport s'appuie sur les données officielles de chaque pays. Il propose un aperçu clair et comparatif des politiques et des mesures nationales visant à aider les étudiants au début de leurs études supérieures, pendant celles-ci et au moment de leur passage vers le marché du travail. Il contient par ailleurs des exemples intéressants des pratiques de certains

établissements dans diverses régions d'Europe, illustrant la manière dont les établissements d'enseignement supérieur mettent en œuvre les objectifs politiques nationaux.

Je suis convaincue que plus nombreuses seront nos analyses et nos réflexions sur les pratiques mises en œuvre à travers l'Europe et plus nous apprendrons les uns des autres et progresserons dans la modernisation de nos systèmes d'enseignement supérieur. J'espère que ce rapport aidera beaucoup d'entre nous – décideurs, établissements d'enseignement supérieur et public – à mieux comprendre toutes les politiques et les mesures mises en œuvre en Europe, et que nous ferons les bons choix pour construire un avenir meilleur.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read 'A. Vassiliou', with a long horizontal flourish extending to the right.

Androulla Vassiliou

Commissaire chargée de
l'éducation, de la culture, du multilinguisme et de
la jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Table des figures	6
Codes	7
L'essentiel de l'information et conclusions	9
Introduction	13
Chapitre 1. Accès et élargissement de la participation	15
Chapitre 2. Rétention des étudiants	29
Chapitre 3. Flexibilité des études supérieures	43
Chapitre 4. Employabilité et passage vers le marché du travail	61
Références	81
Remerciements	83

TABLE DES FIGURES

Figure 1.1.	Approches politiques nationales en matière d'élargissement de la participation, 2012/2013.	16
Figure 1.2.	Suivi des caractéristiques de la population étudiante, 2012/2013.	18
Figure 1.3.	Évolution de la diversité des étudiants de l'enseignement supérieur, 2002/2003-2012/2013.	19
Figure 1.4.	Droit à l'admission dans l'enseignement supérieur pour les détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires, 2012/2013.	21
Figure 1.5.	Filières d'accès à l'enseignement supérieur et suivi des étudiants, 2012/2013.	22
Figure 1.6.	Passerelles, 2012/2013.	22
Figure 1.7.	Reconnaissance des acquis, 2012/2013.	23
Figure 2.1.	Mesures incitant les étudiants à terminer leurs études dans un délai déterminé, 2012/2013.	34
Figure 2.2.	Incidences de l'évolution des taux d'achèvement ou d'abandon sur le financement des établissements d'enseignement supérieur, 2012/2013.	35
Figure 2.3.	Prise en considération du taux d'achèvement ou d'abandon dans le cadre des procédures externes de garantie de la qualité, 2012/2013.	36
Figure 2.4.	Taux d'achèvement mesurés de manière systématique, 2012/2013.	37
Figure 2.5.	Méthode de calcul des taux d'achèvement, 2012/2013.	38
Figure 2.6.	Mesure systématique des taux d'abandon, 2012/2013.	40
Figure 3.1.	Reconnaissance formelle d'un statut d'étudiant à temps partiel ou existence de programmes d'études à temps partiel dans les pays d'Europe, 2012/2013.	45
Figure 3.2.	Effets du statut d'étudiant sur les dispositions financières liées aux études supérieures, 2012/2013.	47
Figure 3.3.	Étendue de l'offre d'études à temps partiel lorsqu'existe un statut officiel d'étudiant ou de programme à temps partiel, 2012/2013.	48
Figure 3.4.	Existence d'établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans les programmes d'apprentissage à distance et en ligne, 2012/2013.	50
Figure 3.5.	Programmes d'apprentissage à distance, en ligne ou mixte proposés par les établissements d'enseignement supérieur traditionnels, 2012/2013.	51
Figure 3.6.	Reconnaissance des acquis d'apprentissage non formel et informel dans le cadre de la progression dans les études supérieures, 2012/2013.	54
Figure 4.1.	Perspectives et approches de l'employabilité dans l'enseignement supérieur, 2012/2013.	65
Figure 4.2.	Prévisions concernant le marché du travail dans les pays d'Europe, 2012/2013.	66
Figure 4.3a.	Participation des employeurs à l'élaboration des programmes, 2012/2013.	68
Figure 4.3b.	Participation des employeurs aux activités d'enseignement, 2012/2013.	68
Figure 4.3c.	Participation des employeurs aux processus de planification et de gestion des organes décisionnels ou consultatifs, 2012/2013.	68
Figure 4.4.	Offre d'orientation professionnelle pendant les études, 2012/2013.	72
Figure 4.5.	Offre d'orientation professionnelle aux diplômés, 2012/2013.	72
Figure 4.6.	Critères d'employabilité dans le cadre des procédures de garantie de la qualité, 2012/2013.	73
Figure 4.7.	Participation des employeurs aux processus externes de garantie de la qualité, 2012/2013.	74
Figure 4.8.	Enquêtes de suivi des diplômés, 2012/2013.	76
Figure 4.9.	Exemples de systèmes de suivi des diplômés, 2012/2013.	79

CODES

Codes pays

UE/EU-27	Union européenne	MT	Malte
BE	Belgique	NL	Pays-Bas
BE fr	Belgique – Communauté française	AT	Autriche
BE de	Belgique – Communauté germanophone	PL	Pologne
BE nl	Belgique – Communauté flamande	PT	Portugal
BG	Bulgarie	RO	Roumanie
CZ	République tchèque	SI	Slovénie
DK	Danemark	SK	Slovaquie
DE	Allemagne	FI	Finlande
EE	Estonie	SE	Suède
IE	Irlande	UK	Royaume-Uni
EL	Grèce	UK-ENG	Angleterre
ES	Espagne	UK-WLS	Pays de Galles
FR	France	UK-NIR	Irlande du Nord
IT	Italie	UK-SCT	Écosse
HR	Croatie	CH	Suisse
CY	Chypre	IS	Islande
LV	Lettonie	LI	Liechtenstein
LT	Lituanie	ME	Monténégro
LU	Luxembourg	NO	Norvège
HU	Hongrie	TR	Turquie

Codes statistiques

:	Données non disponibles	(–)	Sans objet
---	-------------------------	-----	------------

L'ESSENTIEL DE L'INFORMATION ET CONCLUSIONS

Introduction et méthodologie

Ceci est le deuxième rapport d'une série qui suit l'évolution du programme de modernisation de l'enseignement supérieur en Europe, après le rapport de 2011 sur son financement et sa dimension sociale. Ce second rapport se penche sur les politiques et les pratiques relatives à l'expérience des étudiants de l'enseignement supérieur en trois étapes: l'accès, qui nécessite la connaissance des programmes d'études, des conditions et du processus d'admission; l'avancement dans le programme des études, y compris le soutien éventuel à apporter aux étudiants qui rencontrent des difficultés; et le passage de l'enseignement supérieur au marché du travail.

Les informations ont été collectées auprès de trois sources différentes: les unités nationales d'Eurydice ont constitué la source principale, en proposant des informations sur les politiques et les pratiques liées à ces sujets, par l'intermédiaire d'un questionnaire approfondi. Ces informations ont été complétées par d'autres qui provenaient des agences de garantie de la qualité de douze pays, ainsi que par des visites auprès d'établissements d'enseignement supérieur dans huit pays. Les agences de garantie de la qualité ont répondu à un bref questionnaire portant sur leurs exigences en matière d'accès, de rétention et d'employabilité. Des visites ont été réalisées dans huit établissements d'enseignement supérieur à travers l'Europe, afin de mieux comprendre la relation entre les politiques nationales et les pratiques des établissements.

Accès

Bien que les documents d'orientation soulignent la priorité accordée à la dimension sociale de l'enseignement supérieur et que les pays se soient engagés dans le cadre du processus de Bologne à élaborer des stratégies et à définir des objectifs mesurables, seulement neuf pays ont réellement défini des objectifs pour des groupes précis. Ces pays constituent cependant des exemples intéressants d'élaboration de politiques dans ce domaine, ce qui démontre que des mesures sont prises au niveau national et que divers modèles de politiques et d'approches existent.

Les conclusions concernant le suivi indiquent que d'importants progrès restent à faire. Les pratiques concernant les caractéristiques de la population étudiante qui fait l'objet d'un suivi, et à quelle étape du parcours académique des étudiants ce suivi a lieu, connaissent d'importantes variations. Il reste donc beaucoup de chemin à parcourir avant de parvenir à une vue d'ensemble convaincante des progrès réalisés en matière d'élargissement de l'accès, basée sur des preuves et qui concerne l'Europe entière.

Au niveau national, il semble qu'un certain nombre des questions importantes qui se posent dans le cadre de l'examen de la sous-représentation dans l'enseignement supérieur ne fasse pas l'objet d'un suivi régulier. Le statut de migrant est enregistré dans 13 systèmes et les données sur l'origine ethnique des étudiants et du personnel dans seulement huit systèmes. Par ailleurs, seulement 13 systèmes collectent des données sur le statut des étudiants sur le marché du travail avant le début de leurs études supérieures.

Même lorsque les données sont collectées, elles ne sont pas toujours exploitées. Quand on leur a demandé quels ont été les principaux changements au cours de la dernière décennie, 19 systèmes – notamment la majorité de ceux qui recueillent des informations sur les diverses caractéristiques des étudiants – n'ont pas été en mesure de fournir des informations sur l'évolution de la diversité de la population étudiante.

Le suivi représente également un enjeu dans le contexte des filières d'accès aux études. Dans plusieurs pays où des filières alternatives ont été mises en place dans le cadre des mesures visant à élargir l'accès aux études, il n'existe aucun suivi officiel du nombre d'étudiants qui entrent en utilisant les différentes filières. Dans les pays où ce suivi existe, c'est souvent l'une des filières d'accès qui domine et qui représente la principale voie d'accès à l'enseignement supérieur.

Près de la moitié des systèmes européens d'enseignement supérieur proposent des passerelles et une reconnaissance des acquis. Des tendances géographiques nettes sont toutefois visibles, puisque

ces filières sont plus souvent proposées dans le nord et l'ouest de l'Europe. Il y a peu d'exemples de voies alternatives empruntées par plus de 10 % des nouveaux inscrits.

Les éléments fournis par les agences de garantie de la qualité indiquent que l'effet de ces filières sur l'élargissement de l'accès est très limité et que la priorité accordée à l'accès et aux admissions est loin d'être la norme. Si les agences s'occupent de certains problèmes liés aux systèmes d'admission, elles ne le font généralement pas pour que le système permette d'élargir l'accès aux études. Elles cherchent plutôt à contrôler la cohérence entre le processus d'admission et les exigences du programme d'études. Aucune agence n'a indiqué examiner les effets des différents systèmes d'admission sur les différents types ou profils d'étudiants.

Rétention

La rétention des étudiants peut être considérée comme un indicateur de performance de base essentiel pour les systèmes d'enseignement supérieur. L'objectif devrait être que le plus grand nombre possible d'étudiants progressent dans leurs études et obtiennent un diplôme. Dans le contexte de l'élargissement de la participation, si les gouvernements encouragent une population d'étudiants plus variée à entreprendre des études, ils ont également une responsabilité sociale de contribuer à réduire les risques psychologiques, financiers ou émotionnels liés à l'abandon des études.

Les conclusions du présent rapport indiquent dans un premier temps que des définitions plus claires pourraient être nécessaires – à la fois dans les documents d'orientation nationaux et dans le cadre des études statistiques. Par exemple, le «taux d'achèvement» peut désigner dans certains pays le pourcentage des étudiants inscrits à un programme et qui le réussissent après plusieurs années, tandis que dans d'autres pays on ne tient compte que des étudiants de dernière année.

Une source de préoccupation est que nombre de pays (13) ne calculent pas systématiquement les taux d'achèvement ou d'abandon. Ce chiffre inclut les pays qui appliquent des politiques en vue de favoriser la rétention et l'achèvement, mais qui ne disposent manifestement pas des données de base qui permettraient d'analyser les effets de ces politiques. Même lorsque des données sont collectées concernant le taux d'achèvement, elles distinguent rarement les différents profils et caractéristiques des étudiants.

Il est rare d'observer des objectifs clairs et précis visant à l'amélioration des taux de rétention. Le plus souvent, les pays affichent plutôt un objectif général de réduction des abandons et de renforcement des taux de rétention et d'achèvement des études.

S'il est vrai que l'on peut s'attendre à un effet important du financement sur la politique d'amélioration des taux de rétention, ce rapport conclut que l'amélioration des taux de rétention et d'achèvement n'affecterait le financement des établissements d'enseignement supérieur que dans la moitié des pays. Les mécanismes de financement basés sur les performances dans le cadre desquels le financement d'un établissement dépend de la réalisation de certains résultats dans des délais donnés n'existent que dans dix systèmes.

Plusieurs mesures ont toutefois été prises pour encourager les étudiants à terminer leurs études dans un délai «normal». L'accent tend à être mis sur les mesures qui poussent les étudiants à terminer leurs études en un temps défini ou à pénaliser ceux qui ne le font pas.

La tendance à encourager les étudiants à entreprendre et à terminer leurs études dans un délai raisonnable va de pair avec la mise en place d'options d'étude plus flexibles.

L'un des principaux moyens de lutter contre l'abandon consiste à proposer des informations, des conseils et une orientation, notamment pour les étudiants présentant le «risque» d'abandon le plus important. Bien que l'orientation soit proposée dans tous les systèmes, les informations fournies par les pays et les visites d'établissements montrent que des difficultés subsistent souvent en raison du manque de ressources: le plus souvent, les services de conseil et d'orientation doivent faire face à

une demande très importante et se trouvent donc incapables de cibler et de venir en aide à ceux qui en ont le plus besoin.

Si la moitié environ des systèmes d'enseignement supérieur affirment utiliser les données concernant la rétention et l'abandon dans le cadre de leurs processus de garantie de la qualité, peu d'éléments concrets indiquent que ces informations font l'objet d'un suivi en vue de comprendre les causes sous-jacentes de l'abandon et d'y remédier. De même, en ce qui concerne l'accès et les admissions, le rôle des agences de garantie de la qualité est limité et les taux d'abandon ne sont perçus que comme des indicateurs du succès et de la viabilité des programmes ou des établissements.

Flexibilité

La flexibilité peut concerner plusieurs dimensions de l'organisation des études et notamment l'horaire (temps plein ou temps partiel) ou les modes d'apprentissage (enseignement ouvert et à distance) ou une approche de l'enseignement plus centrée sur l'étudiant. Ce rapport montre que la plupart des pays d'Europe proposent aux étudiants des possibilités d'organiser leurs études d'une manière plus flexible que dans le cadre des régimes d'études traditionnels à temps plein. La conception des études à temps partiel varie cependant considérablement à travers l'Europe et même dans les pays qui ne proposent pas de programmes officiels d'études à temps partiel, les étudiants peuvent organiser leur parcours de manière à étudier à temps partiel dans les faits.

L'existence de programmes à temps partiel ou de statuts d'étudiant à temps partiel officiels prend une importance particulière quand on considère l'investissement financier individuel dans les études. Dans plusieurs pays, les études à temps partiel nécessitent, ou sont susceptibles de nécessiter, un investissement financier individuel plus important que les études sous leur forme traditionnelle. De plus, les étudiants à temps partiel ne peuvent souvent recevoir qu'une aide financière limitée. Cette réalité signale que la possibilité d'étudier à temps partiel n'est pas toujours proposée dans le but d'élargir l'accès aux études aux groupes sociaux plus défavorisés, mais qu'elle concerne plutôt d'autres catégories de la population.

Dans presque tous les pays, les établissements d'enseignement supérieur sont capables de décider quelle proportion de programmes à temps partiel ils proposent, et la plupart des pays déclarent que la majorité des établissements d'enseignement supérieur proposent des programmes d'études à temps partiel. L'expérience acquise lors des visites révèle cependant que la proportion des programmes à temps partiel connaît d'importantes variations d'une faculté et d'un département à l'autre.

Employabilité

Le présent rapport conclut que si la question de l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur est mise très en avant dans le cadre de l'examen de la politique de l'enseignement supérieur, d'importantes différences existent en ce qui concerne les approches adoptées et le degré d'engagement.

Certains pays mettent l'employabilité et l'emploi sur le même plan et adoptent une approche centrée sur l'emploi qui met principalement l'accent sur le taux d'emploi des diplômés. D'autres mettent l'accent sur le développement des compétences, en insistant sur les compétences utiles sur le marché du travail qui doivent être acquises lors du passage dans l'enseignement supérieur. Certains pays combinent ces deux perspectives.

Des différences existent également dans les mesures prises par les pays pour encourager les établissements d'enseignement supérieur à améliorer leurs performances en matière d'employabilité. La plus courante de ces mesures est la garantie de la qualité. La plupart des systèmes exigent à présent des établissements d'enseignement supérieur qu'ils donnent des informations concernant l'employabilité dans le cadre des procédures de garantie de la qualité. En outre, plusieurs pays ont mis en place des mesures visant à inciter les établissements d'enseignement supérieur à améliorer leurs performances dans ce domaine. Un mécanisme important consiste à rendre publiques les informations concernant l'employabilité pour les étudiants actuels et futurs. Dans certains pays, le niveau de financement public est lié aux performances en matière d'employabilité.

Des limites existent toutefois concernant la manière dont les agences de garantie de la qualité analysent les informations qu'elles recueillent sur les diplômés. En particulier, aucun pays ou agence ne semble effectuer d'analyse systématique des possibilités d'emploi en fonction du profil social des diplômés. Il est donc impossible de déterminer si des facteurs comme le handicap socio-économique ou l'origine ethnique – dont on sait qu'ils ont un effet sur l'accès à l'enseignement supérieur et l'achèvement des études – peuvent également influencer sur l'employabilité après l'obtention du diplôme.

Dans 18 systèmes éducatifs, les établissements doivent faire participer les employeurs à au moins un des domaines suivants: élaboration du programme, enseignement, participation aux organes décisionnels, garantie externe de la qualité. Plusieurs pays obligent par ailleurs les établissements d'enseignement supérieur à inclure une formation pratique dans certains programmes d'enseignement supérieur.

Des mesures incitatives financières existent dans certains pays en vue d'encourager les établissements d'enseignement supérieur à mettre en place des projets de coopération entre les universités et les entreprises. Le financement est également utilisé pour stimuler la formation pratique des étudiants, afin de renforcer les compétences en rapport avec leur future activité professionnelle.

Il n'est pas facile d'évaluer les effets des mesures existantes. Une manière efficace de le faire est d'effectuer des enquêtes auprès des diplômés au niveau national et européen. Pour l'instant, ces enquêtes ne sont pas réalisées dans tous les pays et lorsqu'elles le sont, ce n'est pas de manière régulière.

Quelles que soient l'approche adoptée et les mesures prises pour favoriser l'employabilité, les pays ont tendance à viser les étudiants ou les diplômés dans leur ensemble, sans se concentrer sur des groupes particuliers d'étudiants et sur les étudiants défavorisés notamment. Ceci signifie que le programme d'élargissement de la participation doit souvent faire l'objet d'un suivi afin de couvrir les questions de rétention, de même que les politiques et les pratiques en matière d'employabilité.

INTRODUCTION

Ce rapport est le deuxième d'une série qui vise à soutenir l'évolution du programme de la Commission européenne pour la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe (Commission européenne, 2011). Il fait suite au rapport de 2011 sur le financement et la dimension sociale de l'enseignement supérieur.

Le programme de modernisation aide les systèmes éducatifs européens à répondre aux besoins de notre économie et de nos sociétés, qui sont de plus en plus basées sur la connaissance. Pour élargir la base de connaissances et encourager le progrès, un nombre croissant de citoyens de l'Union ont besoin de connaissances et de compétences de haut niveau. Ainsi, le soutien au développement de systèmes d'enseignement supérieur de haute qualité pour tous occupe une place importante parmi les programmes politiques au niveau national et européen.

Compte tenu de ces objectifs et afin de soutenir une élaboration optimale des politiques, ce rapport examine les politiques et les pratiques qui en Europe s'appliquent aux trois étapes suivantes de l'enseignement supérieur: l'accès, y compris l'information sur la disponibilité de l'enseignement supérieur, les conditions et le processus d'admission; la rétention, y compris l'avancement dans le programme d'études, avec un soutien éventuel en cas de difficultés; et enfin l'employabilité, y compris les mesures qui visent à aider les étudiants dans leur passage de l'enseignement supérieur au marché du travail.

Méthodologie

Les informations utilisées dans ce rapport ont été puisées à trois sources différentes. La majeure partie des données provient des documents d'orientation officiels collectés par l'intermédiaire du réseau Eurydice entre mai et septembre 2013, lesquels portent principalement sur les politiques et les pratiques dans les domaines étudiés ici. L'année de référence, 2012/2013, a été utilisée pour les informations recueillies concernant 36 systèmes éducatifs (tous les États membres de l'Union à l'exception du Luxembourg et des Pays-Bas, auxquels s'ajoutent l'Islande, le Liechtenstein, le Monténégro, la Norvège et la Turquie).

Ces données ont été complétées par les informations fournies par les agences de garantie de la qualité dans douze pays, ainsi que par une série de visites dans des établissements d'enseignement supérieur de huit pays. Les agences de garantie de la qualité ont répondu à un bref questionnaire sur leurs exigences en matière d'accès, de rétention et d'employabilité.

Des visites ont été rendues à huit établissements d'enseignement supérieur à travers l'Europe afin de mieux comprendre le rapport entre les politiques nationales et les pratiques des établissements. Dans chaque établissement, l'équipe de recherche a rencontré les représentants de la direction, des membres du personnel académique, un groupe d'étudiants des différentes facultés, des membres du département des services aux étudiants et des personnes responsables de la collecte de données au niveau de l'établissement. Les établissements n'ont pas été sélectionnés dans le but d'être «représentatifs», mais l'échantillon théorique a été créé sur base du degré d'autonomie des établissements d'enseignement supérieur dans la sélection de leurs étudiants et de leur personnel. Pour procéder à cette sélection initiale, l'équipe de recherche a utilisé les indicateurs produits par l'Association européenne de l'université dans son tableau de bord de l'autonomie (EUA, 2011).

Les huit universités qui ont reçu la visite de l'équipe de recherche sont l'université de Gand en Belgique (Communauté flamande), l'université Charles, à Prague, en République tchèque, l'université technique d'Aix-la-Chapelle (RWTH Aachen), en Allemagne, l'université de technologie de Tallinn, en Estonie, l'University College Cork, en Irlande, l'université d'économie et de commerce d'Athènes (AUEB), en Grèce, l'université Paris-Est Créteil, en France, et l'université de Jyväskylä, en Finlande. Les informations recueillies lors des visites d'établissements étant d'une nature différente des réponses aux questionnaires nationaux, elles sont présentées séparément dans le rapport en tant qu'informations complémentaires.

CHAPITRE 1. ACCÈS ET ÉLARGISSEMENT DE LA PARTICIPATION

1.1. Introduction: le concept d'accès

Le soutien au développement de systèmes d'enseignement supérieur pour tous en réponse à l'émergence de sociétés de plus en plus fondées sur la connaissance constitue un objectif politique essentiel au niveau national et européen. En Europe, le programme de modernisation et la stratégie Europe 2020 se concentrent tous deux sur le renforcement de la participation aux études supérieures, l'un des cinq objectifs principaux étant un taux de participation de 40 % à l'horizon 2020.

Pourtant, l'accès n'est pas qu'une question de chiffres: il représente une composante essentielle de la dimension sociale de l'enseignement supérieur, et la composition sociale de la population étudiante est à ce titre un facteur important. Dans un environnement social et économique où les compétences acquises et perfectionnées dans l'enseignement supérieur sont de plus en plus importantes (Commission européenne, 2010), il existe un impératif social consistant à élargir autant que possible l'accès à l'enseignement supérieur en proposant «les mêmes possibilités d'accéder à une éducation de qualité ainsi qu'un traitement équitable, notamment en adaptant l'offre aux besoins des personnes», de manière à ce que «des systèmes d'enseignement et de formation équitables [...] visent à proposer des possibilités, un accès, un traitement et des résultats qui soient indépendants du milieu socio-économique et des autres facteurs qui peuvent entraîner des désavantages en matière d'éducation» ⁽¹⁾.

Ce chapitre expose la manière dont ces objectifs politiques sont définis et mis en œuvre au niveau national et analyse dans quelle mesure des systèmes de suivi ont été développés afin de surveiller les progrès réalisés. Quelques-unes des mesures principales font l'objet d'une comparaison entre pays et les visites d'établissements apportent des informations supplémentaires sur la manière dont les changements sociétaux et ces évolutions des politiques sont perçus et vécus par les institutions.

On peut penser que le concept d'«accès» va de soi. Il doit toutefois faire l'objet d'une interprétation, puisqu'il n'est pas entendu dans une acception universelle unique. En fait, deux définitions très différentes de ce terme peuvent être trouvées dans les documents internationaux, et en réalité ces deux définitions ont été adoptées par la même organisation, le Conseil de l'Europe, dans la même année. La première définition, utilisée dans la convention de 1997 sur la reconnaissance des qualifications relatives à l'enseignement supérieur dans la région européenne (convention de reconnaissance de Lisbonne), est plutôt restrictive. L'accès (à l'enseignement supérieur) est défini dans le texte comme «le droit des candidats qualifiés à postuler et à être pris en considération pour être admis à l'enseignement supérieur».

S'il est vrai qu'il s'agit là de la définition juridique du terme la plus claire en droit international, elle ne correspond pas nécessairement à l'usage courant. En effet, au quotidien, l'accès est plutôt considéré comme synonyme d'admission ou comme une combinaison d'admission et de participation. Il existe cependant un autre usage de ce terme dont la portée est plus large et c'est celui qui a été utilisé par le Conseil de l'Europe dans sa recommandation de 1998 sur l'accès à l'enseignement supérieur ⁽²⁾. Dans ce texte, la «politique d'accès» est définie comme étant «une politique qui vise à la fois à élargir la participation à l'enseignement supérieur à tous les groupes de la société et à faire en sorte que cette participation soit effective (c'est-à-dire qu'elle ait lieu dans des conditions telles qu'un effort personnel aboutira au succès des études)».

Cette définition de la «politique d'accès» est proche des objectifs de la dimension sociale qui ont été définis dans le cadre du processus de Bologne. En 2007, à Londres, les ministres ont entériné le principe que «le corps étudiant qui accède à l'enseignement supérieur, y fait ses études et les achève, à tous les niveaux, devrait refléter la diversité de nos populations». Les ministres ont par ailleurs insisté pour que «les étudiants puissent achever leurs études sans obstacles liés à leur origine sociale

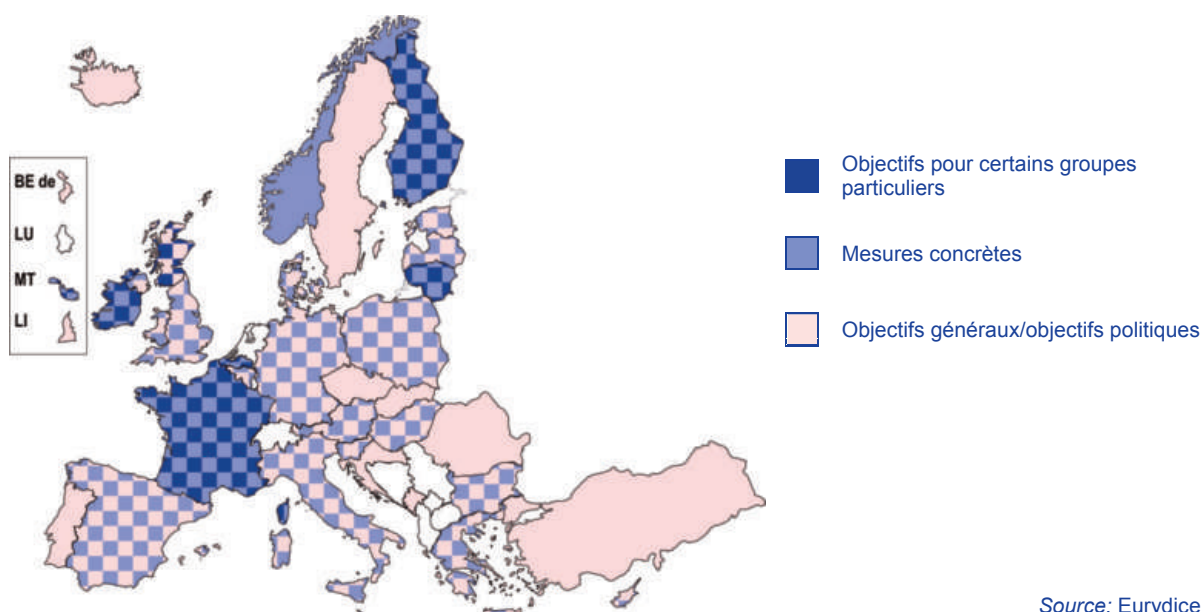
⁽¹⁾ Conclusions du Conseil du 11 mai 2010 sur la dimension sociale de l'enseignement et de la formation, JO C 135, 26.05.2010, p. 2.

⁽²⁾ Recommandation N° (98) 3 du Conseil de l'Europe (Comité des Ministres aux états membres) sur l'accès à l'enseignement supérieur.

ou à leur condition économique» ⁽³⁾. Le rapport de 2007 du groupe de suivi de Bologne (BFUG) sur la dimension sociale et les données relatives à la mobilité ont clarifié le fait que la dimension sociale est considérée comme le processus tendant à la réalisation de cet objectif global (Groupe de suivi de Bologne sur la dimension sociale et les données relatives à la mobilité des enseignants et des étudiants dans les pays participants, 2007). La dimension sociale est donc entendue comme une vaste sphère d'activités au sein de laquelle les gouvernements peuvent adopter des politiques visant à élargir et à renforcer la participation aux études supérieures.

La nature des approches politiques est présentée à la figure 1.1 ci-dessous. Cette carte prend trois éléments en considération: les politiques générales et les objectifs en rapport avec la participation et à la réussite des études, les objectifs pour certains groupes particuliers et la mise en œuvre de mesures concrètes visant à faire progresser le processus d'élargissement de la participation. Si les principales combinaisons de ces éléments sont présentées, certains choix ont été effectués en vue de simplifier le tableau et de mettre l'accent sur les éléments les plus importants. Ainsi, tous les pays ayant des objectifs de participation et de réussite pour certains groupes particuliers ont en réalité également des objectifs généraux. De même, les pays ayant adopté des mesures concrètes ont également des objectifs politiques généraux. Dans ce sens, les éléments des mesures concrètes et les objectifs réservés à certains groupes particuliers peuvent être considérés comme des étapes plus avancées de la mise en œuvre du programme qui entend s'attaquer à la dimension sociale.

Figure 1.1. Approches politiques nationales en matière d'élargissement de la participation, 2012/2013.



Seulement neuf pays ont défini des objectifs de réussite pour certains groupes particuliers, mais ces pays présentent les exemples les plus intéressants d'élaboration de politiques dans ce domaine au cours des dernières années. Il est intéressant de constater que des différences notables existent entre les groupes identifiés. En Belgique (Communauté flamande), l'objectif porte sur les enfants dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur et il a été fixé à 60 % à l'horizon 2020. La Finlande se concentre sur le renforcement de la participation des hommes en vue de réduire la disparité entre les genres parmi les jeunes étudiants à l'horizon 2020 et de la diviser par deux en 2025. La Lituanie s'attaque également aux problèmes de genre, cherchant à augmenter la participation des femmes dans les filières de mathématiques et de sciences. Malte s'est fixé un objectif de 4 % des adultes suivant des programmes de formation continue.

⁽³⁾ Communiqué de Londres: Vers l'espace européen de l'enseignement supérieur: une réponse aux défis de la mondialisation, 18 mai 2007.

L'Irlande possède les objectifs les plus complets concernant les groupes sous-représentés. En plus des objectifs généraux de participation, certains objectifs spéciaux concernent les étudiants adultes (20 % des nouveaux inscrits à temps plein en 2013) et les groupes socio-économiques défavorisés, dont le taux d'admission devrait atteindre au moins 54 % à l'horizon 2020. L'Irlande a par ailleurs défini en 2006 un objectif spécial de doublement du nombre d'étudiants handicapés à l'horizon 2013.

La France s'est fixé des objectifs concernant les groupes socio-économiques défavorisés, qui sont de 31,5 % pour les programmes de premier cycle et de 22 % pour les programmes de master en 2015. L'existence d'objectifs différents pour le premier et le deuxième cycle démontre les difficultés de progression pour les étudiants défavorisés. La France s'est également fixé un objectif portant sur le pourcentage d'étudiants bénéficiant d'une bourse – c'est-à-dire les étudiants les plus financièrement défavorisés – dans les parcours menant aux grandes écoles prestigieuses et sélectives, pourcentage qui devra atteindre 30 % en 2015.

Il est intéressant de constater que le Royaume-Uni (Écosse) est le seul pays qui prend en considération l'origine géographique. Bien que l'Écosse n'ait pas défini d'objectifs quantitatifs au niveau national, le pays a adopté des documents d'orientation qui donnent la priorité au renforcement de la participation des étudiants provenant des écoles publiques, aux étudiants issus de la formation professionnelle qui entament des études supérieures et aux étudiants adultes provenant de milieux défavorisés. La définition et le suivi des objectifs sont cependant effectués à un niveau plus local, les objectifs quantitatifs liés aux caractéristiques socio-économiques des étudiants étant définis au niveau des établissements.

Le Royaume-Uni (Angleterre) a également récemment mis au point une série d'indicateurs d'impact, qui montrent le pourcentage d'élèves qui bénéficient de repas scolaires gratuits qui entreprennent des études supérieures. Comme l'éligibilité aux repas scolaires gratuits est déterminée par la situation socio-économique des élèves, cette donnée permet de mesurer le succès des politiques d'élargissement de la participation aux groupes défavorisés.

La Slovénie est également un pays qui prévoit de se concentrer sur certains groupes dans le futur. Aucun groupe n'a toutefois été identifié à ce stade et les autorités prévoient de mener un projet de recherche qui permettra de le faire.

Si l'Estonie ne s'est pas fixé d'objectifs particuliers de réussite pour les groupes sous-représentés, elle met toutefois en œuvre une série de mesures visant à élargir les possibilités proposées aux étudiants. La plus importante de ces mesures a été le remaniement du système d'aide aux étudiants dans le but de proposer une aide plus complète aux étudiants de l'enseignement supérieur et de la formation professionnelle, y compris par l'intermédiaire d'un système d'allocation d'études fondé sur les besoins et d'un système de prêts d'études pour les étudiants à temps partiel. Une place importante est accordée aux étudiants adultes, l'objectif étant de proposer une formation de haute qualité et de développer des compétences professionnelles et sociales en vue d'une formation continue (y compris dans les domaines des TIC, de l'entrepreneuriat, des langues et de l'apprentissage). Un deuxième objectif consiste à aider les étudiants ayant abandonné leur formation professionnelle ou leurs études supérieures à reprendre des études. La question de l'aide aux étudiants handicapés a également été abordée, par l'adoption de mesures financières: bourses d'État, aides financières et avantages accordés aux établissements de formation.

1.2. Suivi

Il est rare aujourd'hui de trouver des exemples de pays n'effectuant pas de suivi des caractéristiques de leur population étudiante. Les caractéristiques des populations qui font l'objet d'un suivi varient toutefois considérablement, de même que les étapes du parcours d'enseignement supérieur concernées par ce suivi. La figure 1.2 présente un aperçu des pratiques nationales et fait la distinction entre les pays qui assurent le suivi systématique d'un ensemble de caractéristiques, ceux qui ne font le suivi que d'un nombre limité de caractéristiques de base (âge, genre, etc.) et ceux qui ne prévoient aucun suivi centralisé.

[illegible]

Gauche  Droite
Suivi lors de l'accès aux études supérieures ou pendant celles-ci

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

Cependant, d'autres problèmes occupant une place importante dans l'examen de la sous-représentation dans l'enseignement supérieur font moins souvent l'objet d'un suivi. Les données concernant le statut de migrant sont enregistrées dans 13 systèmes et les données sur l'origine ethnique des étudiants et du personnel le sont dans huit systèmes seulement. Dans le même temps, malgré des discours sur le besoin de rapprochement entre les systèmes éducatifs et le marché du travail, seulement 13 systèmes recueillent des données concernant le statut des étudiants sur le marché du travail avant leur admission dans l'enseignement supérieur. Le Royaume-Uni est le seul

Les réponses des agences de garantie de la qualité révèlent par ailleurs que les gouvernements nationaux ne prévoient que peu d'exigences concernant l'analyse des caractéristiques de la composition sociale de la population étudiante. Seulement deux agences – en Estonie et en Suisse – (parmi 12 agences ayant participé à l'enquête) ont déclaré jouer un rôle dans ce contexte. Dans le cas de l'agence suisse, son rôle était limité aux questions de genre. En Estonie, le processus d'accréditation des établissements nécessite la prise en considération des étudiants ayant des besoins spéciaux. Dans les autres pays qui indiquent effectuer un suivi systématique des caractéristiques de la population étudiante – Bulgarie, Danemark, Hongrie et Norvège – il est intéressant de constater que les agences de garantie de la qualité ne jouent aucun rôle dans ce suivi.

1.3. Accès aux études supérieures

1.3.1. Droit à l'admission

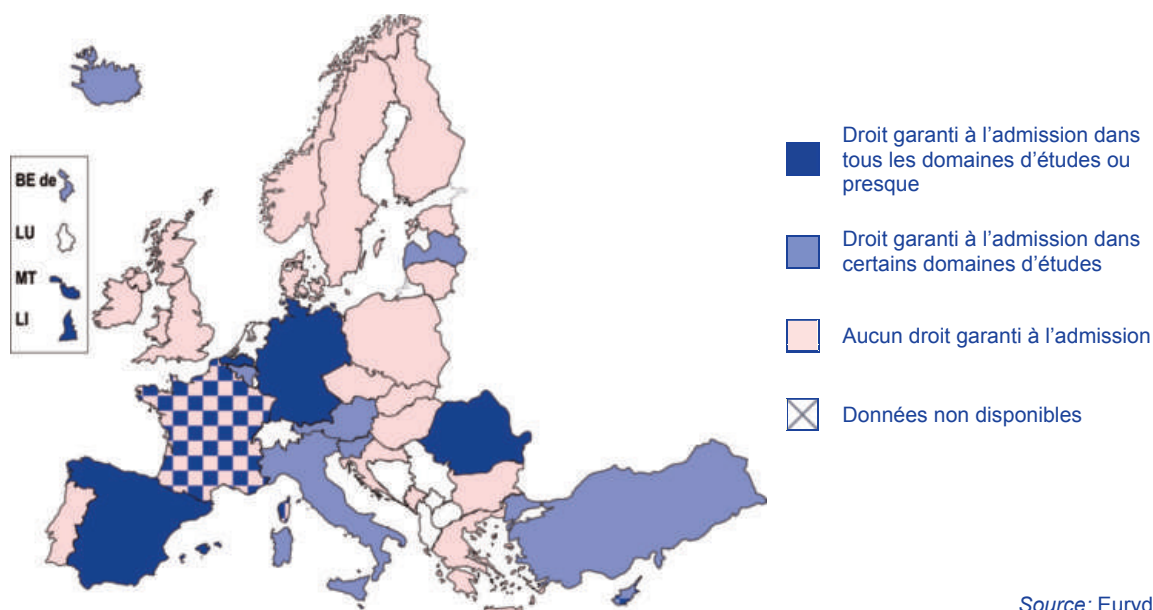
Un élément essentiel de la participation aux études supérieures est l'étape du passage de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Il s'agit d'un domaine dans lequel les cultures et les pratiques nationales sont très variées, comme l'illustre la figure 1.4. Dans 15 systèmes, la réussite des examens de fin d'études secondaires permet automatiquement aux étudiants d'entreprendre des études supérieures, habituellement dans l'établissement et la filière de leur choix. Ces systèmes sont souvent considérés comme étant à «accès libre», bien que chacun d'entre eux ait des caractéristiques particulières dont certaines imposent des conditions à l'accès aux études supérieures: cette classification peut donc être simpliste et trompeuse.

Dans la majorité des systèmes, cependant, les établissements d'enseignement supérieur peuvent sélectionner leurs étudiants, soit sur la base de leurs résultats aux examens de fin d'études secondaires, soit sur la base d'examens ou de critères d'admission propres à l'établissement concerné, soit sur la base d'une combinaison de ces critères. Ces systèmes peuvent être considérés comme «sélectifs» dans une plus ou moins grande mesure. Il existe également des systèmes qui se trouvent à mi-chemin entre ces deux pôles, l'admission dans certains domaines d'études – le plus souvent des domaines professionnels spécialisés comme la médecine – étant gouvernée par un *numerus clausus* (où les étudiants rivalisent pour un nombre de places fixe), tandis que d'autres domaines d'études sont ouverts à tous les candidats qualifiés.

Pourtant, la distinction entre les systèmes en accès libre et les systèmes sélectifs n'est pas nette. En Espagne, par exemple, la législation prévoit un droit d'accès aux études supérieures, ainsi que le droit pour les étudiants d'étudier dans l'université de leur choix. Toutefois, le mécanisme d'application de ces droits prévoit que les étudiants doivent réussir l'examen de fin d'études secondaires et l'examen d'entrée à l'université. Les universités admettent donc les étudiants sur la base d'une «note d'admission» qui prend en considération leurs performances à la fois lors de l'examen de fin d'études secondaires et lors de l'examen d'admission. En d'autres termes, il existe un droit théorique d'accès aux études, mais une sélection est effectuée en pratique.

Deux autres pays – la France et Chypre – présentent une situation mixte qui peut sembler contradictoire au premier abord, mais il existe en fait une explication claire. Dans le cas de la France, il existe un droit garanti à l'admission dans les universités mais il n'existe aucun droit garanti à l'admission dans les grandes écoles, très sélectives, ni aux instituts universitaires de technologie, ni aux sections de technicien supérieur. À Chypre, les étudiants qui satisfont aux critères d'admission généraux ont un droit garanti d'admission à l'université dans tous les domaines d'études, à l'exception de quelques domaines professionnels très sélectifs.

Figure 1.4. Droit à l'admission dans l'enseignement supérieur pour les détenteurs d'un diplôme de fin d'études secondaires, 2012/2013.



Source: Eurydice.

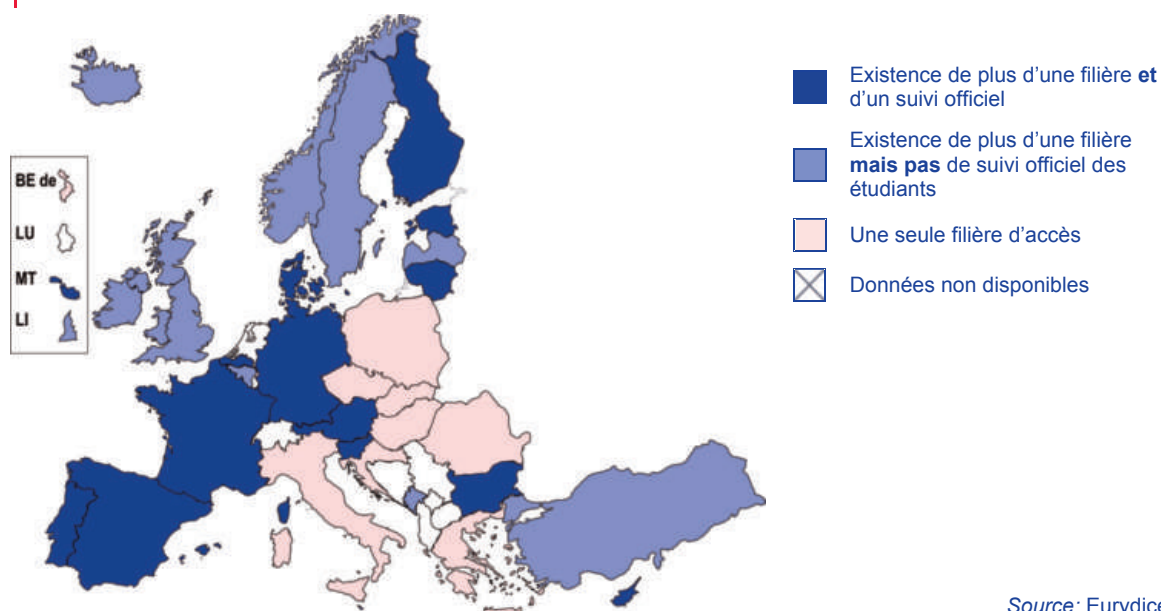
1.3.2. Filières d'accès

Au-delà de la question des droits d'admission, il convient de se pencher sur les filières empruntées pour l'accès aux études supérieures. Comme illustré à la figure 1.5, la situation dans les pays en rose est très simple, puisqu'une seule filière d'accès existe. Les autres systèmes proposent cependant plus de possibilités d'accès aux étudiants. Il est toutefois intéressant de noter que de très nombreux pays n'opèrent aucun suivi officiel du nombre des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur par les diverses filières possibles.

Dans les pays où ce suivi existe, c'est souvent l'une des filières d'accès qui domine, représentant la principale voie d'accès à l'enseignement supérieur. Dans presque tous ces pays, le nombre des étudiants qui accèdent aux études par la filière principale varie entre 75 % (Grèce) et 98 % (Italie) et aucune filière alternative n'est empruntée par plus de 10 % des étudiants.

Il existe toutefois trois exceptions à ce schéma général, certains pays ayant adopté un système binaire établissant une distinction entre la formation académique et la formation professionnelle au sein duquel il existe une tendance nettement moins prononcée à la filière d'accès principale. En Finlande, 71 % des étudiants empruntent une filière principale – l'examen général de fin d'études secondaires – et 18 % accèdent aux études supérieures à la suite d'une formation professionnelle dispensée au niveau secondaire supérieur. La Slovénie montre également une tendance similaire, mais 55 % des étudiants entrent par la filière de l'enseignement général et 43 % par la filière de la formation professionnelle. Le Monténégro est le seul pays où la formation professionnelle domine, 61 % des étudiants empruntant cette filière contre 30 % qui accèdent aux études supérieures à l'issue de leurs études secondaires.

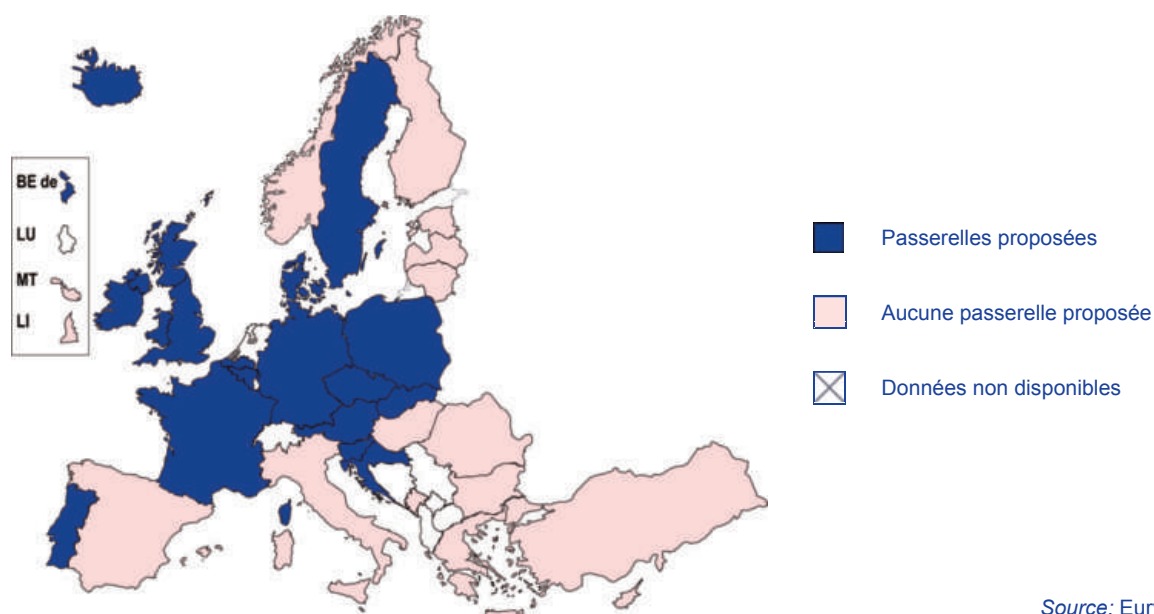
Figure 1.5. Filières d'accès à l'enseignement supérieur et suivi des étudiants, 2012/2013.



1.3.3. Passerelles et reconnaissance des acquis

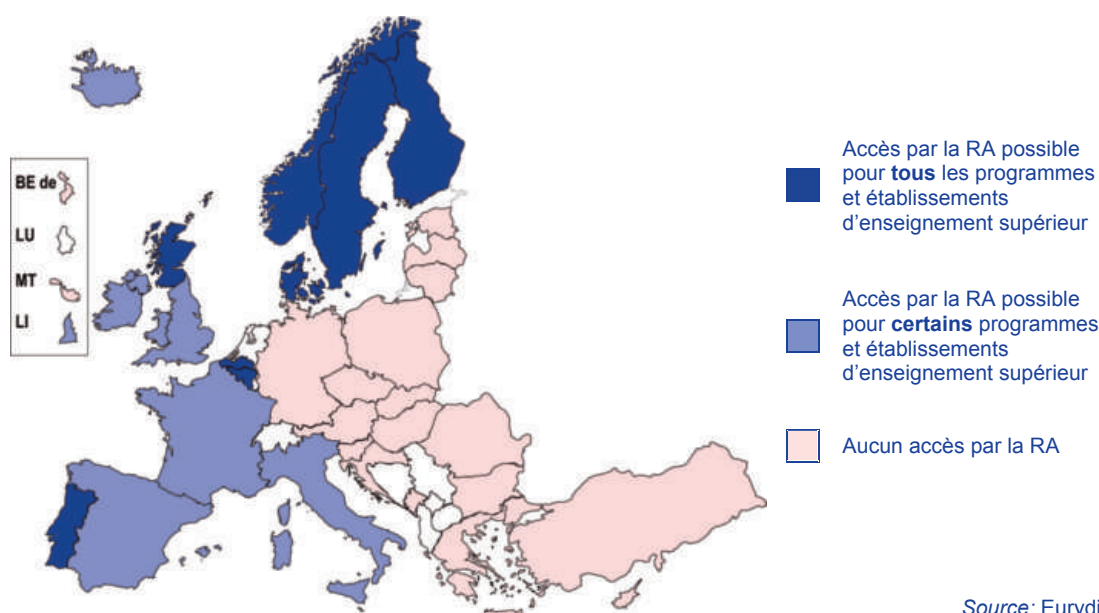
Un autre problème très lié à celui des filières d'accès est celui des passerelles et de la reconnaissance des acquis comme moyens d'accéder à l'enseignement supérieur. En effet, ces programmes et cette pratique peuvent constituer des filières d'accès importantes pour les citoyens qui ne sont pas parvenus, pour une raison quelconque, à achever le programme d'études secondaires donnant l'accès direct à l'enseignement supérieur. Comme l'illustrent les figures 1.6 et 1.7, les passerelles et la reconnaissance des acquis sont des filières d'accès proposées dans la moitié des systèmes d'enseignement supérieur européens, principalement dans le nord et l'ouest de l'Europe.

Figure 1.6. Passerelles, 2012/2013.



Lorsque des passerelles existent, elles sont le plus souvent proposées aux citoyens qui ont quitté l'école avant la fin de leurs études secondaires, ainsi qu'à ceux qui ont suivi un enseignement secondaire ne permettant pas l'accès direct à l'enseignement supérieur. Dans le cas de l'Espagne, des passerelles ne sont proposées que vers les programmes de formation professionnelle, mais pas vers les programmes d'enseignement supérieur universitaire. Il convient également de noter que d'importantes différences existent entre les pays du nord et de l'ouest de l'Europe d'une part et ceux du sud et de l'est d'autre part.

Figure 1.7. Reconnaissance des acquis, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Dans les pays où l'admission à l'enseignement supérieur peut être accordée sur la base d'une reconnaissance des acquis d'apprentissage formel et non formel, ce système peut être mis en œuvre de diverses manières. Dans les pays du nord et au Royaume-Uni, par exemple, les établissements d'enseignement supérieur peuvent organiser eux-mêmes leurs procédures de reconnaissance des acquis. En Espagne, la législation définit à la fois les catégories d'apprenants pouvant bénéficier de ces procédures et les méthodes et approches à utiliser pour l'évaluation des connaissances et des compétences des candidats non traditionnels.

1.3.4. Orientations pour les futurs étudiants

Il est de toute évidence essentiel de proposer des conseils de qualité aux personnes en phase d'apprentissage, particulièrement dans un monde où la demande d'enseignement supérieur est en pleine croissance et où de nombreux nouveaux étudiants ne possèdent que peu de repères culturels dans leur environnement familial qui pourraient les aider à choisir un bon parcours académique. Les conseils peuvent jouer un rôle important pour aider les étudiants à s'adapter à un nouvel environnement, à mieux définir leurs attentes et à interpréter l'expérience acquise pendant leurs études secondaires. Les futurs étudiants peuvent ainsi être préparés à l'expérience qui les attend; en anticipant les questions et les problèmes et en y répondant, il est possible de réduire leur confusion initiale lors de leurs débuts dans l'enseignement supérieur. Les conseils et les orientations académiques sont ainsi reconnus comme un facteur essentiel dans l'amélioration de la conservation des étudiants dans le système d'enseignement dans lequel ils sont entrés («rétention») et la réduction de l'abandon.

Les réponses reçues concernant cette question prêtent à l'optimisme. À travers toute l'Europe, les conseils académiques sont habituellement donnés à titre gratuit à tous les étudiants, tant dans les écoles que dans les établissements d'enseignement supérieur. Cette pratique est en réalité si répandue qu'il est possible d'isoler les quelques pays où il y a ce genre de lacune dans les services publics.

Le Monténégro explique que les services ne sont proposés que dans les établissements d'enseignement supérieur et non dans les écoles d'enseignement secondaire. À l'inverse, les étudiants croates et roumains peuvent obtenir des services d'orientation académique dans les écoles, mais pas dans les établissements d'enseignement supérieur.

Il convient enfin de nuancer ce tableau positif par une mise en garde: l'existence de services n'indique rien quant à leur qualité ou leur pertinence. L'évaluation de ces critères nécessitera des recherches qui prendront en considération l'expérience des usagers de ces services.

1.3.5. Mesures visant à encourager ou à décourager l'accès direct à l'enseignement supérieur depuis l'enseignement secondaire

Les différences culturelles concernant l'âge d'accès à l'enseignement supérieur sont un phénomène bien connu. Si l'on observe l'âge médian des étudiants de l'enseignement supérieur, on constate qu'il va de 20 ans en Belgique, en France et en Irlande à 26 ans en Islande (Eurostat, 2012). Dans ce contexte, et lorsque les autorités ont à cœur l'efficacité et l'efficience des dépenses qu'elles consacrent à l'enseignement supérieur, elles peuvent adopter des mesures visant à influencer sur l'âge auquel les citoyens choisissent de commencer leurs études supérieures.

Les éléments fournis par les pays indiquent que l'adoption de telles mesures est cependant peu fréquente. La France impose des restrictions liées à l'âge pour les étudiants souhaitant accéder aux études supérieures mais ne possédant pas de diplôme de l'enseignement secondaire. L'Allemagne, quant à elle, fait état de mesures conçues pour encourager les étudiants à reporter le moment de leur entrée dans l'enseignement supérieur, l'objectif explicite étant de leur laisser le temps d'élargir leurs horizons. Les mesures se présentent en fait sous la forme d'une série de programmes de volontariat social et culturel, dont le but est d'apporter aux étudiants qui quittent l'école une expérience dans un contexte différent avant qu'ils n'entreprennent des études supérieures.

Cinq pays mettent en œuvre – ou, dans le cas de la Finlande, prévoient de mettre en œuvre – des mesures directes conçues pour produire l'effet inverse de l'approche allemande, à savoir encourager les étudiants à commencer leurs études supérieures immédiatement. Ces pays comprennent trois pays nordiques – Danemark, Finlande et Norvège – où l'âge de début des études supérieures est relativement élevé. En Finlande (à partir de l'automne 2014) et en Norvège, il s'agit de réserver un certain nombre de places aux étudiants en-dessous d'un certain âge. Au Danemark, des restrictions financières sont imposées sur les bourses et les prêts dans le but d'encourager les étudiants à commencer les études directement et à les achever au plus vite. Des restrictions similaires sont également en vigueur à Malte, où les étudiants ne peuvent plus bénéficier d'aides après l'âge de 30 ans. L'approche adoptée par l'Italie consiste à renforcer les liens entre les écoles secondaires et les établissements d'enseignement supérieur, ce qui permet aux étudiants de se préinscrire et de bénéficier de meilleures informations et d'une meilleure préparation aux études supérieures.

Les mesures indirectes peuvent également avoir des effets sur la réduction de la durée des études. Par exemple dans sept pays (Belgique, République tchèque, Allemagne, France, Lituanie, Autriche et Portugal), les familles peuvent continuer de percevoir les allocations familiales si leur enfant à charge est étudiant et d'un âge inférieur à un plafond défini (le plus souvent 24 ou 25 ans).

1.3.6. Mesures incitatives destinées aux établissements d'enseignement supérieur

Vu l'importance de l'élargissement de la participation au plan de la rhétorique, il serait raisonnable d'attendre des gouvernements nationaux qu'ils récompensent les établissements d'enseignement supérieur qui parviennent à recruter et à retenir des étudiants issus des groupes sous-représentés. Cependant, seulement deux pays – l'Irlande et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles, Irlande du Nord et Écosse) – ont mis en place un système dans lequel le financement est utilisé délibérément pour encourager les établissements d'enseignement supérieur à élargir la participation. Mais même cette affirmation pourrait être contestée, en effet, bien que des fonds considérables soient consacrés à l'élargissement de la participation (plus de 140 millions de livres en 2012/2013 au Royaume-Uni

(Angleterre)), ces fonds n'ont pas pour vocation d'inciter à l'élargissement de la participation ni de récompenser celle-ci, mais plutôt de compenser une mesure dissuasive.

Pour les autorités de financement irlandaises et britanniques, la formule de financement reflète une réalité reconnue, à savoir que le recrutement et le soutien d'étudiants issus des groupes sous-représentés donnent lieu à des coûts supplémentaires. C'est la raison pour laquelle les universités dont la population étudiante compte plus de personnes issues de ces groupes reçoivent un financement plus important.

L'absence de mesures incitatives financières pour les établissements d'enseignement supérieur dans les autres systèmes semble indiquer soit que l'élargissement de la participation n'entraîne des coûts supplémentaires pour les établissements d'enseignement supérieur qu'en Irlande et au Royaume-Uni, soit que les coûts additionnels dans les autres systèmes ne sont pas pleinement reconnus par les autorités de financement. Comme de nombreux pays n'exigent qu'un suivi effectif limité des divers groupes sous-représentés, il est très probable qu'ils n'aient effectivement pas connaissance des différences de coût générées par les processus de recrutement et de soutien à la réussite académique pour les diverses catégories d'étudiants.

Il est également intéressant de constater que de nombreuses réponses à la question de savoir s'il existe des mesures incitatives pour les établissements d'enseignement supérieur ont été «Non, mais...», suivies d'informations soulignant les mesures incitatives destinées aux étudiants issus de minorités sous-représentées. S'il est vrai que ces pays peuvent considérer que le soutien aux individus justifie l'absence de mesures incitatives destinées aux établissements, cette différence pourrait également être révélatrice d'une réalité culturelle dans laquelle l'État considère que son rôle n'est pas d'influencer le processus d'admission des établissements d'enseignement supérieur, mais plutôt de venir en aide aux citoyens qui font certains choix.

Un exemple intéressant de pays proposant des mesures incitatives à la fois aux établissements d'enseignement supérieur et aux étudiants est la France, qui possède un système d'accès ouvert aux universités (associé à un système d'accès sélectif aux grandes écoles). La France a mis en place un partenariat de plus de 300 établissements (les Cordées de la réussite) regroupant à la fois des écoles secondaires et des établissements d'enseignement supérieur (général, professionnel, technique). Les partenariats visent à réduire les inégalités socio-économiques au sein de la population étudiante dans tous les établissements d'enseignement supérieur, en proposant des services de tutorat, de conseils concernant les programmes académiques, d'orientation professionnelle et parfois de logement.

1.4. Expérience acquise lors des visites d'établissements

Les visites d'établissements ont permis une compréhension approfondie du fonctionnement réel de certains systèmes et elles ont suscité un certain nombre de questions qui méritent une réflexion plus poussée. Sur les huit établissements visités, un seul (University College Cork) avait mis au point de façon délibérée une stratégie et une politique d'élargissement de l'accès à différents profils d'étudiants. Il est intéressant de constater qu'il s'agit également de l'université qui a collecté l'échantillon le plus large de données concernant la population étudiante. Néanmoins, toutes les institutions répondent à l'évolution de la demande d'enseignement supérieur et leurs différentes expériences ont permis de souligner un certain nombre de problèmes et de questions.

Un bon système ne garantit pas nécessairement de bons résultats

Certaines visites d'établissements ont révélé que les pratiques en vigueur dans les établissements étaient excellentes et d'autres que l'organisation du système était saine. L'université de Gand démontre à la fois de bonnes pratiques au niveau de l'établissement dans le cadre d'un système comportant des caractéristiques impressionnantes. L'université a confirmé l'impression générale qui s'était dégagée du questionnaire national que la politique d'enseignement supérieur évolue vers un système plus ouvert, plus flexible et centré sur les étudiants. De plus, l'université a dû faire face au

défi de proposer un enseignement de qualité à une population étudiante en croissance rapide, celle-ci étant passée d'environ 15 000 étudiants il y a 20 ans à environ 38 000 aujourd'hui.

L'université – comme tous les établissements d'enseignement supérieur en Communauté flamande de Belgique – collecte d'excellentes données sur les caractéristiques sociales de ses étudiants. Elle possède des données permettant de confirmer que le profil socio-économique des étudiants actuels n'a pas changé de manière spectaculaire au cours de cette période d'expansion. Cela signifie que les étudiants issus des groupes socio-économiques défavorisés et des communautés de migrants ne représentent qu'une faible proportion de la population étudiante. Bien qu'il existe des possibilités d'accéder à l'université par des filières d'admission alternatives telles que la reconnaissance des acquis professionnels, ces possibilités sont rarement exploitées.

L'université de Gand et le système flamand de manière générale mettent en lumière le paradoxe suivant: un système d'enseignement supérieur conçu pour être ouvert et accessible à tous continue en réalité de répondre avant tout aux besoins des mêmes profils d'étudiants que par le passé.

L'explication de ce paradoxe, selon nos interlocuteurs dans le milieu universitaire, est le fait que l'évolution des politiques a eu pour objectif d'améliorer le système pour tous ceux qui y participent, mais n'a pas mis en œuvre beaucoup d'efforts pour les groupes sous-représentés ou défavorisés de la société. De plus, d'autres réalités sociétales et culturelles, notamment concernant l'organisation du système scolaire, ont dans les faits des incidences bien plus importantes sur l'exclusion *de facto* des groupes défavorisés que les mesures «positives» mises en œuvre dans l'enseignement supérieur. En effet, une des plus grandes difficultés est le fait que les étudiants défavorisés ont beaucoup moins de chances d'obtenir leur diplôme de l'enseignement secondaire, ce qui les empêche d'envisager des études supérieures.

Les représentants du milieu universitaire ont également expliqué que le système étant essentiellement basé sur l'«accès ouvert», l'université ne considère pas avoir beaucoup d'influence sur la question de savoir quels étudiants s'y inscrivent. Par ailleurs, le service d'orientation académique, même s'il est bien organisé et efficace, travaille avec des ressources humaines plutôt limitées. En ce qui concerne l'accès, leur rôle est limité à la fourniture d'information aux étudiants du secondaire qui envisagent d'entreprendre des études supérieures. Ces informations peuvent être proposées dans le cadre de visites dans les établissements scolaires ou en invitant des élèves du secondaire à l'université. Mais le service d'orientation ne dispose pas de ressources suffisantes pour cibler des profils particuliers d'élève et son rôle n'inclut pas d'activités visant à encourager les ambitions des jeunes élèves talentueux qui, pour des raisons liées à leur situation sociale, n'envisagent pas d'entreprendre des études supérieures.

Cet exemple est très significatif, car il met en lumière les deux faits suivants: premièrement, il n'existe aucune mesure politique qui garantira l'élargissement de la participation; deuxièmement, comme les inégalités apparaissent bien avant le stade de l'enseignement supérieur, une action concertée et durable à tous les niveaux d'enseignement serait nécessaire pour faire évoluer la diversité des étudiants.

Comment cibler les bons groupes d'étudiants?

Les autres visites d'établissements présentant des systèmes relativement ouverts ont donné lieu à des informations similaires. En Allemagne, l'inscription à l'université technique d'Aix-la-Chapelle (RWTH Aachen) se fait principalement sur la base du diplôme d'études secondaires, l'*Abitur*. L'accès est ouvert et les étudiants peuvent généralement s'inscrire dans la filière correspondant à leur premier choix, mais le personnel académique ne considère pas que tous les étudiants sont qualifiés pour les cours qu'ils choisissent. Par exemple, il est possible de s'inscrire à un cursus d'ingénierie sans avoir obtenu de bonnes notes en mathématiques lors de l'examen de fin d'études secondaires. L'université a par ailleurs indiqué que, malgré l'existence de passerelles réservées aux étudiants dont l'*Abitur* ne permet pas l'accès direct ou pour ceux qui ont besoin d'un soutien académique supplémentaire, ces passerelles bien souvent ne sont pas empruntées par les étudiants à qui elles profiteraient le plus. Par conséquent, les établissements devraient s'intéresser non seulement aux mesures et aux possibilités

existantes, mais également au meilleur moyen de garantir que ces mesures sont bien utiles aux étudiants qui en ont besoin.

Un très bon exemple de politique d'élargissement de la participation qui a porté ses fruits peut être observé à l'University College Cork (UCC), en Irlande. Le programme d'élargissement de la participation a fait l'objet d'efforts importants de la part de cet établissement et, parmi les différents groupes qui ont été attirés vers l'enseignement supérieur, c'est dans cette université que l'on enregistre la population d'étudiants handicapés la plus importante du pays. Les mesures incitatives de nature financière visant à élargir la participation en Irlande jouent également un rôle, ce qui semble indiquer que ce genre de mesures peut donner des résultats lorsqu'elles sont bien conçues.

Les étudiants adultes qui souhaitent accéder à l'enseignement supérieur ne se voient pas exiger un diplôme de fin d'études secondaires, mais ils doivent plutôt remplir des critères fixés par les départements. Il est possible d'accéder aux études par la reconnaissance des acquis, mais celle-ci ne constitue pas une filière d'accès officielle. L'accès par une filière non traditionnelle se fait sur la base d'une «déclaration personnelle» du futur étudiant, qui présente des informations sur son expérience professionnelle et ses études, qui font l'objet d'une reconnaissance informelle.

Une autre filière d'accès est le programme «UCC+», destiné aux étudiants provenant des régions défavorisées sur le plan socio-économique, qui propose de nombreuses activités variées de préparation aux études. L'UCC travaille avec 32 écoles dans la région de Cork, de la première année à la dernière année de l'école secondaire. Les critères d'éligibilité au programme UCC+ sont le revenu, la situation en matière d'assistance sociale, la carte d'assurance maladie, l'emploi, l'école fréquentée et le lieu de résidence. Ces critères déterminent si l'étudiant est admissible au programme mais ne lui garantissent pas une place. Un certain nombre de places sont également réservées aux étudiants qui ne remplissent pas suffisamment de critères de la liste.

Les filières d'accès non conventionnelles sont encadrées par des règles très précises: afin d'accéder aux études par l'intermédiaire du programme DARE (destiné aux étudiants handicapés) et de bénéficier d'un soutien spécial, les étudiants doivent souffrir d'un handicap officiellement reconnu. Dans le cas d'un accès aux études par l'intermédiaire des programmes DARE et HEAR (destiné aux étudiants socialement défavorisés), les seuils de points nécessaires pour l'accès sont abaissés. Le cours d'introduction, qui contient des éléments sociaux, académiques et professionnels, est un carrefour important. On y propose à la fois une introduction générale pour tous les étudiants, organisée en coopération avec les étudiants mentors, et des activités ciblées d'orientation et d'accueil pour les étudiants accédant aux études par des filières particulières. L'élargissement de la population met en effet une pression accrue sur le système de soutien et d'orientation des étudiants. Celui-ci étant déjà surchargé, l'augmentation du nombre des étudiants qui ont besoin d'un soutien supplémentaire se traduira vraisemblablement par une pression accrue sur les services d'orientation et de soutien.

Une importante diversité dans les pratiques de collecte de données sur les profils d'étudiants

Les visites sur place ont confirmé les informations nationales relatives aux différentes pratiques de collecte de données concernant les étudiants. Dans certains cas, les universités ont indiqué que la législation en matière de protection des données leur interdit de recueillir et d'utiliser des données portant sur certaines caractéristiques personnelles. À la RWTH Aachen, par exemple, les seules données enregistrées concernant le profil des étudiants sont l'âge, le genre et le lieu d'obtention du diplôme de fin d'études secondaires (*Abitur*). À l'autre extrémité du spectre, l'University College Cork a pour obligation de fournir des données sur le profil socio-économique et ethnique des nouveaux étudiants ainsi que sur leur situation de handicap, par l'intermédiaire du *Irish Equal Access Survey* («enquête sur l'égalité d'accès en Irlande») et de fournir des informations sur tous les nouveaux étudiants, les étudiants inscrits et les étudiants diplômés. De même, l'université de Gand fournit à son ministère des informations sur plusieurs caractéristiques sociales de la population étudiante et peut également, si elle le souhaite, collecter des informations supplémentaires à des fins de contrôle interne. Les pratiques de collecte de données dans les autres universités se situent entre ces extrêmes, mais il est clair que la situation dans ce domaine est très hétérogène.

Conclusions

Bien que les documents politiques de l'Union soulignent la priorité accordée à la dimension sociale de l'enseignement supérieur et bien que les pays aient pris des engagements dans le cadre du processus de Bologne pour mettre au point des stratégies et définir des objectifs mesurables, peu de pays ont réellement fixé des objectifs de participation et de réussite pour des groupes précis. Ces pays présentent néanmoins des exemples intéressants d'élaboration des politiques, montrant que des mesures sont prises au niveau national et qu'il y a des modèles de politiques à examiner.

Les conclusions du rapport indiquent que le suivi systématique des caractéristiques sociales n'est pas encore une pratique courante dans de nombreux systèmes d'enseignement supérieur et que de nombreux progrès doivent encore être accomplis. Il existe également des différences considérables de caractéristiques des populations étudiantes qui font l'objet d'un suivi, et le moment des études pendant lequel ce suivi est effectué varie également; ceci montre qu'il reste encore beaucoup de chemin à parcourir avant de pouvoir obtenir un tableau clair des progrès réalisés à l'échelle européenne en matière d'élargissement de l'accès aux études.

Au niveau national, il apparaît qu'un certain nombre de questions qui constituent le gros du problème de la sous-représentation dans l'enseignement supérieur ne font pas souvent l'objet d'un suivi. Les données concernant le statut de migrant sont enregistrées dans 13 systèmes et les données sur l'origine ethnique des étudiants et du personnel le sont dans huit systèmes seulement. Par ailleurs, seulement 13 systèmes collectent des informations sur la situation des étudiants sur le marché du travail avant leur entrée dans l'enseignement supérieur. En matière de suivi, la fracture entre les politiques et les pratiques représente donc un problème auquel il faut s'attaquer.

Même lorsque les données sont collectées, elles ne sont pas toujours exploitées. À la question portant sur les principaux changements survenus au cours de la dernière décennie, 19 systèmes – dont une majorité qui recueillaient des informations portant sur diverses caractéristiques des étudiants – n'ont pas été en mesure d'indiquer si la diversité de la population étudiante avait évolué.

Le suivi représente également un enjeu dans le contexte des filières d'accès aux études. Dans plusieurs pays, bien que des voies alternatives aient été mises en place dans le cadre des mesures visant à élargir l'accès aux études, il n'existe aucun suivi officiel du nombre des étudiants qui utilisent les diverses filières. Dans les pays où ce suivi existe, c'est souvent l'une des filières d'accès qui domine, représentant la principale voie d'accès à l'enseignement supérieur. Peu de systèmes proposent une filière alternative qui serait empruntée par une partie significative des nouveaux inscrits. Ces conclusions invitent à se demander pourquoi les filières alternatives ne semblent pas attirer la population pour laquelle elles ont été créées.

Près de la moitié des systèmes européens d'enseignement supérieur proposent des passerelles et une reconnaissance des acquis. Cependant, une frontière géographique nette est visible, puisque ces filières sont plus souvent proposées dans le nord et l'ouest de l'Europe.

CHAPITRE 2. RÉTENTION DES ÉTUDIANTS

2.1. Introduction: comprendre la rétention et l'abandon

L'Union européenne s'est fixé un objectif de 40 % des 30-34 ans en possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur ou équivalent à l'horizon 2020. La communication de 2011 sur le programme de modernisation des systèmes d'enseignement supérieur européens souligne que l'augmentation du nombre des diplômés de l'enseignement supérieur demande de mettre l'accent à la fois sur l'amélioration de l'accès et de la participation aux études supérieures (faisant ainsi entrer plus de personnes dans le système) et sur l'amélioration des taux d'achèvement (en veillant à ce que le moins d'étudiants possible abandonnent leurs études). L'augmentation du nombre des diplômés de l'enseignement supérieur représente l'un des enjeux principaux pour les États membres et les établissements d'enseignement supérieur, et la communication stipule que l'Europe doit encourager un échantillon plus large de la société à entreprendre des études supérieures et faire baisser les taux d'abandon (Commission européenne 2011, p. 3).

Ce chapitre sur la rétention des étudiants est divisé en trois parties. La première présente les politiques nationales en matière de rétention des étudiants et fournit les définitions et les objectifs fixés par les documents d'orientation. Elle présente également les objectifs de chaque pays en matière de rétention des étudiants et d'achèvement. La première partie décrit par ailleurs les mesures incitatives financières et non financières proposées aux étudiants et aux établissements d'enseignement supérieur en vue d'améliorer la rétention des étudiants. La deuxième partie aborde les moyens de mesurer les taux d'achèvement et la troisième partie présente des informations concernant les méthodes de calcul des taux d'abandon.

2.1.1. Principales conclusions des recherches récentes en matière d'enseignement

Il n'existe aucune définition générale et universellement acceptée des concepts de rétention et d'abandon. Le concept répandu de la rétention correspond à la mesure dans laquelle les apprenants demeurent dans un établissement d'enseignement supérieur et y progressent pour terminer leur programme d'études dans un délai donné. L'idée d'abandon est liée à celle de rétention, puisqu'elle désigne le fait pour un étudiant de quitter un programme d'études supérieures sans le mener à terme et obtenir un diplôme. Le terme «taux d'achèvement» se rapporte à une estimation de la proportion d'étudiants s'inscrivant à un programme qui poursuivront leurs études jusqu'à leur terme. Dans certains pays, les taux d'achèvement comprennent une estimation du nombre des étudiants qui changent de programme avant la fin de leurs études (Quinn 2013, p. 61). De même, les deux définitions les plus couramment utilisées de la rétention sont le fait pour un individu de poursuivre ses études jusqu'à l'obtention du diplôme et la proportion d'étudiants toujours inscrits un an après le début de leurs études (Gazeley et Aynsley 2012, p. 5).

Afin d'améliorer le taux de rétention, il est important que les établissements d'enseignement supérieur comprennent les besoins des divers groupes d'étudiants et s'emploient à y répondre. Les recherches indiquent qu'une attention particulière devrait être accordée aux étudiants de première année et au développement de leurs compétences. Les informations, les conseils et les orientations sont l'une des mesures essentielles qui permettent de contribuer à la rétention et à la réussite des étudiants (Gazeley et Aynsley, 2012).

Bien que la rétention soit un très bon indicateur de performance, c'est le souci de justice sociale qui explique que les étudiants accédant aux études supérieures dans le cadre du programme d'élargissement de la participation bénéficient d'une protection active contre les coûts psychologiques, financiers ou émotionnels du non-achèvement des études lorsque celui-ci n'est pas le résultat d'un choix positif de l'individu concerné (Gazeley et Aynsley, 2012, p. 15). Comme le souligne Quinn (2013, p. 60), l'abandon est influencé par les conditions sociales tout autant que par les politiques et les pratiques de l'enseignement supérieur. Bien entendu, l'existence de politiques nationales de l'enseignement supérieur et l'adoption de mesures concrètes et leur suivi représentent des mesures essentielles à la réalisation de l'objectif d'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur.

2.2. Politiques nationales pour assurer la rétention des étudiants

2.2.1. Définitions

Bien que les termes de rétention, d'achèvement, d'obtention de diplôme et d'abandon soient souvent utilisés dans les documents politiques, leur définition exacte peut varier d'un pays à l'autre. Certains systèmes éducatifs fournissent une définition de tous ces termes, ou au moins de quelques-uns d'entre eux, et de nombreux pays les utilisent sans les définir. Les conclusions des recherches indiquent que les pays qui donnent à ces termes des définitions précises associent diverses composantes de diverses manières avec des points de repère temporels également très variables (Quinn 2013, p. 61).

D'après leurs réponses, environ deux tiers des pays définissent dans leurs systèmes d'enseignement supérieur les termes de rétention, d'achèvement et d'abandon. Certains pays expliquent avoir élaboré des définitions de ces termes dans le cadre de la collecte de données statistiques, mais ces définitions n'apparaissent pas dans les documents d'orientation. Pourtant, un certain nombre de pays utilisent ces termes dans leur législation et dans d'autres documents officiels, même lorsqu'ils n'en fournissent aucune définition officielle. Par exemple, la République tchèque déclare que ces termes ne font pas l'objet d'une définition officielle, mais qu'ils sont largement utilisés dans les documents et rapports sur l'enseignement supérieur publiés au niveau national et au niveau des établissements. Il est donc possible d'en dégager une interprétation à partir de divers documents. De même, la Hongrie utilise les termes de rétention et d'achèvement dans sa législation en matière d'enseignement supérieur, bien qu'elle n'en donne pas de définition.

De ces trois termes, c'est celui d'achèvement qui fait le plus souvent l'objet d'une définition. Les définitions exactes du concept d'achèvement ne sont pas uniformes et elles mettent en valeur différents aspects. Certains systèmes éducatifs se concentrent sur le taux de réussite aux examens et le taux d'obtention de diplômes lors de la dernière année du parcours (Belgique (Communautés flamande et germanophone) et Pologne). D'autres pays font figurer dans leurs définitions le concept de crédits («nombre de crédits nécessaires»), d'années («un certain nombre d'années») ou d'autres formulations portant sur la durée des études («durée nominale»/«temps programmé») dans leurs définitions (Grèce, Espagne, France, Monténégro et Norvège). Enfin, l'Autriche et la Suède définissent le taux d'achèvement en appliquant un concept de mesure transversale, calculant le nombre des étudiants diplômés à l'issue d'une année calendrier qui s'étaient inscrits dans un programme d'études un certain nombre d'années auparavant.

Quelques pays définissent le concept de rétention. Plutôt que de se concentrer sur la mesure dans laquelle les apprenants demeurent dans un établissement d'enseignement supérieur et y progressent, plusieurs pays définissent habituellement la rétention en termes d'«exigences» encadrant la progression des étudiants. Par exemple, ils imposent un plafond à la durée réelle d'un programme d'études pour qu'il soit considéré comme achevé. La rétention peut également être liée à l'obtention de certaines notes lors des examens.

Pour être admis dans l'année supérieure, l'étudiant doit obtenir au moins 50 % à chaque examen et avoir une moyenne générale d'au moins 60 % en **Belgique (Communauté germanophone)**.

En **République tchèque**, la définition statistique indique que la rétention concerne les étudiants ayant entamé un programme d'études dans un établissement d'enseignement supérieur, ne l'ayant pas encore terminé et n'ayant pas interrompu leurs études pendant plus de trois ans. Les établissements d'enseignement supérieur définissent habituellement dans leur règlement des études et des examens une «période maximale d'études» qui peut inclure ou non la période d'interruption.

En **Grèce**, la durée des études ne doit pas dépasser le nombre de semestres nécessaires pour obtenir le diplôme concerné d'après le programme d'études, plus quatre semestres.

Peut également être pris en considération le fait que les étudiants se réinscrivent d'un semestre à l'autre et d'une année à l'autre (**Norvège**) ou qu'ils continuent leurs études dans le même établissement d'enseignement supérieur, soit dans la même branche soit dans un autre département de l'établissement (**Royaume-Uni – Écosse**).

Le terme d'abandon, souvent considéré comme péjoratif, est peu utilisé et souvent remplacé par un terme administratif plus formel tel que non-continuation, non-achèvement ou interruption des études.

Les pays qui donnent une définition statistique au terme d'abandon utilisent des formulations très similaires. Les étudiants inscrits pendant une année académique, mais n'étant pas inscrits «un an plus tard» (Finlande, Portugal et Royaume-Uni). Le Royaume-Uni élargit la définition pour porter sur les études à temps partiel, auquel cas la durée concernée est «deux ans plus tard».

Certains pays définissent une durée maximale des études, exigeant que les étudiants terminent leurs études en un certain temps sous peine d'être considérés comme ayant abandonné:

L'*Exmatrikulation*, définie par la **Belgique (Communauté germanophone)**, concerne les étudiants ayant besoin de plus du double de la durée standard des études.

En République tchèque, sont considérés comme abandonnant leurs études les étudiants qui entreprennent des études dans un établissement d'enseignement supérieur et qui ne poursuivent pas leurs études jusqu'à leur terme ou n'étudient pas au même niveau d'enseignement pendant trois années consécutives. Si un étudiant commence plusieurs programmes d'études simultanément et n'en termine qu'un seul, il n'est pas considéré comme ayant abandonné les études.

Quelques pays définissent comme abandonnant leurs études les étudiants qui ne renouvellent pas leur inscription au début de l'année académique suivante (Espagne, Italie et Norvège).

2.2.2. Objectifs

Sur la base des informations fournies par les pays ayant participé à l'enquête, les politiques de rétention des étudiants présentent les caractéristiques suivantes:

1. Étudier plus rapidement: achever les programmes d'études dans un délai normal

En cette époque caractérisée par les études supérieures pour tous et par les restrictions économiques, les initiatives visant à limiter le temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme peuvent avoir une place importante dans un programme d'amélioration de l'efficacité dans l'utilisation des fonds publics. Certains pays ont adopté différentes mesures encourageant les étudiants à achever leurs études dans un délai normal. Les objectifs en matière d'enseignement supérieur de pays tels que le Danemark, la Hongrie, la Slovénie et la Norvège peuvent illustrer cette tendance. Le Danemark souligne qu'au cours des dernières années, l'accent a été mis sur les mesures visant à encourager les étudiants à entreprendre des études plus tôt dans leur vie et à les achever plus rapidement. La Hongrie demande également aux établissements d'enseignement supérieur de surveiller les données liées à la rétention et invite les étudiants à achever leur programme d'études dans un délai limité. De même, la Slovénie met en valeur l'amélioration des taux d'achèvement et le raccourcissement du temps nécessaire à l'achèvement des études. L'amélioration du taux d'achèvement compte également parmi les objectifs de la réforme norvégienne sur la qualité de l'enseignement supérieur, dans le cadre de laquelle l'achèvement d'un programme d'études dans un délai déterminé est un critère clé de la qualité de l'enseignement supérieur.

Ces conclusions semblent révéler l'émergence d'une tendance nette au cours des dernières années consistant à limiter le temps disponible pour les études.

2. Se concentrer sur un domaine d'études, sur un cycle ou sur un groupe particulier d'étudiants

Tandis que certains pays s'intéressent à la durée des études pour tous les étudiants, l'Espagne et le Royaume-Uni (Écosse) mettent l'accent sur des groupes particuliers d'étudiants dans leurs documents stratégiques. Au Royaume-Uni (Écosse), il existe un objectif spécial d'augmentation du taux de rétention des étudiants issus des milieux défavorisés et d'amélioration de la rétention des étudiants en général. L'Espagne donne la priorité, dans sa politique d'amélioration de la rétention, à l'égalité des genres et au nombre d'étudiants handicapés.

Quelques pays accordent une attention particulière à l'achèvement dans les domaines d'études considérés comme prioritaires, habituellement en raison de leur importance perçue vis-à-vis du développement économique. C'est le cas de l'Estonie, de l'Irlande, du Monténégro et de la Pologne, où les mathématiques, les sciences et la technologie sont mises en avant.

Dans tous les pays évoqués à titre d'exemple, des efforts concertés sont mis en œuvre afin de définir des objectifs permettant de répondre aux besoins d'une économie de la connaissance. Ces pays s'efforcent de mieux former leur population active, en prenant en considération à la fois les besoins économiques et les objectifs en matière de justice sociale.

3. Réduire le taux d'abandon tout en maintenant une politique d'accès ouvert

De nombreux pays suivent une approche d'accès non sélectif ou ouvert pour l'admission dans l'enseignement supérieur (voir chapitre 1). Les éléments disponibles démontrent toutefois que les taux d'abandon tendent à être plus élevés dans ce type de système. Certains pays, par exemple l'Autriche, mettent donc en œuvre des efforts spécifiques visant à réduire le taux d'abandon tout en maintenant la politique d'accès ouvert.

L'**Autriche** stipule qu'une régulation de l'accès à l'enseignement supérieur et de la croissance de la population étudiante dans les programmes d'études les plus populaires est nécessaire, mais que les établissements d'enseignement supérieur doivent également s'efforcer de réduire les taux d'abandon tout en maintenant la politique d'«accès ouvert» dans l'enseignement supérieur.

L'Italie, qui a une politique d'accès ouvert avec des restrictions dans certains domaines d'étude, et Chypre, où les universités sont ouvertes à tous mais où le secteur de l'enseignement supérieur professionnel est soumis à des limites (voir chapitre 1, figure 2.1), font également état du besoin de réduire les taux d'abandon et font de cet objectif l'une de leurs priorités en matière d'enseignement supérieur.

4. Objectifs

Il est rare de trouver des objectifs clairs et précis portant sur une amélioration des taux de rétention. Le plus souvent, les pays affichent plutôt un objectif général de réduction des abandons et de renforcement des taux de rétention et d'achèvement des études. De nombreux pays déclarent également poursuivre les objectifs nationaux de l'Union dans le cadre de la stratégie Europe 2020 en matière d'études supérieures (l'objectif de l'Union porte sur 40 % des personnes de 30 à 34 ans possédant un diplôme de l'enseignement supérieur). Il convient cependant de remarquer que le fait de suivre ces objectifs de l'Union n'est pas particulièrement pertinent en ce qui concerne l'amélioration des taux de rétention et d'abandon, étant donné que les objectifs en matière de taux d'instruction peuvent être réalisés sans aucune amélioration de la rétention.

Plusieurs pays se sont néanmoins fixé des objectifs précis.

Le plan d'action pour les TIC en **Irlande** définit un objectif d'amélioration des taux de rétention de 7 % dans les universités et de 9 % dans les instituts de technologie ainsi que dans les domaines des sciences, de la technologie, de l'ingénierie et des mathématiques à l'horizon 2014.

Chypre s'efforce de réduire le nombre des étudiants en situation d'échec chronique, dans le but de réduire le nombre des étudiants qui ne parviennent pas à achever leurs études dans les six ans suivant leur inscription.

La **Slovénie** indique que la proportion d'étudiants s'inscrivant dans des établissements d'enseignement supérieur qui n'obtiennent pas de diplôme devrait être réduite de deux tiers à l'horizon 2020; cette proportion s'élève actuellement à 35 %.

La **Finlande** vise à abaisser l'âge médian des nouveaux diplômés des formations techniques à 24,1 ans et l'âge médian des diplômés de programmes de maîtrise à 26,3 ans.

Les taux de rétention et d'achèvement sont mesurés dans tous les établissements d'enseignement supérieur du **Royaume-Uni** par l'agence de statistiques pour l'enseignement supérieur (HESA). Les établissements d'enseignement supérieur en **Angleterre** concluent des accords d'accès qui font l'objet d'une évaluation par l'office pour l'égalité de l'accès, qui tient compte des performances des établissements en matière d'accès par rapport à une série d'indicateurs de performances et de repères en matière d'élargissement de la participation et de rétention des étudiants, définis par la HESA. L'**Écosse** utilise quant à elle des données pour mesurer les progrès réalisés par rapport aux objectifs définis dans le cadre d'accords sur les résultats universitaires. Pour l'année académique 2012/2013, les établissements d'enseignement supérieur ont défini des objectifs de maintien ou d'amélioration de la rétention des étudiants faisant partie des 20 % et des 40 % de personnes les plus défavorisées selon les critères du «Scottish Index of Multiple Deprivation» (indice écossais de pauvreté multiple – SIMD 20/40), tout en maintenant les efforts de rétention des étudiants de tous les milieux. Les objectifs précis diffèrent d'un établissement à l'autre.

Au **Monténégro**, l'objectif est de réduire le pourcentage d'abandons pour atteindre 10 % en 2020, tout en augmentant le nombre des étudiants diplômés dans les programmes de sciences naturelles et de technologie de 10 % chaque année.

2.3. Mesures

Afin de réaliser les objectifs fixés au niveau central, régional ou des établissements, des mesures concrètes ont été élaborées et mises en œuvre dans les systèmes nationaux. La section 2.3.1 présente les mesures générales visant à améliorer la rétention des étudiants, tandis que la section 2.3.2 concerne les mesures incitatives financières et non financières destinées aux étudiants et aux établissements d'enseignement supérieur.

2.3.1. Mesures générales liées à la rétention et à l'abandon des étudiants

Rétention des étudiants

Les différents pays mettent en œuvre différentes mesures visant à soutenir la rétention des étudiants et l'achèvement de leurs études supérieures. Certains systèmes éducatifs privilégient les mesures destinées aux étudiants, afin de les aider à mieux comprendre et aborder les travaux qui leur sont demandés. Certains pays peuvent également proposer un système de réorientation permettant aux étudiants de changer de cursus sans quitter leur établissement d'enseignement supérieur (Belgique – Communautés française et flamande). D'autres, comme la France, ont élaboré une série de mesures de soutien visant à améliorer les taux de rétention des étudiants.

Le **Danemark** a adopté plusieurs mesures concrètes liées à l'organisation des études. Les étudiants doivent être inscrits à des cours et examens pour un total de 60 ECTS pour chaque année académique. La possibilité d'annuler l'inscription au premier examen a été supprimée. Afin d'apporter aux étudiants une aide portant sur le contenu des études, tous les établissements d'enseignement supérieur ont pour obligation de renforcer leur offre de formations d'été à l'horizon 2020. Une autre mesure appliquée par les établissements et destinée aux étudiants est l'offre d'un meilleur cadre de transfert de crédits en vue d'études dans un autre établissement ou d'un changement de programme. L'amélioration des transitions entre les programmes de premier cycle et de deuxième cycle représente également un objectif à atteindre. Les contrats de développement conclus entre les universités et le ministère des sciences, de l'innovation et de l'enseignement supérieur comportent de trois à cinq objectifs obligatoires fixés par le ministre et de trois à cinq objectifs choisis par l'institution elle-même. Un des objectifs obligatoires est que les étudiants achèvent leurs études de manière rapide.

Les pays peuvent également analyser une situation au niveau central, sur la base des pratiques des établissements d'enseignement supérieur, et apporter leur contribution à l'échange des bonnes pratiques.

Le **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)** met en œuvre des projets d'identification, d'évaluation et de diffusion d'analyses d'établissements et de bonnes pratiques liées à la rétention des étudiants. Chaque établissement décrit dans sa convention d'accès l'approche qu'il prévoit d'adopter pour assurer la rétention des étudiants, sans toutefois nécessairement fixer des objectifs chiffrés.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, le *Scottish Funding Council* (Conseil écossais de financement – SFC), qui finance les universités écossaises, a conclu avec chaque université des accords sur les résultats. Ces accords décrivent quelles mesures les universités prennent actuellement et prévoient de prendre en vue de mesurer et d'améliorer la rétention des étudiants. Là où c'est nécessaire, le SFC a fixé de commun accord avec des établissements d'enseignement supérieur des objectifs d'amélioration de la rétention ou de maintien de son niveau actuel.

Abandon

Les approches des différents systèmes éducatifs envers l'abandon des études sont diverses, mais elles ont en commun l'objectif d'une réduction des taux d'abandon. Ces approches peuvent chercher à remédier à des problèmes existant au sein des établissements ou élaborer des politiques destinées aux étudiants. Celles qui se concentrent sur les établissements cherchent à motiver ceux-ci afin qu'ils fassent en sorte de réduire le taux d'abandon. Par exemple, la Belgique (Communauté flamande) déclare qu'elle finance les établissements d'enseignement supérieur sur la base de leurs résultats, ce qui les encourage à mettre en œuvre des mesures de rétention des étudiants. Si moins d'étudiants terminent leurs études, l'établissement concerné reçoit un financement réduit. L'Autriche conclut avec ses universités des accords en matière de performances afin de remédier aux problèmes d'abandon.

Les établissements d'enseignement supérieur de plusieurs pays prennent des mesures destinées aux étudiants, mettent en place des procédures visant à les aider à terminer leurs études et éviter ainsi

l'abandon. Par exemple, les étudiants chypriotes en situation d'échec chronique sont repérés par leur établissement d'enseignement supérieur et se voient proposer une aide académique supplémentaire.

Il est difficile de trouver des exemples de pays qui effectuent un suivi des étudiants après l'abandon de leurs études. Cependant, l'agence britannique de statistiques pour l'enseignement supérieur enregistre si les étudiants continuent leurs études au sein du même établissement, s'inscrivent dans un autre établissement ou sont entièrement absents du système d'enseignement supérieur.

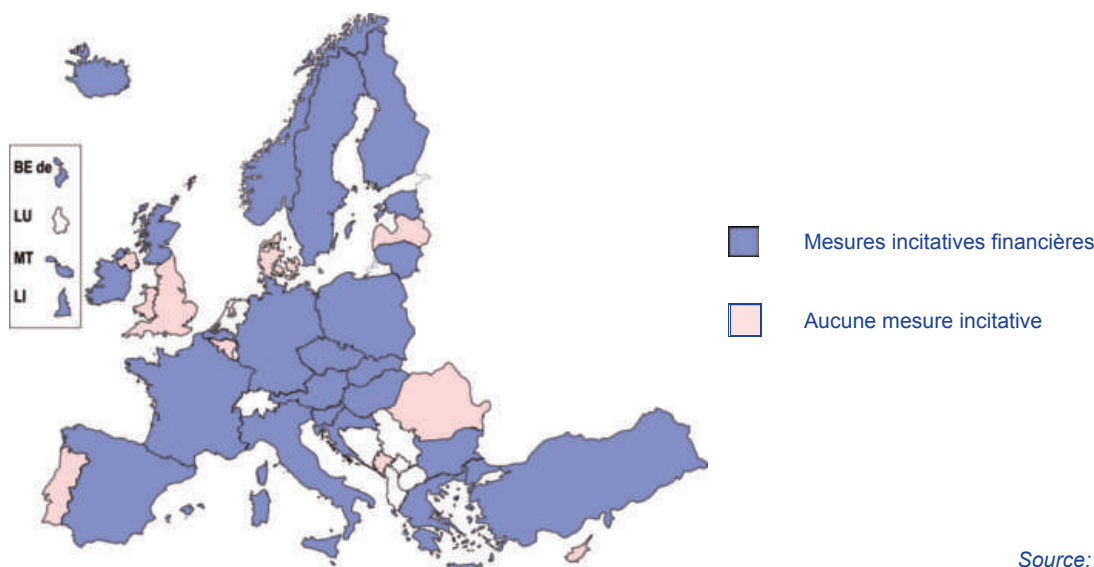
2.3.2. Mesures incitatives destinées aux étudiants et aux établissements d'enseignement supérieur

Mesures incitatives destinées aux étudiants

Vingt-six systèmes éducatifs déclarent proposer des mesures incitatives encourageant les étudiants à terminer leurs études dans un délai déterminé.

Seulement huit systèmes éducatifs déclarent ne proposer aucune mesure incitative pour encourager les étudiants à terminer leurs études dans un délai déterminé. Le manque de mesures incitatives dans certains cas peut être lié à la nature des systèmes nationaux de droits d'inscription et d'aides aux étudiants. Par exemple, l'obligation de s'acquitter de droits à hauteur d'un certain montant peut être considérée comme un facteur de motivation suffisant aidant de nombreux étudiants à terminer leurs études dans un délai normal.

Figure 2.1. Mesures incitant les étudiants à terminer leurs études dans un délai déterminé, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Note spécifique par pays

Danemark: mise en œuvre de mesures incitatives prévue au 1^{er} janvier 2015.

Les frais peuvent être considérés comme un outil important, même dans certains pays où les droits d'inscription n'existent pas officiellement. Dans les systèmes éducatifs où le versement de frais administratifs est exigé, ainsi que dans les systèmes d'études financés par l'État, les étudiants ne versent des frais que si la durée de leurs études dépasse un seuil fixé par les documents d'orientation (République tchèque, Lituanie, Hongrie, Slovaquie et Turquie). Dans le cas de l'Espagne, les étudiants versent un montant plus important de droits d'inscription s'ils s'inscrivent plus d'une fois pour une matière donnée:

Les étudiants d'Espagne versent 15 % du coût réel des crédits lorsqu'ils s'inscrivent pour une matière pour la 1^{re} fois, 50 % la deuxième fois et 100 % à partir de la 3^e fois.

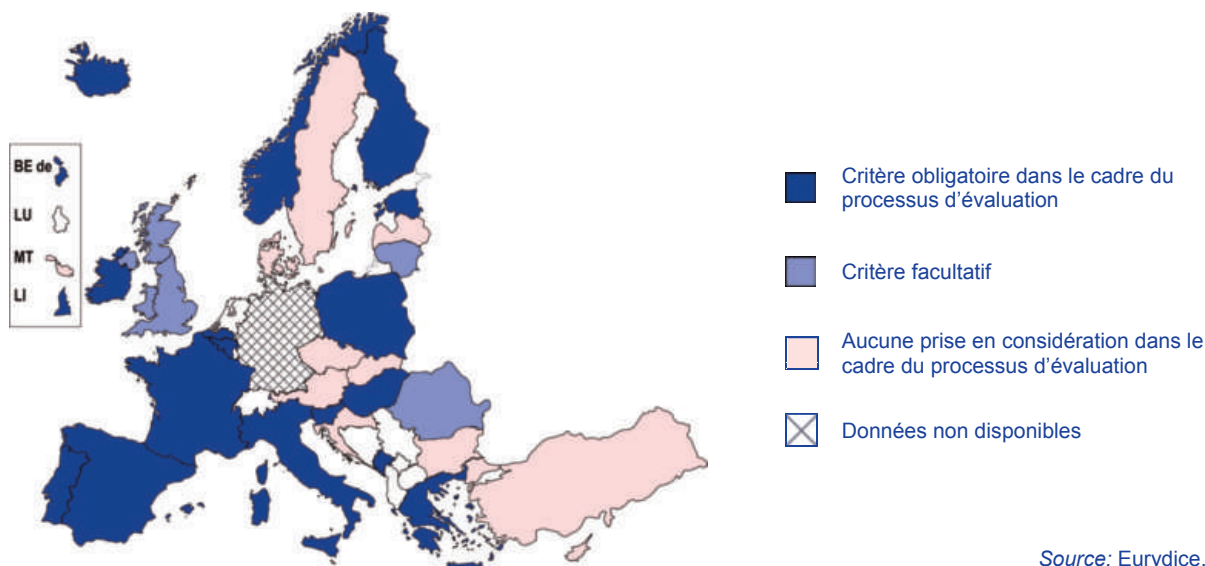
Lorsqu'ils sont interrogés sur les mesures de nature financière incitant les étudiants à terminer leurs études dans le délai prévu, les pays répondent le plus souvent en évoquant les mécanismes d'aide financière aux étudiants, qui sont limités dans le temps. Par exemple, dans 18 pays, les étudiants

établissements (Irlande, Italie, Hongrie, Finlande et Norvège), soit au niveau des programmes (Belgique (Communautés française, flamande et germanophone), Grèce, Pologne et Portugal).

En Lituanie, en Roumanie et au Royaume-Uni, les taux d'achèvement ou d'abandon constituent un critère d'évaluation facultatif. En Écosse, le «Quality Code», référence utilisée par l'agence de garantie de la qualité dans le cadre de son activité d'analyse, prévoit que les établissements d'enseignement supérieur doivent avoir des systèmes en place ayant pour but d'augmenter le taux d'achèvement. Cependant, les taux d'achèvement et d'abandon ne constituent pas des critères directement pris en considération dans le cadre du processus de garantie de la qualité. De même, en Belgique (Communauté flamande), la réduction du taux d'abandon et l'augmentation du taux d'achèvement ne sont pas des «exigences», mais il existe une exigence portant sur les chances pour un étudiant de réussir un programme à condition de faire un effort raisonnable. Dans ce contexte, les taux d'abandon sont un indicateur des chances qu'ont les étudiants de réussir un programme.

Onze pays déclarent que les informations concernant le taux d'achèvement ou d'abandon ne font pas partie des critères utilisés dans le cadre des processus externes de garantie de la qualité.

Figure 2.3. Prise en considération du taux d'achèvement ou d'abandon dans le cadre des procédures externes de garantie de la qualité, 2012/2013.



Source: Eurydice.

2.4. Mesure des taux d'achèvement des étudiants

La plupart des systèmes éducatifs mesurent systématiquement les taux d'achèvement à la fin du premier et du deuxième cycle. Par contre, 13 pays ne calculent pas systématiquement ces taux. C'est un problème, puisque certains de ces pays appliquent des politiques visant à améliorer le taux de rétention et d'achèvement, mais ne disposent pas des données de base qui permettraient d'analyser les résultats de ces politiques. Les pays qui ne mesurent pas systématiquement les taux d'achèvement proposent diverses justifications. Certains ne mesurent ces taux que de manière occasionnelle. D'autres ne sont pas en mesure de fournir les taux pour tous les établissements d'enseignement supérieur et ne peuvent donc pas dégager une vue d'ensemble pour tout le pays. Plusieurs pays peuvent déduire les taux d'achèvement à partir d'autres données qu'ils recueillent, mais ils ne les calculent ni ne les publient régulièrement.

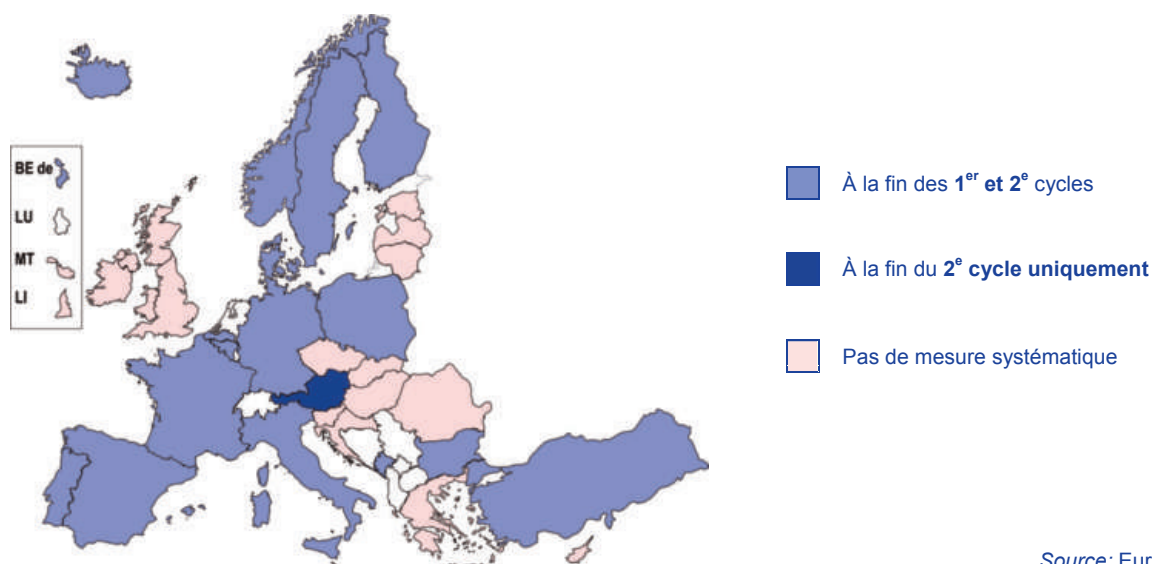
En **République tchèque**, les taux d'achèvement sont mesurés, mais pas de manière systématique. Ils sont habituellement calculés dans le cadre des modules ad hoc d'Eurostat sur l'enseignement supérieur, mais rarement utilisés dans le cadre des processus décisionnels.

En **Espagne**, les taux d'achèvement sont calculés dans le contexte des procédures d'accréditation. Le document publié par l'Espagne sur les données universitaires comprend les taux d'achèvement de quelques universités, mais pas de toutes. Les données ne sont pas utilisées pour calculer une moyenne nationale.

La **Lettonie** ne mesure pas les taux d'achèvement, mais ils peuvent être calculés à partir des données figurant dans les rapports statistiques remplis et soumis par les établissements d'enseignement supérieur.

Les données sur l'achèvement des études en **Lituanie** sont disponibles auprès du système d'information pour la gestion de l'enseignement (ŠVIS), mais aucune pratique n'a encore été mise en place pour la mesure systématique des taux d'achèvement. Néanmoins, des informations ad hoc sur les taux d'achèvement sont utilisées dans les indicateurs d'évaluation externe des établissements d'enseignement supérieur ainsi que dans le cadre des débats politiques.

Figure 2.4. Taux d'achèvement mesurés de manière systématique, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Grèce: la première série de données sur le taux d'achèvement sera disponible pendant l'année académique 2014/2015.

Royaume-Uni: les taux d'achèvement au Royaume-Uni ne sont pas mesurés de manière directe. La HESA recueille des «résultats prévus», qui représentent une projection du pourcentage d'étudiants qui commencent des études à temps plein pour la première fois et qui aboutiront dans chacune des «situations finales» possibles 15 ans plus tard – c'est-à-dire l'obtention d'un diplôme (achèvement des études), le transfert vers un autre établissement ou l'absence de l'enseignement supérieur pendant deux années consécutives.

Certains pays fournissent des informations sur le nombre des étudiants diplômés plutôt que des taux d'achèvement:

En **Grèce**, les données annuelles ne sont recueillies que sur les taux de délivrance des diplômes dans le délai normal et dans le délai maximum (n+4 semestres).

Bien que l'université de **Malte** publie des chiffres absolus sur ses diplômés, aucune statistique concernant les taux d'achèvement n'existe au niveau national.

Seul le nombre absolu d'étudiants (nouveaux inscrits et diplômés) est mesuré en **Slovaquie**, mais le registre central des étudiants, actuellement en phase de test, fournira des données sur les taux d'achèvement.

La Roumanie et la Suède expliquent ne pas calculer de taux d'achèvement à proprement parler, mais ces deux pays disposent néanmoins d'informations sur le nombre des diplômes décernés.

Les taux d'achèvement en **Roumanie** ne sont pas mesurés directement, mais ils peuvent être obtenus grâce à diverses procédures, par exemple la délivrance des diplômes.

Le nombre de diplômes en **Suède** est mesuré sur une base annuelle pour les deux cycles, ainsi que pour les programmes qui ne sont pas divisés en cycles. Tous les étudiants ne décident pas de retirer leurs diplômes et le taux d'achèvement réel est donc plus élevé pour les études de premier et de deuxième cycle.

Il est intéressant de noter que sur la base des données présentées au chapitre 1, figure 1.1, tous les pays appliquent une politique générale d'élargissement de la participation aux études supérieures et presque tous les pays affirment avoir défini des objectifs généraux en matière de taux d'instruction. En revanche, les réponses concernant les données recueillies démontrent que certains pays ne mesurent pas systématiquement les résultats de leurs politiques sous la forme de taux d'achèvement. La mise en œuvre réelle des politiques nationales demeure donc peu claire.

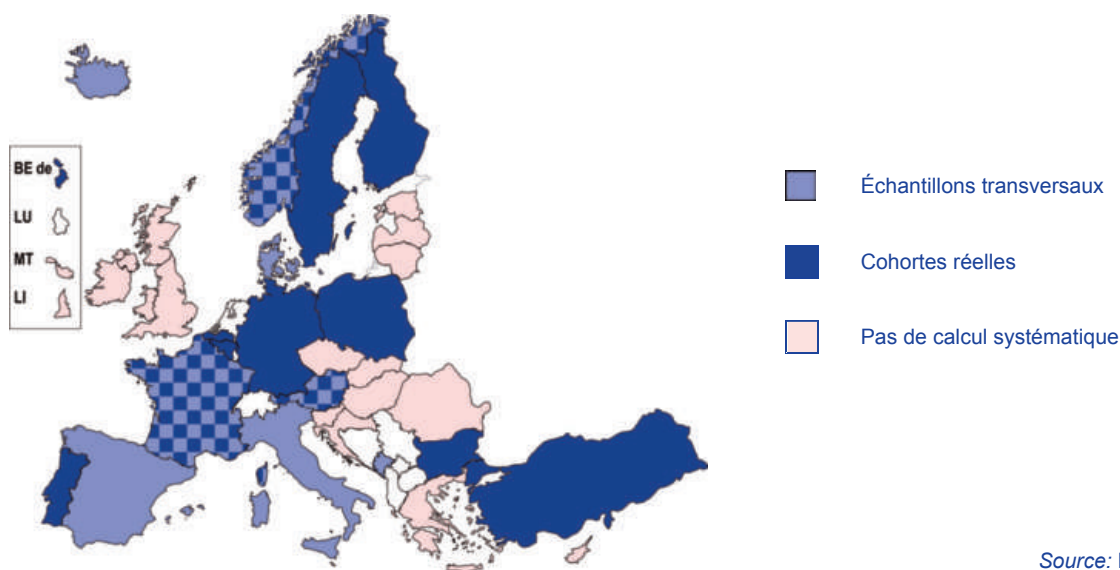
Il a également été demandé aux pays si les taux d'achèvement étaient mesurés pour des groupes particuliers d'étudiants, notamment les groupes sociaux sous-représentés susceptibles d'être identifiés et suivis conformément à des objectifs politiques précis. Sur la base des données fournies, à de rares exceptions près, on constate une absence flagrante de données concernant ces groupes. Les seules données recueillies concernent le genre et elles sont plutôt le résultat d'une collecte systématique d'informations sur les étudiants que le résultat d'un processus de suivi de certains groupes particuliers. Seule la Pologne fournit des données sur les taux d'achèvement des personnes handicapées. La Belgique (Communauté flamande) assure le suivi des taux d'achèvement des étudiants de première génération (c'est-à-dire ceux dont les parents ne sont pas diplômés de l'enseignement supérieur). La France inclut la situation socio-économique des étudiants dans son processus de collecte de données sur les taux d'achèvement. La Lituanie calcule les taux d'achèvement pour certains groupes uniquement parmi les étudiants boursiers de l'État. Les autres pays mesurent les taux d'achèvement pour la population étudiante dans son ensemble ou n'assurent aucun suivi de ces données.

Les exigences en matière de taux d'achèvement des étudiants sont définies au niveau national dans la grande majorité des pays. Les organismes qui demandent le plus souvent ces données sont habituellement les offices nationaux des statistiques et les ministères. D'après les réponses des pays à l'enquête, les autres autorités demandant des données sur les taux d'achèvement comprennent les agences d'accréditation et de garantie de la qualité, les observatoires et Eurostat.

Méthodes de calcul des taux d'achèvement

Les pays qui calculent les taux d'achèvement de manière systématique s'appuient soit sur des échantillons transversaux, soit sur la méthode des cohortes réelles. La première mesure le nombre de diplômés au cours d'une année civile donnée qui se sont inscrits au programme un certain nombre d'années auparavant (cette estimation prend en considération des programmes de différentes durées lorsque c'est possible). La méthode des cohortes réelles s'appuie sur des données de panel (enquêtes ou registres) portant sur des étudiants individuels, de leur inscription à l'obtention de leur diplôme.

Figure 2.5. Méthode de calcul des taux d'achèvement, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Le nombre des pays qui utilisent l'une ou l'autre méthode sont en nombre équivalent. Douze pays utilisent en effet la méthode des échantillons transversaux et treize la méthode des cohortes réelles. La France, l'Autriche et la Norvège utilisent les deux méthodes.

Les données relatives aux taux d'achèvement, lorsqu'elles sont calculées systématiquement, sont habituellement mises à la disposition du public. Les principales sources de ces données sont les sites

Internet des bureaux des statistiques ainsi que des ministères. Certains pays possèdent des statistiques ou des bases de données consacrées à l'enseignement supérieur (par exemple la Pologne, le Royaume-Uni et la Norvège). Les données sont généralement publiées une fois par an.

Dans certains cas, seules certaines informations sont rendues publiques. Par exemple en Belgique (Communauté française), l'Observatoire de l'enseignement supérieur ne publie que les informations sur les étudiants de première génération réussissant leur première année.

Enfin, les pays qui mesurent systématiquement les taux d'achèvement mais ne les publient pas comprennent la Belgique (Communauté germanophone), le Portugal et la Turquie. Dans ces pays, les données sont utilisées en théorie pour l'élaboration des politiques et la planification; la Turquie les met à la disposition des chercheurs sur demande.

2.5. Mesure des taux d'abandon des étudiants

En plus d'être questionnés sur les taux d'achèvement, les pays qui ont participé à l'enquête ont également été interrogés sur la manière dont ils mesurent les taux d'abandon. La situation est semblable à celle des taux d'achèvement. Cinq pays (France, Italie, Portugal, Royaume-Uni et Islande) mesurent systématiquement les taux d'abandon à la fin de la première année. Huit systèmes éducatifs (Belgique (Communauté germanophone), Bulgarie, Danemark, Estonie, France, Italie, Finlande et Norvège) indiquent qu'ils mesurent les taux à la fin de chaque année. Mais la majorité des systèmes éducatifs ne mesurent pas systématiquement les taux d'abandon. Ils peuvent le faire dans certains cas, de manière ponctuelle et sur demande (Belgique (Communautés française et flamande), République tchèque, Chypre, Lituanie et Autriche).

La prise en considération des taux d'abandon de certains groupes d'étudiants n'est pas une pratique courante. Seul le Royaume-Uni définit une série de caractéristiques utilisées en vue d'une telle analyse systématique. Ces caractéristiques sont les suivantes: âge, spécialité étudiée, qualifications à l'entrée, genre, origine ethnique, handicap, taux de participation des jeunes, taux de participation des adultes, statut de l'école fréquentée avant les études supérieures (école publique ou privée) et région où est situé l'établissement.

Parmi les pays qui mesurent les taux d'abandon, la Belgique (Communauté germanophone), la Bulgarie et le Portugal ne les publient pas. La Bulgarie ne calcule ces taux que pour un usage officiel. En Belgique, la Communauté germanophone ne possède qu'un seul établissement d'enseignement supérieur et les données le concernant sont utilisées dans le cadre de débats internes et de processus externes de garantie de la qualité. Au Portugal, l'année académique 2012/2013 est la première au cours de laquelle un système de suivi des étudiants a été mis en œuvre et les taux d'abandon n'ont pas encore été calculés. Ces informations seront publiées dans le courant de l'année 2014.

Les pays qui ont participé à l'enquête ont également été interrogés sur la manière dont les étudiants qui changent de programme d'études sont pris en considération dans le contexte des statistiques relatives à l'abandon. De nombreux systèmes éducatifs précisent que les étudiants ne sont comptés que dans la cohorte de leur nouveau programme. D'autres systèmes éducatifs considèrent les étudiants qui changent de programme comme ayant abandonné leur programme initial. La situation dans certains pays est toutefois plus complexe et il n'est pas possible de donner une définition claire du concept d'abandon.

Dans le contexte des processus externes de garantie de la qualité en **Belgique (Communauté flamande)**, les étudiants qui changent de programme d'études sont comptabilisés dans les statistiques d'abandon. Mais en général les étudiants qui changent de programme ne sont pas considérés comme ayant abandonné leurs études s'ils sont inscrits dans un autre programme d'études.

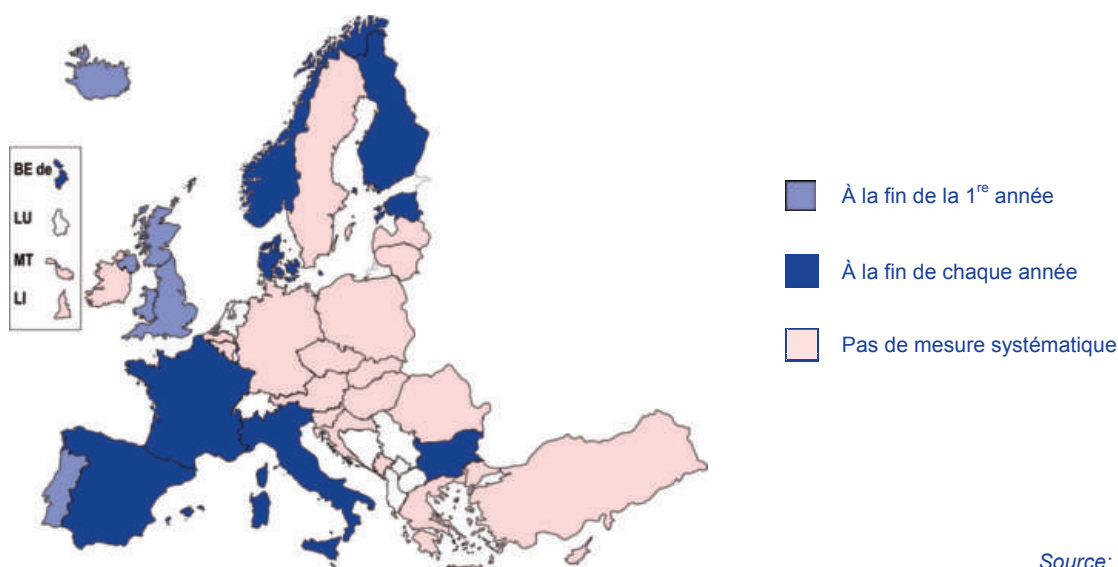
Les étudiants de **République tchèque** qui changent de programme d'études sont considérés comme ayant abandonné le programme auquel ils étaient inscrits, mais ils ne sont généralement pas considérés comme ayant abandonné l'enseignement supérieur. S'ils terminent leur nouveau programme, ils sont comptés dans la cohorte de leur premier programme lors du calcul des taux d'achèvement (méthode des cohortes réelles).

Au **Danemark**, on tient compte du degré de rapprochement entre le nouveau programme et l'ancien, du niveau de détail de la déclaration spécifique et du temps écoulé entre l'abandon d'un programme et l'inscription à un autre.

En **Lituanie**, l'interface du système d'information pour la gestion de l'enseignement (ŠVIS) permet d'utiliser l'une ou l'autre méthode pour compter les abandons.

Les transferts vers d'autres établissements d'enseignement supérieur au **Royaume-Uni** sont enregistrés par l'agence de statistiques pour l'enseignement supérieur (HESA). La collecte des données sur la non-poursuite des études s'appuie sur le suivi des étudiants depuis l'année où ils s'inscrivent dans un établissement jusqu'à l'année suivante (pour les étudiants à temps plein) ou les deux années suivantes (pour les étudiants à temps partiel) et elle indique si les étudiants sont, à la fin de cette période: toujours dans le même établissement (inscrits au même programme ou dans un autre département), dans un autre établissement ou absents du système d'enseignement supérieur. Les données de la HESA utilisent le terme d'«instance» pour décrire les programmes suivis par un étudiant au sein d'un établissement. Un étudiant peut s'inscrire à plus d'un programme et donc avoir plus d'une «instance».

Figure 2.6. Mesure systématique des taux d'abandon, 2012/2013.



Source: Eurydice.

2.6. Expérience issue des visites d'établissements

Orientation et conseil

Si la mesure du taux d'abandon et les actions visant à le réduire représentent des enjeux au niveau national dans de nombreux pays, les établissements eux-mêmes sont plus préoccupés de ce qu'ils peuvent faire pour empêcher les étudiants d'abandonner leurs études. Toutes les universités confrontées à une augmentation de la demande sont d'accord sur un point: il est important pour elles d'améliorer les services d'orientation ou du moins de veiller à ce que des services d'orientation soient proposés à ceux qui en ont le plus besoin.

Cette question a été explorée avec plusieurs interlocuteurs de l'université Paris-Est en France. Cette université accorde une grande importance au développement régional et fait en sorte de proposer des services d'orientation à des étudiants de tous horizons. Les étudiants ont raconté leur expérience: ils n'avaient reçu que peu ou pas d'orientation académique avant leur entrée dans l'enseignement supérieur. Ils avaient l'impression qu'il était courant, chez les étudiants de l'enseignement supérieur en France, de se sentir perdus et livrés à eux-mêmes pendant leur première année d'études universitaires. Le personnel académique a également confirmé cette réalité du milieu universitaire, expliquant qu'il était impossible même pour le professionnel le plus consciencieux de trouver le temps de s'occuper des étudiants qui se désintéressent de leurs études en première année: les élèves motivés sont en effet trop nombreux pour qu'il soit possible d'ignorer leurs besoins au profit d'étudiants qui ne semblent pas intéressés par leurs études.

La perception générale que les services d'orientation n'ont pas su se développer au même rythme que la participation aux études est particulièrement courante dans les établissements à accès ouvert. L'université Paris-Est se démarque en ce qu'elle a mis au point une approche globale des services

aux étudiants défavorisés et vulnérables qui peut être considérée comme un exemple de meilleure pratique. Plutôt que d'adopter une organisation consistant en plusieurs services distincts (bien-être, emploi, carrières, orientation et logement), le modèle organisationnel de ces services a consisté en la création d'un réseau de soutien intégré et interconnecté qui se concentre sur les besoins éventuels des étudiants défavorisés et vulnérables. Ainsi, un étudiant s'adressant aux services de soutien en vue de trouver un logement trouverait également des informations portant sur une suite d'autres questions susceptibles de contribuer à son intégration dans l'université et la société.

De plus, les types de services disponibles ont été élaborés en réponse aux besoins identifiés chez d'autres étudiants vulnérables. Il est intéressant de constater que ces services ont une portée plus large que dans de nombreux environnements d'enseignement supérieur et qu'ils abordent parfois les problèmes rencontrés de manière non traditionnelle. Par exemple, les services de logement s'efforcent de trouver pour les étudiants des possibilités de loger chez des membres de la communauté locale plutôt que dans des résidences universitaires. Cette stratégie a eu des effets secondaires positifs considérables, dont une baisse des préjugés et du sentiment de peur dans la communauté locale à l'égard des étudiants étrangers.

En plus des services habituels, l'université a également concentré ses efforts sur la mise en place d'un grand nombre de services culturels. La possibilité de participer à des activités sportives, de théâtre, de danse ou de musique, par exemple, a joué un rôle essentiel dans l'intégration dans l'université des étudiants immigrés et réfugiés.

L'orientation et les conseils ont également représenté un enjeu de première importance à l'université de technologie de Tallinn, où les taux d'abandon atteignaient 50 % dans certains programmes. Comme dans d'autres universités qui ont connu une forte croissance de leur population étudiante, les nombreux cas d'abandon sont considérés comme trop importants pour être résolus par la seule université et un certain niveau d'abandon semble inévitable. Malgré cela, l'université de technologie de Tallinn a compilé des données de suivi des étudiants de très bonne qualité, qui devraient permettre d'intervenir auprès des étudiants à risque de manière plus précoce en travaillant au niveau des facultés et en analysant les choix académiques précédents des étudiants. Il est encore trop tôt pour évaluer l'efficacité de ce travail, mais l'université est optimiste concernant les avantages potentiels de la collecte et de l'utilisation de données de qualité.

La question de l'intervention précoce a également été mise en lumière à l'université de Gand, dont les dirigeants estiment que de nombreux étudiants pourraient être aidés à condition d'être identifiés suffisamment tôt, ce qui permettrait d'éviter les conséquences négatives de l'abandon. Mais la principale difficulté est que de nombreux étudiants «à risque» n'ont pas conscience de l'ampleur de leurs difficultés avant qu'ils se retrouvent en situation d'échec. Malheureusement, bien que des possibilités de soutien académique existent dans les facultés, tout comme au niveau de l'université par l'intermédiaire des services de conseils et d'orientation, l'université ne dispose pas des ressources nécessaires pour rechercher ou cibler de manière active les étudiants qui peuvent présenter un risque d'abandon et elle se limite donc à aider les étudiants qui s'adressent à elle pour demander du soutien.

À l'université technique d'Aix-la-Chapelle (RWTH Aachen), la même difficulté a donné lieu à des mesures plus proactives. Un programme de mentorat, basé sur un modèle de conseil proactif et interactif aux étudiants, a été mis en place il y a deux ans et est à présent élargi à toutes les facultés. Les mentors font partie du personnel académique et ils ont accès aux résultats obtenus par les étudiants aux cours et aux examens. Sur la base de ces résultats, ils contactent les étudiants dont les performances sont inférieures au minimum prévu pour les inviter à venir parler de la situation. L'étudiant n'a aucune obligation d'accepter, mais il y est invité de façon pressante. Le but de la discussion est de trouver la meilleure voie à suivre pour l'étudiant. Il est intéressant de remarquer que l'idée de cette approche a été proposée par les membres du personnel académique eux-mêmes et que les mentors ont organisé entre eux un réseau visant à répondre à leurs préoccupations communes. Cela leur permet par exemple d'identifier les modules qui donnent souvent lieu à des difficultés pour les étudiants et de discuter avec leurs collègues en vue d'y apporter des changements.

Conclusions

La rétention des étudiants peut être considérée comme un indicateur de performance de base essentiel des systèmes d'enseignement supérieur. L'objectif devrait être que le plus grand nombre possible d'étudiants progressent dans leurs études et obtiennent un diplôme. Dans le contexte de l'élargissement de la participation, la rétention des étudiants est également une question de justice sociale. Si les gouvernements encouragent une population d'étudiants plus variée à entreprendre des études, ils ont également pour responsabilité de contribuer à réduire les risques psychologiques, financiers ou émotionnels du décrochage.

Les conclusions de ce chapitre indiquent dans un premier temps que des définitions plus claires pourraient être nécessaires – à la fois dans les documents d'orientation nationaux et dans le cadre d'études statistiques. Par exemple, le «taux d'achèvement» peut désigner dans certains pays le pourcentage des étudiants s'inscrivant à un programme qui le réussissent après plusieurs années, tandis que dans d'autres pays seuls les étudiants de dernière année sont pris en considération.

De nombreux pays ne calculent pas systématiquement les taux d'achèvement ou d'abandon, y compris des pays qui appliquent des politiques visant à favoriser la rétention et l'achèvement des études mais ne disposent manifestement pas des données de base qui permettraient d'analyser les effets de ces politiques.

Il est rare de trouver des objectifs clairs et précis portant sur une amélioration des taux de rétention. Le plus souvent, les pays affichent plutôt un objectif général de réduction des abandons et de renforcement des taux de rétention et d'achèvement des études. En particulier, les données concernant certains groupes particuliers sont rarement collectées et analysées.

S'il est vrai que l'on peut s'attendre à un effet important du financement sur la politique d'amélioration des taux de rétention, le présent rapport conclut que l'amélioration des taux de rétention et d'achèvement n'affectera le financement des établissements d'enseignement supérieur que dans la moitié des pays. Les mécanismes de financement basés sur les performances, dans le cadre desquels le financement d'un établissement dépend de la réalisation de certains résultats dans des délais donnés, n'existent que dans dix systèmes.

Plusieurs mesures ont toutefois été prises pour encourager les étudiants à terminer leurs études dans un délai «normal». L'accent tend à être mis sur les mesures encourageant les étudiants à terminer leurs études en un temps défini ou à pénaliser ceux qui ne le font pas. Cette tendance à réduire le temps nécessaire pour l'obtention d'un diplôme s'inscrit de toute évidence dans le cadre d'un programme plus global visant à améliorer l'efficacité de l'utilisation des finances publiques.

La tendance à encourager les étudiants à entreprendre et à terminer leurs études dans un délai raisonnable s'inscrit en parallèle de la mise en place de possibilités d'étude plus flexibles.

Un des principaux moyens de lutte contre l'abandon consiste à proposer des informations, des conseils et une orientation, notamment aux étudiants qui présentent le plus de «risques» d'abandon. Bien que l'orientation soit proposée dans tous les systèmes, les informations fournies par les pays et les visites d'établissements ont montré que des difficultés subsistent souvent en raison du manque de ressources: le plus souvent, les services de conseil et d'orientation doivent faire face à une demande très importante et ils se trouvent donc incapables de cibler et de venir en aide à ceux qui en ont le plus besoin.

Bien que la moitié environ des systèmes d'enseignement supérieur déclare utiliser les données concernant la rétention et l'abandon dans le cadre de leurs processus de garantie de la qualité, peu d'éléments concrets indiquent que ces informations font l'objet d'un suivi qui permettrait de comprendre les causes sous-jacentes de l'abandon et d'y remédier. Le rôle des agences de garantie de la qualité est limité et les taux d'abandon ne sont perçus que comme des indicateurs du succès et de la viabilité des programmes et des établissements.

CHAPITRE 3. FLEXIBILITÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES

Les discussions sur l'hétérogénéité croissante de la population étudiante vont souvent de pair avec celles sur la flexibilité des études supérieures. En d'autres termes, la flexibilité de l'apprentissage est souvent considérée comme un moyen de répondre à l'évolution de la composition de la population étudiante et aux besoins et contraintes d'une population plus diverse. Le programme européen de modernisation de l'enseignement supérieur pratique cette approche et reconnaît que la flexibilité de l'apprentissage et des méthodes d'enseignement est un moyen d'améliorer la qualité et la pertinence des études supérieures tout en augmentant le nombre des étudiants, en élargissant la participation à des groupes plus variés d'apprenants et en luttant contre l'abandon (Commission européenne, 2011). Dans le cadre de ce programme, les États membres ont été invités à «encourager la diversification des modes d'études (à temps partiel, à distance, apprentissage modulaire, formation continue pour les adultes qui reprennent leurs études et d'autres personnes déjà présentes sur le marché de l'emploi), en adaptant les mécanismes de financement le cas échéant» (ibid.).

Ce chapitre explore en six parties la question de la flexibilité dans l'enseignement supérieur. La première partie examine le concept de flexibilité, soulignant ses différentes dimensions et composantes. Les parties suivantes analysent la flexibilité dans l'enseignement supérieur à la lumière du programme de modernisation de l'enseignement supérieur, en mettant l'accent sur certains domaines considérés comme prioritaires dans le cadre du programme de modernisation. Dans ce contexte, la deuxième partie examine dans quelle mesure les systèmes d'enseignement supérieur donnent aux étudiants la possibilité d'organiser leurs études à temps partiel, ainsi que les incidences des études à temps partiel sur les aspects financiers des études. La troisième partie traite de l'apprentissage à distance, en ligne et mixte, et analyse dans quelle mesure ces modes d'apprentissage sont proposés par les établissements d'enseignement supérieur dans toute l'Europe. La quatrième partie se concentre sur les possibilités pour les apprenants de voir leurs acquis d'apprentissage non formel et informel reconnus et validés en vue de contribuer à remplir les exigences d'accès aux études supérieures. La cinquième partie propose des informations sur d'autres moyens d'améliorer la flexibilité dans l'enseignement supérieur, tandis que la dernière partie fait le point sur l'expérience acquise pendant les visites d'établissements d'enseignement supérieur.

3.1. L'approche du concept d'apprentissage flexible

Si la notion d'apprentissage flexible est comprise de tous, elle est également considérée comme difficile à définir. Dans ce domaine, les définitions font souvent référence à un niveau élevé d'individualisation par rapport aux études traditionnelles et à un choix plus large concernant les divers aspects du processus d'apprentissage (Collis et Moonen, 2001). L'apprentissage flexible est également considéré comme centré sur les apprenants et non sur les enseignants ou comme une forme d'apprentissage qui renforce l'indépendance de l'apprenant en faisant évoluer le rôle de l'enseignant, pour en faire un facilitateur et un mentor (Moran et Myringer, 1999; cité dans Cornelius et Gordon, 2008).

Les ouvrages qui traitent de l'apprentissage flexible évoquent souvent les cinq dimensions évoquées par Collins et al. (1997), à savoir la flexibilité en matière de temps, de contenu, d'exigences d'accès, d'approche et de ressources d'enseignement et de modalités d'apprentissage. Chacune de ces dimensions comporte différentes options de flexibilité. Par exemple, la flexibilité appliquée au temps peut comprendre (ou s'associer à) la possibilité d'étudier sur rendez-vous au cours de la journée normale de travail, le soir, en fin de semaine ou pendant une période de congé, sans contact avec le milieu du travail (ibid., p. 206). La flexibilité appliquée aux modalités d'apprentissage peut comporter une aide proposée par un service d'assistance, des d'entretiens individuels avec un tuteur, la possibilité de contacter un tuteur par voie électronique, des séances de groupe, etc. (ibid., p. 207).

En plus des cinq dimensions de l'apprentissage flexible, Collis et Moonen (2001) identifient quatre composantes principales qui interagissent entre elles dans le cadre de la mise en œuvre d'un processus d'apprentissage flexible: la technologie, la pédagogie, les stratégies de mise en œuvre et

les cadres institutionnels. Parmi ces composantes, c'est notamment l'internet qui, associé à une pression croissante sur les établissements d'enseignement supérieur, permet la création de nouvelles possibilités d'apprentissage flexible (ibid.).

Les parties suivantes explorent certains aspects de la flexibilité dans l'enseignement supérieur en examinant l'offre d'études à temps partiel, d'apprentissage à distance, de reconnaissance des acquis en vue de la progression dans les études et d'autres moyens d'améliorer la flexibilité de l'apprentissage.

3.2. Les études supérieures à temps partiel

L'une des approches les plus courantes permettant d'adapter l'enseignement supérieur aux besoins des personnes qui ne sont pas en mesure de suivre le modèle traditionnel des études à temps plein consiste à proposer aux étudiants la possibilité de s'inscrire sous un statut d'étudiant alternatif, lequel permet plus de flexibilité que le statut d'étudiant à temps plein. Cependant, comme l'ont souligné des rapports comparatifs précédents (par exemple Commission européenne/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012), il est difficile d'aborder ce sujet dans une perspective comparative, dans la mesure où la définition des termes «temps plein» et «temps partiel» varie considérablement d'un pays à l'autre. Le but de la partie suivante est de contribuer à une compréhension de la situation à travers l'Europe, en accordant une attention particulière aux questions conceptuelles, aux dispositions financières liées aux différentes modalités d'études et à la mesure dans laquelle les établissements d'enseignement supérieur proposent ces approches alternatives.

3.2.1. Existence et définition des études à temps partiel

La figure 3.1 montre que la plupart des pays d'Europe proposent aux étudiants la possibilité d'organiser leurs études d'une manière plus flexible que dans le cadre des régimes d'études traditionnels à temps plein. Le concept d'études à temps partiel connaît cependant d'importantes variations à travers l'Europe.

Dans plusieurs pays, les études à temps partiel sont définies par rapport à la charge de travail des études à temps plein: les étudiants à temps partiel ont une charge de travail moins importante. La charge de travail des étudiants peut être exprimée en termes de crédits ECTS (par exemple en Lituanie et en Irlande), en termes d'heures d'étude par semaine (par exemple au Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) ou par une combinaison des deux (par exemple en Lettonie, en Suède et au Royaume-Uni – Écosse).

En **Lettonie**, les études à temps plein correspondent à 40 crédits lettons (soit 60 ECTS) par année académique et au moins 40 heures d'études par semaine. Les études à temps partiel correspondent à moins de 40 crédits lettons (soit 60 ECTS) par année académique et moins de 40 heures d'études par semaine.

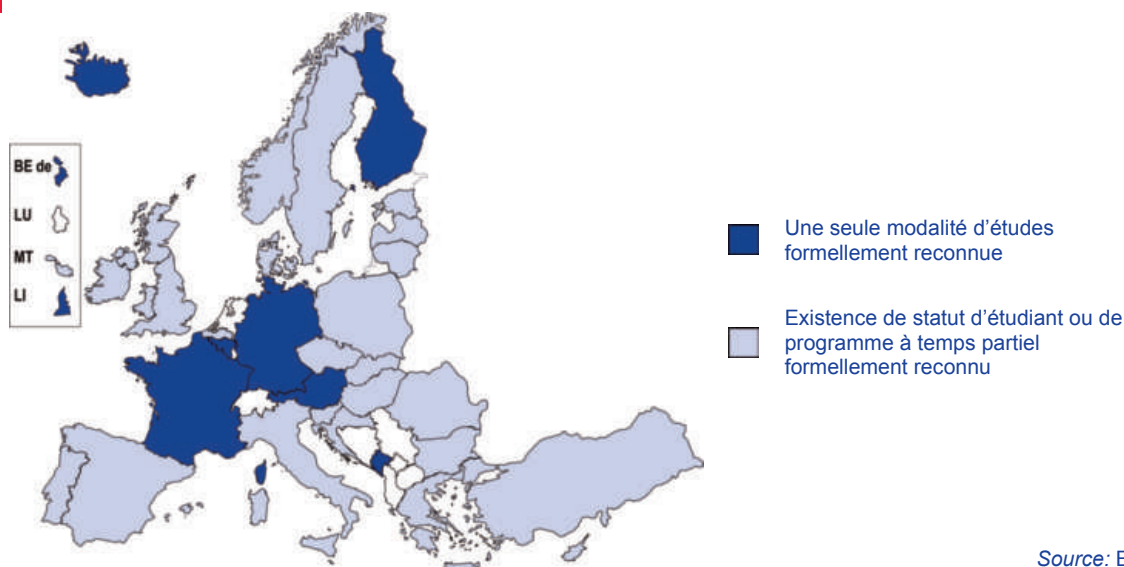
La **Lituanie** propose deux modalités d'études: les études «continues» (c'est-à-dire à temps plein) et les études «étendues» (c'est-à-dire à temps partiel). Dans le premier cas, les étudiants doivent compléter jusqu'à 60 crédits par année académique et pas moins de 45 crédits. Dans le second, les étudiants ne sont pas obligés de compléter plus de 45 crédits par an.

En **Suède**, la réglementation des études supérieures prévoit que les études à temps plein nécessitent 40 semaines d'études par année académique, soit 60 ECTS. Sont considérés comme étudiants à temps partiel ceux dont la charge de travail est inférieure à ce seuil.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, sont considérés comme étudiants à temps plein ceux qui sont inscrits dans un programme pour lequel chaque année d'études exige une présence pendant au moins 24 semaines par année. Sont considérés comme étudiants à temps partiel ceux dont la charge de travail est inférieure à ce seuil. Ils peuvent étudier à temps plein pendant moins de 24 semaines dans l'année, en congés d'études ou en cours du soir.

L'Estonie et le Portugal adoptent une approche similaire, mais ils définissent la différence entre les étudiants à temps plein et à temps partiel en termes de pourcentage de la charge de travail des étudiants à temps plein. Ces deux pays exigent des étudiants à temps plein qu'ils terminent au moins 75 % de leur charge de travail annuelle prévue et par conséquent, sont considérés comme étudiants à temps partiel ceux qui terminent moins de 75 %.

Figure 3.1. Reconnaissance formelle d'un statut d'étudiant à temps partiel ou existence de programmes d'études à temps partiel dans les pays d'Europe, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure ne tient pas compte des dispositions visant uniquement certaines catégories particulières d'étudiants (par exemple les étudiants handicapés ou les sportifs). La possibilité pour un étudiant d'interrompre ses études temporairement n'est pas prise en considération non plus.

Toutes les approches mentionnées ci-dessus sont combinées dans les documents d'orientation pour le Royaume-Uni (Écosse), où les étudiants à temps plein doivent assister aux cours pendant une période équivalant à au moins 24 semaines pendant l'année et consacrer au moins 21 heures par semaine à leurs études. Sont considérés comme étudiants à temps partiel ceux dont les cours représentent 50 % d'un cours à temps plein. Il incombe à l'établissement ou à l'organisme dispensant une formation à distance de décider si la charge de travail de l'étudiant représente au moins 50 % de l'équivalent temps plein d'un programme d'études supérieures.

En Bulgarie, en Croatie, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie, les étudiants à temps partiel ne bénéficient pas d'une charge de travail réduite en termes d'heures d'études ou de crédits, mais leur participation directe aux séances d'études est limitée (c'est-à-dire que les heures de contact sont limitées). En Hongrie, par exemple, sont considérés comme étudiants à temps partiel ceux qui suivent un programme comprenant au moins 30 % et au plus 50 % d'heures de contact par rapport à un programme à temps plein. En Bulgarie, en Croatie et en Roumanie, les étudiants à temps partiel doivent réaliser la même quantité d'études en termes de crédits, mais ils ne sont pas tenus d'assister à tous les cours. En Pologne, les cours destinés aux étudiants à temps partiel ont généralement lieu du vendredi au dimanche.

Dans certains pays (par exemple en Espagne, en Italie et en Slovénie), les documents d'orientation mentionnent les études à temps partiel, mais n'en fournissent pas une définition précise. Cela signifie que les établissements d'enseignement supérieur sont libres de définir dans leur règlement interne les modalités des études à temps partiel. Une situation similaire peut être observée en Norvège, où les étudiants peuvent s'inscrire à temps plein ou à temps partiel, mais où la charge de travail liée à chacun de ces statuts est définie sur une base individuelle et fixée dans un plan de formation individuel. La création de ce plan de formation est obligatoire pour tous les programmes financés par le ministère de l'enseignement et de la recherche.

Par ailleurs, dans certains systèmes d'enseignement supérieur, la législation mentionne explicitement des modalités d'études alternatives autres que les études à temps plein ou à temps partiel. C'est le cas de la Communauté flamande de Belgique, où les étudiants peuvent choisir entre trois statuts officiels d'étudiant ou «contrats»: un contrat de délivrance de diplôme pour les études aboutissant à un diplôme de l'enseignement supérieur de plein droit, un contrat de crédits, pour les études portant

sur un nombre limité de crédits, et un contrat d'examen, pour les études au cours desquelles les étudiants ne suivent pas de cours, mais participent uniquement aux examens pour un nombre limité de crédits. En République tchèque et en Slovaquie, les documents d'orientation mentionnent trois modalités d'études distinctes, à savoir les études en présence, les études à distance et les études mixtes. Le premier terme désigne les études traditionnelles à temps plein et les deux suivants permettent aux étudiants d'étudier d'une manière plus flexible. Les études mixtes, en particulier, sont souvent organisées pendant la fin de semaine; il s'agit d'un concept similaire aux modalités d'études alternatives existant en Bulgarie, en Croatie, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie (voir les informations fournies dans les paragraphes précédents de cette partie).

Au-delà de la question de la terminologie utilisée pour désigner les diverses modalités d'études, on pourra également remarquer que les études à temps partiel ne sont pas nécessairement ouvertes à tous les étudiants. En Grèce, par exemple, le cadre législatif en cours de mise en œuvre prévoit la possibilité d'étudier à temps partiel uniquement pour les étudiants capables de démontrer qu'ils travaillent au moins 20 heures par semaine.

Enfin, même si un pays ne propose pas aux étudiants la possibilité de s'inscrire officiellement à temps partiel, cela ne signifie pas que les étudiants ne peuvent pas étudier de manière flexible. En Autriche, par exemple, il n'existe pas de statut officiel d'étudiant à temps partiel, mais les étudiants ne sont pas tenus de terminer leurs études dans les limites fixées par le programme. Une situation similaire peut être observée en France, où les établissements d'enseignement supérieur peuvent donner aux étudiants la possibilité d'adapter leur rythme d'études à leurs besoins. Cette possibilité est souvent proposée aux sportifs de haut niveau, aux étudiants travailleurs, aux étudiants participant à des associations ou organismes dans le domaine de l'enseignement supérieur et aux étudiants qui suivent plusieurs programmes d'enseignement supérieur en parallèle. En Allemagne, la flexibilité est rendue possible par des programmes doubles associant expérience de travail et études supérieures, ainsi que par des programmes individualisés conçus pour permettre aux étudiants de concilier études et obligations familiales (prise en charge d'enfants ou de personnes âgées).

3.2.2. Aspects financiers des études à temps partiel

Dans le cadre d'une analyse des études à temps partiel, l'une des questions principales porte sur la mesure dans laquelle celles-ci ont une incidence sur les aspects financiers des études: les étudiants qui suivent des programmes autres qu'à temps plein doivent-ils s'acquitter de droits différents et peuvent-ils bénéficier d'aides différentes?

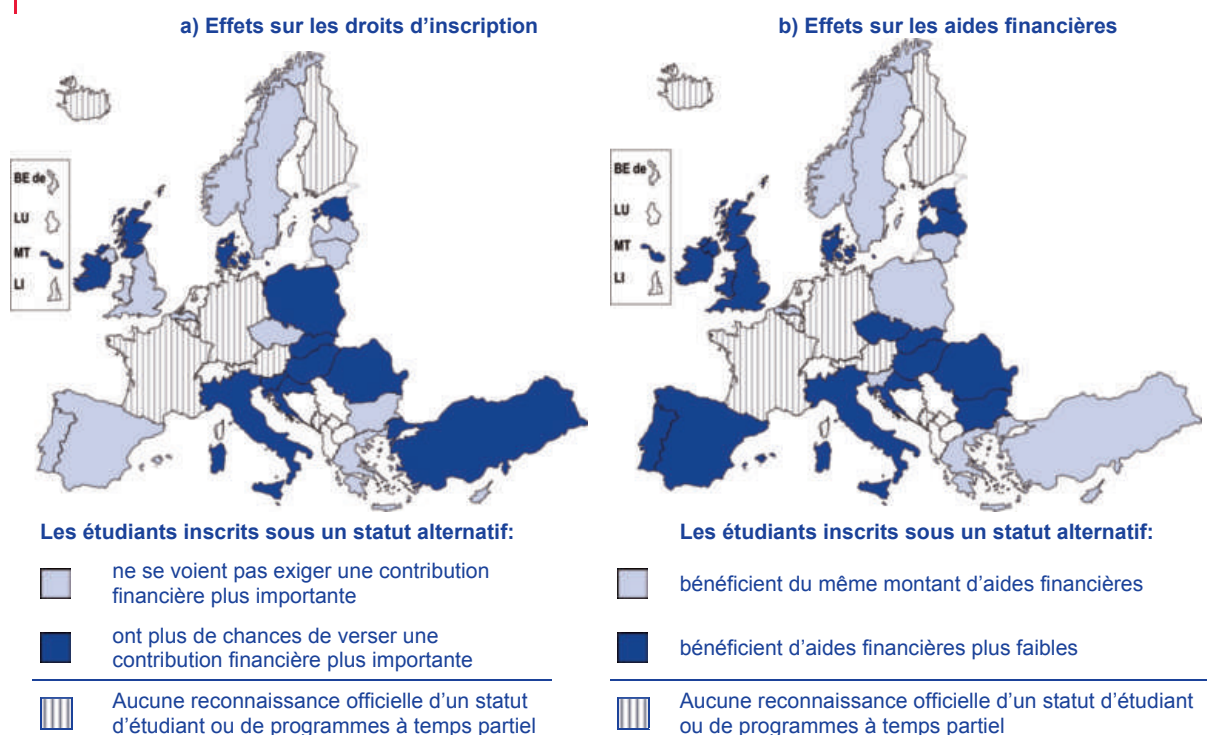
Les données disponibles (voir figure 3.2a) montrent que dans plusieurs systèmes d'enseignement supérieur (Danemark, Estonie, Irlande, Croatie, Italie, Hongrie, Malte, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Royaume-Uni (Écosse) et Turquie), les études à temps partiel sont liées, ou ont plus de chances d'être liées, à un investissement financier individuel plus important que les études traditionnelles.

Au Danemark, à Malte, en Pologne, en Slovaquie et en Roumanie, les étudiants à temps partiel ne paient généralement pas de droits pour leur premier diplôme, tandis que ces droits sont exigés aux étudiants à temps plein. Une situation similaire est observée en Turquie, où aucun droit d'inscription n'est exigé depuis 2012, sauf pour les étudiants qui participent à des formations diplômantes organisées le soir. En Croatie, des droits d'inscription sont demandés à certaines catégories d'étudiants à temps plein, mais pas à d'autres. Tous les étudiants à temps partiel, en revanche, paient des droits d'inscription et ceux-ci sont plus élevés que ceux réclamés aux étudiants à temps plein. La nécessité de réaliser des contributions financières plus importantes peut également s'exprimer de manière indirecte, comme c'est le cas dans les pays qui ne plafonnent pas les droits d'inscription pour les études à temps partiel, alors que les droits d'inscription pour les programmes à temps plein sont réglementés (Estonie et Royaume-Uni – Écosse). Une situation similaire peut être observée en Irlande et en Italie, où les établissements ont une certaine latitude concernant les droits d'inscription et où les étudiants à temps partiel peuvent donc faire l'objet d'un traitement différent de celui réservé aux étudiants à temps plein. Une autre mesure indirecte qui pourrait imposer une contribution financière plus importante aux étudiants à temps partiel peut être observée en Hongrie, où le nombre de places

dans les programmes à temps partiel gratuits est très limité et où les étudiants à temps partiel versent souvent des droits proches du montant total d'un programme à temps plein.

Dans la plupart des pays où les étudiants paient ou sont susceptibles de payer des droits d'inscription plus élevés, le soutien financier auquel ils ont droit est également limité (voir figure 3.2b). Il existe toutefois des exceptions. En Slovénie, par exemple, les étudiants à temps partiel versent des droits d'inscription plus élevés, mais ils peuvent bénéficier des mêmes aides financières que les étudiants à temps plein, sauf s'ils ont un emploi ou s'ils sont inscrits au chômage.

Figure 3.2. Effets du statut d'étudiant sur les dispositions financières liées aux études supérieures, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Note explicative

Ces figures présentent uniquement la situation dans les pays reconnaissant formellement un statut d'étudiant et/ou de programme à temps partiel.

Les comparaisons présentées dans la figure entre les aides financières ou la contribution financière font référence au montant calculé proportionnellement à la charge de travail des étudiants.

En Bulgarie, en République tchèque, en Espagne, en Lettonie, au Portugal et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les étudiants ne doivent pas s'acquitter de droits plus élevés, mais ils ne bénéficient pas du même niveau d'aide financière que les étudiants à temps plein. Ceci peut toutefois ne concerner que certains types d'aides financières. En Espagne, par exemple, les étudiants à temps partiel peuvent généralement bénéficier de bourses, mais pas de certains éléments de celles-ci, par exemple ceux correspondant aux coûts de logement ou les primes récompensant les performances académiques. De même, en République tchèque, les étudiants à temps partiel peuvent bénéficier de différents types d'aides financières, à l'exception des bourses de logement, qui ne sont proposées qu'aux étudiants à temps plein (c'est-à-dire aux étudiants inscrits à des programmes de cours donnés en présence; pour plus de détails, voir la section 3.2.1). Au Royaume-Uni (Angleterre), les étudiants à temps partiel peuvent bénéficier de prêts étudiants, mais pas de bourses de subsistance. Ceci s'explique par le fait qu'ils sont jugés capables d'associer études et travail ou de bénéficier d'autres régimes d'aide s'ils ne sont pas sur le marché du travail. Une situation comparable peut être observée en Slovaquie, où les étudiants à temps partiel peuvent demander des prêts étudiants mais pas des bourses basées sur leurs besoins.

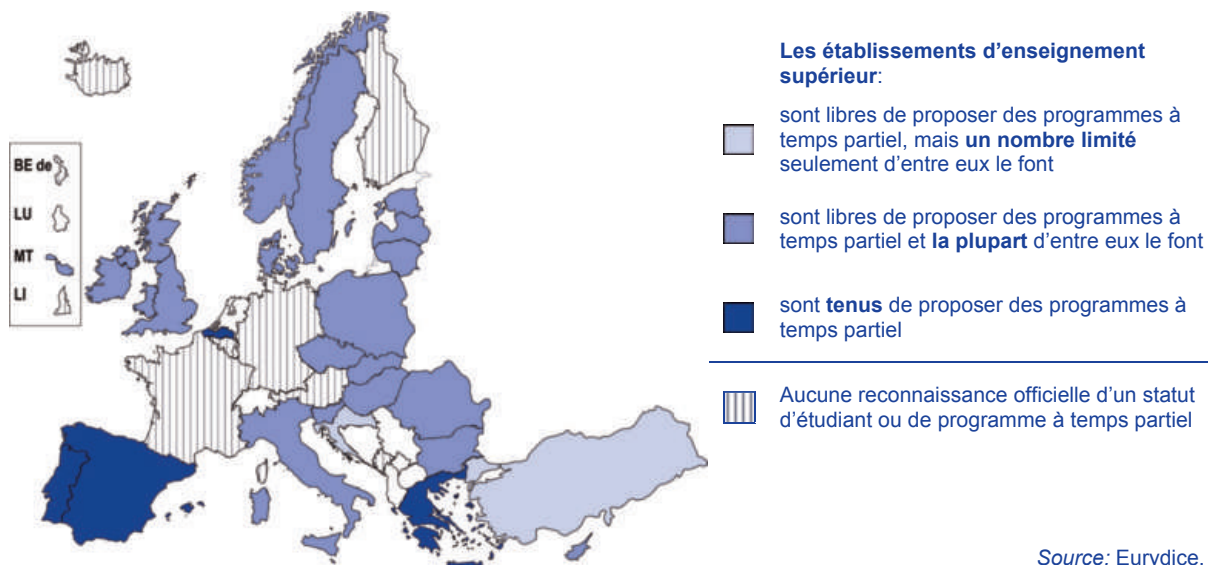
Seuls quelques pays ou régions (Communauté flamande de Belgique, Grèce, Chypre, Lituanie, Suède et Norvège) n'imposent pas de droits d'inscription plus élevés aux étudiants à temps partiel pour le même volume d'études et leur proposent le même montant d'aides. Dans les pays nordiques, les étudiants – à l'exception des étudiants internationaux de pays extérieurs à l'Union – ne paient généralement pas de droits d'inscription, qu'ils étudient à temps plein ou à temps partiel. Il en va de même en Grèce, mais uniquement pour les études de premier cycle.

Bien que la figure ne représente pas la situation dans les pays qui ne reconnaissent pas officiellement le statut d'étudiant ou de programme d'études à temps partiel, dans la plupart de ces pays les personnes qui étudient à temps partiel sont soumises aux mêmes conditions financières que les étudiants à temps plein. Mais comme les études à temps partiel durent *de facto* plus longtemps et que les droits d'inscription doivent être versés chaque année, le coût total de ce type d'études peut être plus élevé que celui des études terminées dans les délais prévus (c'est le cas en Communauté germanophone de Belgique et au Liechtenstein). Ceci ne s'applique bien entendu pas aux pays qui n'imposent pas de droits d'inscription (par exemple la Finlande).

3.2.3. Étendue de l'offre

Après avoir analysé l'existence ou non du statut d'étudiant ou de programmes à temps partiel et leurs éventuelles incidences sur les dispositions financières relatives aux études, ce chapitre examine dans quelle mesure les établissements d'enseignement supérieur proposent la possibilité d'étudier à temps partiel.

Figure 3.3. Étendue de l'offre d'études à temps partiel lorsqu'existe un statut officiel d'étudiant ou de programme à temps partiel, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Note explicative

Ces figures présentent uniquement la situation dans les pays reconnaissant formellement un statut d'étudiant et/ou de programme à temps partiel.

La figure 3.3 montre que dans presque tous les pays, les établissements d'enseignement supérieur sont libres de décider s'ils proposent ou non des programmes d'études à temps partiel. Dans la majorité des pays où les établissements ont cette liberté, la plupart d'entre eux proposent des programmes à temps partiel. La Croatie et la Turquie sont les deux seuls pays où de tels programmes ne sont proposés que par un nombre limité d'établissements. À l'autre extrémité du spectre, on trouve la Communauté flamande de Belgique, la Grèce, l'Espagne et le Portugal, qui indiquent que tous les établissements d'enseignement supérieur ont pour obligation de proposer des programmes d'études à temps partiel. La Slovaquie est un cas spécial, car l'autonomie des établissements lorsqu'il s'agit de décider de proposer ou non ce type de programme est plus limitée que dans la plupart des autres pays. Dans ce pays, les établissements d'enseignement supérieur peuvent formuler des propositions

portant sur le nombre de places à temps partiel qu'ils souhaitent rendre disponibles, mais ces propositions doivent obtenir l'aval des autorités centrales. En dépit de cette restriction, la plupart des établissements d'enseignement supérieur slovènes proposent des programmes d'études à temps partiel.

S'agissant des pays qui ne reconnaissent qu'un seul statut d'étudiant (Communautés française et germanophone de Belgique, Allemagne, France, Autriche, Finlande, Islande, Liechtenstein et Monténégro), des programmes à temps partiel *de facto* sont plus ou moins fréquemment proposés. Dans certains de ces pays, la plupart des établissements d'enseignement supérieur permettent aux étudiants de suivre en pratique des études à temps partiel (par exemple la Communauté française de Belgique, la France, l'Islande et le Liechtenstein), tandis que d'autres indiquent que le nombre des établissements qui proposent cette possibilité est assez limité (par exemple la Communauté germanophone de Belgique et l'Allemagne).

3.3. Apprentissage à distance, en ligne et mixte

Dans le domaine de l'enseignement supérieur, les termes d'apprentissage à distance, d'apprentissage en ligne et d'apprentissage mixte sont souvent utilisés de manière interchangeable. Ceci étant, si le premier de ces phénomènes fait partie de l'enseignement supérieur depuis la première moitié du 19^e siècle comme solution alternative aux cours suivis sur un campus universitaire, le deuxième est assez récent et désigne l'utilisation de moyens électroniques pour une série d'activités d'apprentissage pouvant se dérouler dans une salle de classe traditionnelle ou en dehors de celle-ci. En d'autres termes, l'apprentissage en ligne n'est pas nécessairement utilisé à des fins d'apprentissage à distance, et l'apprentissage à distance ne passe pas nécessairement par l'utilisation des nouveaux médias électroniques (Guri-Rosenblit, 2005). Il existe cependant à l'heure actuelle un chevauchement important entre ces deux concepts, l'apprentissage à distance s'appuyant souvent sur les techniques d'apprentissage en ligne. De plus, les techniques de l'apprentissage en ligne peuvent également être intégrées aux cours dispensés en classe, auquel cas on parle d'apprentissage mixte.

Dans cette partie, nous analysons dans quelle mesure les établissements d'enseignement supérieur à travers l'Europe proposent des programmes d'apprentissage à distance, en ligne et mixtes. Nous nous concentrerons dans un premier temps sur les établissements d'enseignement supérieur qui utilisent ces modes alternatifs d'apprentissage comme approche pédagogique principale. Nous examinerons ensuite le degré de mise en œuvre de l'apprentissage à distance, en ligne et mixte par les établissements d'enseignement supérieur traditionnels.

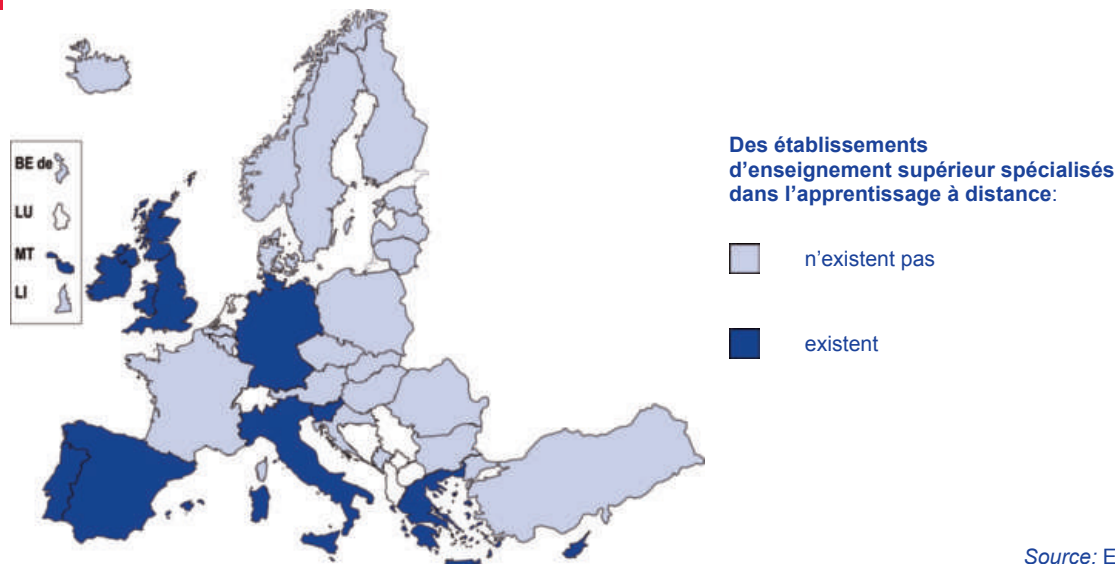
3.3.1. Établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans l'apprentissage à distance

Les données disponibles (voir figure 3.4) montrent que les établissements d'enseignement supérieur qui proposent principalement des programmes diplômants organisés sous forme d'apprentissage à distance ou en ligne sont rares en Europe. Ils n'existent actuellement que dans une dizaine de systèmes d'enseignement supérieur, en Allemagne, en Irlande, en Grèce, en Espagne, en Italie, à Chypre, à Malte, au Portugal, en Slovaquie et au Royaume-Uni. Dans certains de ces pays, ces fournisseurs spécialisés sont principalement de petits établissements privés (par exemple en Irlande, en Italie, à Malte et en Slovaquie), tandis que dans d'autres ils font partie des grands acteurs du système éducatif (par exemple en Allemagne, en Grèce, en Espagne, à Chypre, au Portugal et au Royaume-Uni).

L'Europe méridionale se caractérise par la plus grande concentration d'établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans l'apprentissage à distance. L'établissement le plus ancien et le plus grand dans cette région est l'Université nationale d'enseignement à distance (UNED) d'Espagne, créée dans les années 1970 et où plus de 180 000 étudiants sont aujourd'hui inscrits. Les établissements d'enseignement supérieur à distance financés publiquement dans d'autres pays d'Europe méridionale – notamment l'*Universidade Aberta* au Portugal, l'université ouverte de Grèce et l'université ouverte de Chypre – ont été fondés plus tard, en 1988, 1992 et 2006 respectivement; leurs

populations étudiantes vont de 4 300 étudiants à Chypre à environ 7 800 au Portugal et 33 000 en Grèce.

Figure 3.4. Existence d'établissements d'enseignement supérieur spécialisés dans les programmes d'apprentissage à distance et en ligne, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Note explicative

Cette figure ne présente que les établissements reconnus par les autorités de l'enseignement supérieur et proposant des programmes diplômants.

L'établissement d'enseignement à distance le plus important par le nombre des étudiants est l'*Open University* du Royaume-Uni: la population étudiante de cet établissement fondé en 1969 est de 240 000 étudiants, dont plus de 70 % travaillent à temps plein ou à temps partiel. Il est financé par la combinaison des droits d'inscriptions, des fonds alloués par les organismes britanniques de financement de l'enseignement supérieur et par d'autres ressources. Cette université ouverte a eu une influence importante sur la création en 1974 de la *FernUniversität Hagen*, en Allemagne (Kappel, Lehmann et Loeper, 2002). Cet établissement d'enseignement supérieur, basé à Hagen, compte une population étudiante d'environ 70 000 étudiants.

Bien qu'il n'existe en Communauté flamande de Belgique et en Autriche aucun établissement public d'enseignement supérieur spécialisé dans l'apprentissage à distance, les systèmes éducatifs de ces deux pays ont conclu des accords avec des établissements d'autres pays. Par exemple, les autorités centrales de la Communauté flamande de Belgique financent des centres d'études, hébergés par les cinq universités flamandes, qui sont conçus pour proposer un soutien pédagogique aux étudiants qui suivent des cours à l'université ouverte des Pays-Bas. De même, en Autriche, l'université de Linz a conclu un accord avec la *FernUniversität Hagen*, en Allemagne et sept centres d'apprentissage à distance proposent un soutien aux étudiants autrichiens inscrits à des programmes relevant de cet accord.

À certains égards, la situation en France peut être comparée à celles décrites ci-dessus. Bien qu'il n'existe aucun établissement d'enseignement supérieur délivrant des diplômes et spécialisé dans l'apprentissage à distance, il est possible de suivre des programmes d'enseignement supérieur au Centre national d'enseignement à distance (CNED), un établissement financé publiquement et délivrant des diplômes à divers niveaux d'enseignement. Les programmes d'études supérieures proposés par le CNED sont proposés dans le cadre de partenariats avec des universités et d'autres établissements d'enseignement supérieur.

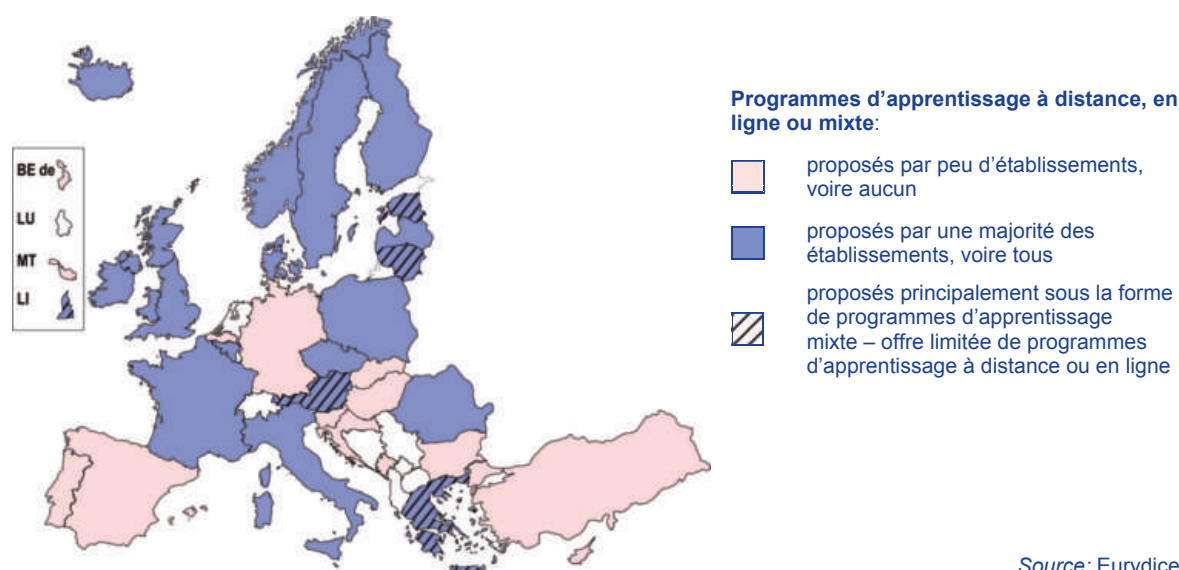
Parmi les systèmes éducatifs où il n'existe aucun établissement spécialisé dans la formation à distance ou en ligne, la Communauté française de Belgique envisage actuellement de proposer cette

possibilité aux étudiants. Dans ce cas, l'établissement qui serait créé serait reconnu officiellement par les autorités du domaine de l'enseignement et tous ses programmes seraient disponibles en ligne. Actuellement ce genre de programme n'est proposé que par des établissements non reconnus par le ministère de l'éducation.

3.3.2. Apprentissage à distance, en ligne et mixte dans les établissements traditionnels d'enseignement supérieur

L'offre de programmes de formation à distance, en ligne ou mixte des universités traditionnelles en Europe est variable. Quelques pays ou régions (Communauté germanophone de Belgique, Croatie et Monténégro) signalent qu'aucun établissement d'enseignement supérieur ne propose de programmes de ce type, une douzaine de pays indiquent que quelques établissements proposent des cours à distance. D'un autre côté, une douzaine de pays indiquent que la plupart des établissements d'enseignement supérieur, voire tous, proposent des programmes d'apprentissage à distance, en ligne ou mixte. Pour rendre la situation encore plus complexe, quelques pays (par exemple l'Estonie, la Grèce, l'Autriche, la Lituanie et le Liechtenstein) indiquent que quelques universités traditionnelles proposent des programmes d'apprentissage à distance ou en ligne, mais qu'il existe une offre importante de programmes d'apprentissage mixte, c'est-à-dire d'apprentissage en ligne intégré aux programmes traditionnels d'études supérieures.

Figure 3.5. Programmes d'apprentissage à distance, en ligne ou mixte proposés par les établissements d'enseignement supérieur traditionnels, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Note explicative

La figure ne présente que les établissements d'enseignement supérieur dont les programmes d'apprentissage à distance ou en ligne ne représentent pas la forme principale d'enseignement. Seuls sont pris en considération les établissements qui proposent des programmes diplômants (c'est-à-dire que les enseignements non formels ou ne débouchant pas sur la délivrance d'un diplôme ne sont pas pris en considération).

Ces disparités, si elles peuvent traduire une réelle diversité des situations à travers l'Europe, peuvent également résulter du fait que les établissements jouissent d'une certaine autonomie dans ce domaine et ne sont pas tenus de rendre compte aux autorités centrales de l'étendue de leur offre de programmes d'apprentissage à distance. L'Autriche et la Norvège semblent être les exceptions, puisqu'elles ont mis en place un mécanisme qui oblige les établissements d'enseignement supérieur à fournir des informations sur leur mise en œuvre de programmes d'apprentissage à distance et en ligne. Plus précisément, cet élément fait partie en Autriche des critères d'évaluation de la performance des établissements d'enseignement supérieur, tandis que le gouvernement norvégien indique dans son budget annuel que la flexibilité des programmes compte parmi les objectifs des établissements d'enseignement supérieur et qu'ils doivent fournir des informations à ce sujet. Selon les données

disponibles, 6 à 7 % des étudiants inscrits dans le système d'enseignement supérieur norvégien suivaient des programmes en ligne en 2012.

3.3.3. Autres activités de soutien de l'apprentissage à distance, en ligne et mixte

Bien que l'offre de programmes d'apprentissage à distance, en ligne et mixte relève principalement de la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur, les autorités centrales de plusieurs pays ou régions (par exemple la Communauté germanophone de Belgique, la Bulgarie, la République tchèque, l'Irlande, l'Estonie, la France, la Lettonie, la Lituanie, la Pologne, le Royaume-Uni et la Norvège) ont adopté des dispositions précises visant à soutenir le développement de ces modalités d'apprentissage.

Ce soutien peut prendre la forme de déclarations dans les documents d'orientation invitant les établissements d'enseignement supérieur à intégrer ce genre de dispositions à leur offre (par exemple en Communauté germanophone de Belgique, en Irlande, en Lettonie et en Pologne) ou permettant l'accréditation de programmes d'apprentissage à distance (par exemple en République tchèque). De plus, certaines autorités centrales ont formalisé dans des documents d'orientation stratégiques leur engagement envers l'amélioration de l'offre de programmes d'apprentissage à distance, en ligne et mixte. C'est le cas de la République tchèque, de la France et du Royaume-Uni.

En **République tchèque**, le plan stratégique pour les activités académiques, scientifiques, de recherche, de développement, d'innovation, artistiques et autres activités créatives organisées par les établissements d'enseignement supérieur en 2011-2015 comprend un objectif de diversification des modalités d'études et des méthodes pédagogiques en vue d'un alignement avec les besoins des différentes catégories d'étudiants. Dans ce contexte, et dans le cadre des programmes institutionnels de développement des établissements d'enseignement supérieur, le ministère de l'éducation soutient l'apprentissage par objectifs, en ligne et mixte dans le but, entre autres, de répondre aux besoins de certains groupes particuliers d'étudiants (étudiants adultes déjà employés, individus souffrant de handicaps physiques ou sociaux). Les établissements d'enseignement supérieur peuvent recevoir un soutien financier pour ces développements.

En **France**, la nouvelle loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, adoptée en juillet 2013, fait des TIC une priorité dans l'enseignement supérieur. En octobre 2013, le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche a lancé un programme de TIC pour l'enseignement supérieur, qui prévoit 18 mesures distinctes et la création de la première plate-forme française de formation en ligne ouverte à tous («Massive Open Online Courses» ou MOOC).

Au **Royaume-Uni (Angleterre)**, le document d'orientation intitulé «Higher Education: Students at the Heart of the System» («Enseignement supérieur: les étudiants au cœur du système») (2011) souligne l'importance des méthodes d'enseignement flexibles telles que l'apprentissage à distance et en ligne, des diplômes de spécialisation accélérée en deux ans et des filières de progression flexibles permettant le passage des programmes de perfectionnement aux programmes d'études supérieures, y compris en proposant des formations basées sur le travail.

Au **Royaume-Uni (Écosse)**, le gouvernement a publié en 2011 le document «Putting Learners at the Centre: Delivering our Ambitions for Post-16 Education» («Donner un rôle central aux apprenants: réaliser nos ambitions en matière d'éducation pour les plus de 16 ans»), selon lequel les autorités centrales devront envisager la manière dont les nouvelles technologies, y compris les plates-formes numériques, peuvent permettre une utilisation renforcée des environnements virtuels d'apprentissage afin de proposer plus de choix aux apprenants, d'en accueillir un plus grand nombre (y compris ceux qui sont employés) et d'étendre la portée géographique des programmes grâce à l'apprentissage à distance.

Outre les documents d'orientation stratégique définissant des projets d'initiative, les autorités centrales de certains pays ont récemment soutenu des projets visant à renforcer l'offre de programmes d'apprentissage à distance, en ligne ou mixte. La Bulgarie, l'Estonie, la France, la Lituanie et la Norvège présentent des exemples pertinents à cet égard.

Soutenue par des fonds européens, la **Bulgarie** a été en mesure de lancer plusieurs initiatives visant à soutenir l'apprentissage à distance dans l'enseignement supérieur. Par exemple, dans le cadre du projet de renforcement des qualifications des enseignants en milieu académique (2008-2011), plus de 250 enseignants ont été formés à l'utilisation de méthodes d'apprentissage en ligne et à distance dans leur domaine de spécialité. De plus, un projet sur le développement des modalités électroniques d'apprentissage dans l'enseignement supérieur a été mis en œuvre pendant la période 2013-2014.

En **Estonie**, le ministère de l'éducation a apporté un soutien à l'apprentissage en ligne par l'intermédiaire du programme «Best» pour 2008-2013, portant sur 20 établissements d'enseignement supérieur. En plus de cette initiative, le centre d'innovation pour l'apprentissage numérique coordonne et facilite les activités et les développements dans le domaine de l'apprentissage basé sur les

TIC. Ses activités comprennent la coordination du consortium estonien des universités en ligne pour le secteur de l'enseignement supérieur.

En **France**, la première plate-forme de formation en ligne – France université numérique – a été lancée en 2014 et plus de 200 000 étudiants se sont déjà inscrits à l'un des 25 premiers MOOC. Cette plate-forme expérimentale vise à réunir en un seul lieu les ressources en ligne de plusieurs établissements d'enseignement supérieur et à les mettre à la disposition du public. Des fonds publics seront également mobilisés pour financer des appels à propositions lancés aux entreprises françaises du secteur des TIC pour qu'elles soutiennent et développent la plate-forme MOOC.

En **Lituanie**, le programme d'université virtuelle lituanienne, organisé de 2007 à 2012, visait à promouvoir l'apprentissage en ligne et le développement des infrastructures nécessaires dans les établissements d'enseignement supérieur. Ce programme était financé par l'État et les fonds structurels de l'Union; il a été renouvelé en décembre 2012 et se poursuit sous le nom de programme pour le développement de l'infrastructure informatique pour la recherche et l'enseignement supérieur en Lituanie de 2013 à 2016.

En **Norvège**, en 2004, le ministère de l'éducation et de la recherche a créé le programme d'ouverture des universités norvégiennes (NOU), qui vise à stimuler les formes flexibles d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement supérieur en finançant des projets et en créant et partageant des connaissances. Tous les deux ans, le NOU organise une enquête nationale sur l'utilisation des TIC dans le système norvégien d'enseignement supérieur. Par ailleurs, en 2012, le ministère de l'éducation et de la recherche a lancé et financé un programme de 5 ans visant à mettre en place une infrastructure informatique reliant les campus entre eux: le programme eCampus. Son objectif est de faciliter l'apprentissage, l'enseignement et la recherche, en proposant des outils informatiques et en facilitant l'accès aux ressources d'apprentissage numériques.

3.4. Reconnaissance des acquis en vue de compléter les programmes d'études supérieures

La reconnaissance des acquis a été abordée dans plusieurs documents d'orientation sur l'enseignement supérieur, y compris les communiqués de Bologne et la charte des universités européennes pour l'apprentissage tout au long de la vie (EUA, 2008). Selon ces documents, les acquis peuvent consister en toute forme d'apprentissage – formel, non formel ou informel. Cependant, si les établissements d'enseignement supérieur sont relativement disposés à reconnaître les acquis de l'apprentissage formel, en particulier les études dans d'autres établissements d'enseignement supérieur, la reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel demeure négligeable. En 2012, les institutions de l'Union ont encouragé une évolution de cette situation, adoptant une recommandation sur la validation des acquis d'apprentissage non formel et informel ⁽⁴⁾. Cette recommandation concerne tous les secteurs de l'enseignement et de la formation, y compris le secteur de l'enseignement supérieur, et elle demande aux États membres de «mettre en place, en 2018 au plus tard, en tenant compte des situations et des spécificités nationales, et dans les conditions qu'ils jugent appropriées, des modalités de validation des apprentissages non formels et informels» ⁽⁵⁾.

Cette section examine la reconnaissance des acquis non formels et informels en vue de remplir les critères des programmes d'études supérieures. Elle se divise en trois parties: la première vise à déterminer si l'apprentissage non formel et informel peut être pris en considération pour le respect des critères liés à un programme d'études supérieures. La deuxième établit une correspondance entre les exigences et les candidats souhaitant bénéficier des procédures de reconnaissance des acquis. La dernière examine la partie des exigences des programmes d'études supérieures qui peut être remplies par la reconnaissance des acquis. Le contenu de cette partie s'ajoute aux informations fournies dans la section concernant l'accès aux études supérieures (voir la section 1.3.3), qui analysait la possibilité de reconnaître les acquis d'apprentissage non formel et informel dans le contexte de l'accès à l'enseignement supérieur.

3.4.1. Étendue de l'offre dans les pays d'Europe

Comme le montre la figure 3.6, les étudiants dans la plupart des pays européens peuvent voir leurs acquis d'apprentissage non formel et informel reconnus et pris en considération dans le contexte des

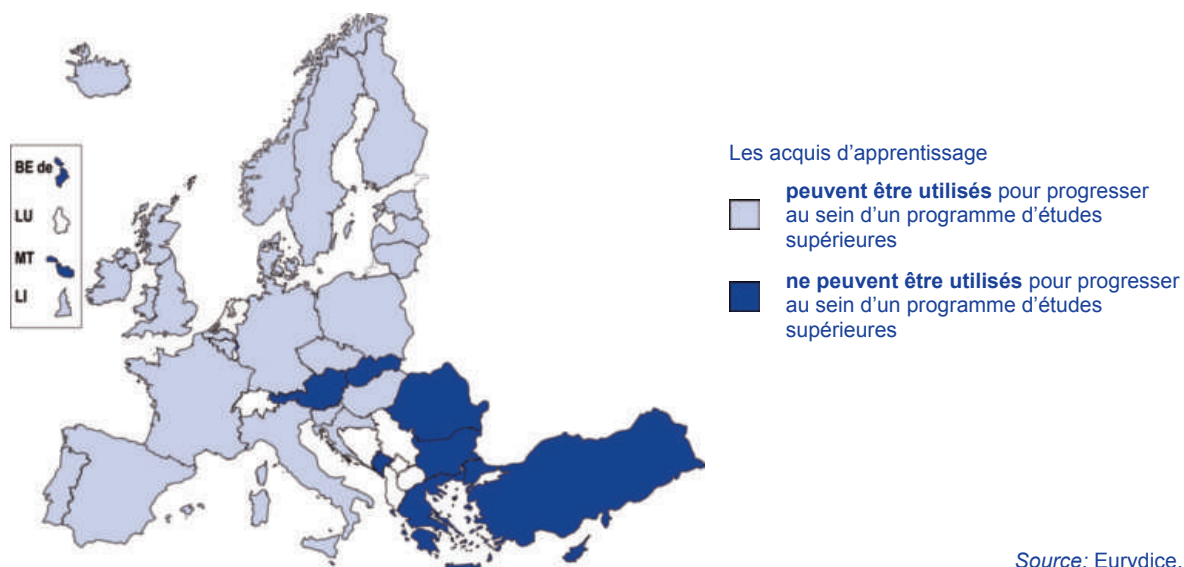
⁽⁴⁾ Recommandation du Conseil du 20 décembre 2012 relative à la validation de l'apprentissage non formel et informel, JO C 398, 22.12.2012, p. 1.

⁽⁵⁾ Ibid.

exigences en matière d'études supérieures. Seuls les établissements d'enseignement supérieur en Communauté germanophone de Belgique, de Bulgarie, de Grèce, de Chypre, de Malte, d'Autriche, de Roumanie, de Slovaquie et du Monténégro ne peuvent pas prendre en considération l'apprentissage réalisé en dehors du contexte de l'enseignement formel.

Cependant, si la figure 3.6 examine la possibilité ou non d'une telle reconnaissance sur le plan juridique, elle ne fournit pas d'informations sur la fréquence de cette pratique. En effet, dans la plupart des pays, les établissements d'enseignement supérieur sont libres de décider s'ils mettront ou non en place des procédures d'évaluation permettant aux étudiants de voir leurs acquis d'apprentissage non formel et informel reconnus. Seuls la Communauté flamande de Belgique, le Danemark, l'Estonie, la France et la Lettonie signalent que les étudiants ont droit à des procédures d'évaluation dans ce domaine et que les établissements d'enseignement supérieur doivent garantir l'application de ces procédures. Toutefois, les normes juridiques qui prévoient cette obligation sont formulées de différentes manières. Par exemple, en Communauté flamande de Belgique, l'obligation n'est pas imposée à chaque établissement d'enseignement supérieur, mais à une «association d'établissements». La situation est différente en France, où la législation permet aux citoyens de voir leurs acquis reconnus dans l'établissement de leur choix (ce qui signifie que tous les établissements doivent mettre en place des procédures appropriées). Ce droit concerne presque toutes les qualifications de l'enseignement supérieur, à l'exception de celles qui font l'objet d'un *numerus clausus* (par exemple la médecine) et de celles qui ne sont pas inscrites au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). En Estonie et en Lettonie, la législation en matière d'enseignement supérieur comporte des dispositions générales obligeant les établissements d'enseignement supérieur à mettre en place des conditions et des procédures pour la reconnaissance des acquis.

Figure 3.6. Reconnaissance des acquis d'apprentissage non formel et informel dans le cadre de la progression dans les études supérieures, 2012/2013.



En général, les autorités centrales ne surveillent pas le nombre des établissements qui reconnaissent les acquis d'apprentissage non formel et informel. Par conséquent, la plupart des pays ne sont pas en mesure d'indiquer quelle proportion des établissements a mis en œuvre des procédures appropriées. Lorsque des statistiques ou des estimations officielles sont disponibles, la situation varie d'un pays à l'autre. En Hongrie et en Norvège, par exemple, moins de 5 % des établissements proposent des procédures de reconnaissance des acquis, tandis qu'au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) ce pourcentage se situe entre 75 et 95 %.

Dans les systèmes qui prévoient un droit à la reconnaissance des acquis, les pratiques des établissements dans ce domaine ne font pas toujours l'objet d'un suivi. La France, où les autorités centrales surveillent la situation, semble être une exception positive. Toutefois, bien que le ministère

français responsable de l'enseignement supérieur assure le suivi de la situation dans les universités et au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), les données relatives à la reconnaissance des acquis dans les autres types d'établissements d'enseignement supérieur, en particulier les grandes écoles, sont incomplètes.

Une autre approche permettant d'évaluer dans quelle mesure la reconnaissance des acquis est appliquée est d'examiner le nombre des étudiants qui bénéficient de ce type de procédure. Cependant, encore une fois, les données concernant la plupart des pays ne sont pas disponibles. Seuls les trois États baltes, la Communauté flamande de Belgique et la France fournissent ces informations. S'agissant des États baltes, l'Estonie estime qu'en 2012, environ 15 % de tous les étudiants ont fait appel à cette procédure, tandis que ce chiffre est inférieur à 1 % en Lettonie et en Lituanie (environ 50 et 120 étudiants respectivement). En Communauté flamande de Belgique, cette proportion est inférieure à 5 %. Les chiffres officiels collectés par les autorités centrales en France concernant les universités et le CNAM semblent plus significatifs. Ils font en effet état, pour l'année 2011, de 4 000 candidats ayant fait reconnaître leurs acquis (Le Roux, 2012). Il convient cependant, pour interpréter ce chiffre, de tenir compte de la taille de la population étudiante en France. On remarquera par ailleurs que les autorités centrales françaises recueillent des informations sur les diverses catégories de la population qui font appel à la procédure de reconnaissance des acquis. Les données disponibles montrent que les travailleurs (85 %), suivis des chômeurs (15 %) et des citoyens inactifs (1 %) sont les principaux concernés. En ce qui concerne les activités des candidats issus du monde du travail, la plus grande partie (45 %) occupe des fonctions de cadre; ils sont suivis des professions intermédiaires (33 %), des employés des secteurs de l'administration, des ventes et des services (21 %) et des ouvriers (1 %) (Le Roux, 2012). En d'autres termes, en France, les professionnels occupant des fonctions de cadre sont les principaux bénéficiaires des procédures de reconnaissance des acquis en vue d'une progression dans l'enseignement supérieur.

3.4.2. Exigences en matière de candidats et d'approches pour l'évaluation des acquis

Dans la plupart des pays, il n'existe aucun critère défini au niveau central indiquant quels sont les candidats qui peuvent participer au processus de reconnaissance des acquis en vue de leur progression dans l'enseignement supérieur. Lorsque ces critères existent, ils portent habituellement sur la durée de l'expérience ou sur l'âge des candidats. En France, par exemple, les candidats doivent avoir travaillé au moins trois ans dans le secteur concerné, ce qui peut inclure une activité rémunérée ou non, ainsi que les activités volontaires. Comme la France, la Communauté française de Belgique permet la prise en considération à la fois de l'expérience professionnelle et extraprofessionnelle. Cependant, la durée de l'expérience professionnelle doit être d'au moins cinq ans. La Communauté française de Belgique a par ailleurs défini des critères précis d'âge, en fonction du niveau de qualification visé: les candidats à un certificat de l'enseignement supérieur doivent être âgés d'au moins 22 ans, et ceux qui souhaitent chercher à obtenir un diplôme de bachelier ou une maîtrise doivent être âgés d'au moins 23 et 24 ans respectivement. Des critères similaires peuvent être fixés par les établissements d'enseignement supérieur dans leur règlement interne, plutôt que dans des documents d'orientation centraux. Par exemple, au Royaume-Uni, aucune exigence n'est obligatoirement appliquée par tous les établissements, mais les orientations relatives à l'évaluation des étudiants et à la reconnaissance des acquis publiées en 2013 par l'agence de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur indiquent que chaque établissement peut définir un plafond portant sur le temps écoulé depuis l'obtention des acquis.

Les méthodes et les approches utilisées pour évaluer les acquis des candidats sont habituellement déterminées par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, sans devoir suivre des orientations définies par les autorités centrales. Seuls quelques pays ou régions (Communauté française de Belgique, Estonie, France, Lettonie, Lituanie et Royaume-Uni) élaborent des documents d'orientation pour l'enseignement supérieur définissant des méthodes et des approches à utiliser dans le cadre de ce processus. Ces documents définissent parfois quelques critères obligatoires (par exemple la préparation d'un portfolio), mais ils laissent généralement une grande marge d'appréciation aux établissements d'enseignement supérieur, qui peuvent mettre au point leurs propres approches. Dans les pays comme la Lituanie et le Royaume-Uni, les documents relatifs à la

reconnaissance des acquis sont considérés comme des orientations ou des recommandations, c'est-à-dire qu'aucune de leurs dispositions n'est contraignante pour les établissements.

En **Communauté française de Belgique**, les candidats doivent préparer un portfolio et passer un entretien. Ils peuvent également être invités à passer des tests ou des examens supplémentaires. Afin d'harmoniser les approches adoptées à travers tout le secteur, les établissements d'enseignement supérieur ont mis en place différentes initiatives ascendantes.

En **Estonie**, la législation en matière d'enseignement supérieur stipule que toute expérience professionnelle ou autre doit être justifiée par des contrats de travail ou des certificats. Outre les justificatifs portant sur leur expérience professionnelle, les candidats doivent joindre une description de leurs activités ainsi qu'une auto-évaluation. Les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur concerné peuvent également imposer des exigences supplémentaires. L'établissement peut en outre demander au candidat de réaliser des travaux pratiques, lui faire passer un entretien ou évaluer ses connaissances et ses compétences par tout autre moyen.

En **France**, tous les candidats doivent préparer un portfolio qui sera évalué par un jury constitué d'enseignants du supérieur et de professionnels travaillant dans le domaine de la qualification souhaitée. Le rôle du jury est d'examiner le portfolio et d'avoir un entretien avec le candidat.

En **Lettonie**, la législation applicable à l'enseignement supérieur stipule que tous les candidats doivent présenter un portfolio qui sera évalué sur la base des critères définis par la législation. Par exemple, la reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel ne peut se substituer à un mémoire ou à un examen de fin d'études, et la validation de l'expérience professionnelle ne peut remplacer que les cours pratiques figurant dans le programme d'études.

En **Lituanie**, les autorités centrales ont publié une recommandation selon laquelle les candidats doivent apporter la preuve de leurs compétences sous la forme d'un portfolio qui peut inclure des certificats de travail, des références d'employeurs, des échantillons de production écrite, la documentation de projets, des auto-analyses, des enregistrements audio et vidéo, etc. Le candidat peut être invité à passer un entretien ou l'établissement peut choisir une autre méthode d'évaluation.

Au **Royaume-Uni**, le document sur l'évaluation des étudiants et la reconnaissance des acquis, publié en 2013 par l'agence de garantie de la qualité dans l'enseignement supérieur, souligne le fait qu'un élément clé de la reconnaissance des acquis est le fait que l'évaluation porte sur les acquis de l'expérience et non sur l'expérience elle-même. Ce document n'indique pas de quelle manière les acquis des candidats devraient être présentés et évalués, mais il indique que les établissements d'enseignement supérieur utilisent souvent des portfolios de justificatifs, des entretiens avec les candidats et la réalisation d'un travail d'évaluation. Quelle que soit l'approche choisie, les établissements doivent décrire avec précision comment ils s'y prennent pour décider des acquis réels des candidats.

3.4.3. Partie des études pouvant faire l'objet d'une validation

Dans la plupart des pays, les documents d'orientation définissent des limites explicites concernant le résultat de la reconnaissance des acquis d'apprentissage non formel et informel. Cela signifie que ce processus ne peut généralement pas déboucher sur la délivrance d'un diplôme complet de l'enseignement supérieur. Les limites fixées varient d'un pays à l'autre et elles sont formulées de diverses manières à travers l'Europe. Par exemple, la reconnaissance des acquis en Italie ne permet de valider que 12 crédits sur un programme d'études complet, tandis qu'en Espagne, en Lettonie et en Lituanie, la reconnaissance des acquis peut permettre la validation de 15, 30 et 75 % respectivement d'un programme d'études. Les documents d'orientation estoniens stipulent que l'intégralité du programme peut faire l'objet d'une reconnaissance des acquis, à l'exception de l'examen final ou du mémoire. En Norvège, les étudiants doivent suivre au moins une année complète d'études. On remarquera enfin le cas de la Hongrie, qui a récemment remanié sa législation en matière d'enseignement supérieur, augmentant le nombre des crédits pouvant faire l'objet d'une reconnaissance des acquis. Alors que la loi précédente de 2005 plafonnait le nombre des crédits validés à 30, la nouvelle loi sur l'enseignement supérieur, entrée en vigueur en 2012, permet de valider jusqu'à deux tiers du nombre total des crédits du programme concerné.

Bien que la législation de certains pays ne fixe aucune limite concernant le résultat du processus de reconnaissance des acquis, la plupart des pays indiquent qu'il est rare qu'un établissement d'enseignement supérieur délivre un diplôme complet sur la base d'une reconnaissance des acquis d'apprentissage non formel et informel. Dans ce contexte, la France semble être le seul pays disposant de données statistiques sur le nombre des candidats ayant obtenu un diplôme complet de

l'enseignement supérieur sur la base d'une reconnaissance des acquis de l'expérience ⁽⁶⁾: sur les 4 000 candidats environ qui ont vu accepter leur demande de reconnaissance des acquis en 2011, environ 2 400 se sont vus délivrer un diplôme complet, tandis que 1 600 ont validé une partie de leur programme d'études (Le Roux, 2012).

3.5. Autres moyens d'améliorer la flexibilité

En plus des initiatives dont on a fait la liste dans les parties précédentes de ce chapitre, certains pays adoptent des approches supplémentaires pour aborder la question de la flexibilité. Parmi celles-ci, la modularisation des programmes, la création de sous-systèmes d'enseignement supérieur ou la mise en œuvre de projets et de programmes regroupant différentes approches de la flexibilité. La Communauté française de Belgique, l'Espagne, la Slovaquie et le Royaume-Uni présentent des exemples pertinents à cet égard.

En **Communauté française de Belgique**, il existe un sous-système spécifique de l'enseignement supérieur destiné aux apprenants non traditionnels, proposé dans le cadre des initiatives de promotion sociale. Les programmes de ce sous-système sont adaptés aux besoins des étudiants qui ne sont pas en mesure de suivre des programmes d'études supérieures traditionnels (les cours sont par exemple donnés le soir ou en fin de semaine) et ils sont organisés en modules. Les études dans le cadre de la promotion sociale peuvent déboucher sur des diplômes équivalents à ceux du secteur de l'enseignement supérieur traditionnel ou sur des diplômes propres à ce sous-système.

Il existe en **Espagne** un sous-système spécial de l'enseignement supérieur: la formation professionnelle spécialisée. Les programmes de ce sous-système sont articulés en modules de formation (les matières sont les mêmes que dans les études traditionnelles) qui peuvent faire l'objet de certifications indépendantes. Ils peuvent être proposés à temps plein ou à temps partiel et sont dispensés dans les établissements d'enseignement secondaire, les écoles de formation professionnelle ou les centres de formation professionnelle spécialisés. Des modules distincts peuvent également faire l'objet d'approches pédagogiques alternatives (par exemple l'enseignement à distance) ou être validés à l'issue d'un processus de reconnaissance des acquis d'apprentissage non formel et informel.

En **Slovaquie**, chaque programme court de formation professionnelle doit être lié à une ou plusieurs normes professionnelles et être organisé en modules, chaque module permettant à l'étudiant d'acquérir une qualification professionnelle. Les étudiants peuvent choisir de ne terminer qu'un module ou une combinaison de modules, afin d'acquérir les qualifications professionnelles nécessaires pour chercher un emploi.

Entre 2005 et 2010, les autorités centrales du **Royaume-Uni (Angleterre)** ont octroyé à huit établissements d'enseignement supérieur des fonds visant à mettre au point des essais pilotes portant sur diverses formes de programmes flexibles. Cette initiative, baptisée «Flexible Learning Pathfinders» («Les pionniers de l'apprentissage flexible»), portait sur une série de programmes, parmi lesquels des programmes accélérés en deux ans (au lieu de trois ans) et des programmes basés sur l'activité professionnelle, tous proposés suivant des modalités flexibles telles que l'accélération, la décélération, les nouvelles technologies d'apprentissage et l'apprentissage à distance et mixte.

3.6. Expérience acquise pendant les visites d'établissements

La nécessité d'une plus grande flexibilité académique représentait une préoccupation commune dans les établissements d'enseignement supérieur visités dans le cadre de la présente étude. Cette préoccupation correspond à l'augmentation de la diversité de la population étudiante et plus particulièrement du nombre des étudiants qui suivent un parcours académique en parallèle de leurs engagements professionnels, familiaux ou autres. Les visites sur place ont confirmé que les établissements d'enseignement supérieur répondent de manière active aux besoins d'une population étudiante plus diverse, en renforçant les possibilités d'études flexibles (études à temps partiel, programmes individuels ou modulaires) ou de programmes d'apprentissage à distance ou mixte, et en permettant la validation des acquis d'apprentissage non formel et informel. Outre ces tendances générales, quelques questions liées à la flexibilité de l'enseignement supérieur ont attiré l'attention de l'équipe de recherche.

⁽⁶⁾ Ces données ne concernent que les universités et le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Les autres types d'établissements d'enseignement supérieur (par exemple les grandes écoles) ne sont pas concernés.

Les établissements d'enseignement supérieur fonctionnent souvent dans des contextes où une partie importante des étudiants doit concilier études et activité professionnelle; ce phénomène a d'ailleurs été accentué par la crise économique à partir de 2008. Cette situation a souvent poussé les établissements d'enseignement supérieur à proposer plus de possibilités d'études flexibles. Par exemple, l'université de Jyväskylä, en Finlande, a mis au point des programmes diplômants d'une durée de trois à six ans, spécialement destinés aux étudiants employés. De plus, une nouvelle initiative que l'université mettra en œuvre cette année donne la possibilité aux étudiants de passer leurs examens en ligne.

Une situation similaire a pu être observée à l'université de technologie de Tallinn, en Estonie et à l'University College Cork, en Irlande, dont les autorités ont reconnu le besoin accru des étudiants de concilier études et travail (au moins) à temps partiel. Afin d'aider les étudiants qui se trouvent dans cette situation, l'université de technologie de Tallinn a réalisé des investissements considérables dans l'amélioration des possibilités de contenus et de programmes d'études en ligne. L'University College Cork, quant à elle, s'est efforcée d'améliorer la flexibilité des horaires.

Cependant, l'administration et le personnel académique de plusieurs établissements ont insisté sur le fait que les modalités des études flexibles doivent faire l'objet du plus grand soin, car elles peuvent parfois se traduire par une baisse des performances académiques ou le non-achèvement des études. Cela est lié au fait que les étudiants qui ont besoin de flexibilité combinent souvent leurs études avec d'importantes responsabilités personnelles ou professionnelles. Dans ce contexte, il est devenu essentiel pour les établissements d'enseignement supérieur de parvenir à un équilibre entre une flexibilité suffisante proposée aux étudiants d'une part et des mécanismes efficaces de soutien académique d'autre part.

Dans les cas où la flexibilité a fait l'objet d'une institutionnalisation et d'un développement forts, certains établissements sont en train de remettre en question le degré de flexibilité concédé aux étudiants. Par exemple, les représentants de l'administration et des facultés de l'université de Gand ont signalé qu'un excès de flexibilité peut être contre-productif pour certains étudiants. Cette affirmation s'appuie sur l'expérience d'étudiants qui ont été en mesure de progresser dans leurs études sans terminer certains modules souvent considérés comme essentiels par les enseignants. Par exemple, certains étudiants peuvent ne pas compléter un module de mathématiques fondamentales de première année, mais poursuivre tout de même leur parcours jusqu'à la fin du premier cycle, voir en deuxième cycle. Mais ils ne peuvent pas obtenir de qualification tant qu'ils n'auront pas complété ce module de mathématiques. Après avoir adopté des règles légèrement plus restrictives en matière de progression, de manière à ce qu'un cours de première année ne puisse pas être reporté indéfiniment, l'université a pu observer une amélioration des résultats des étudiants.

Une autre approche suivant une logique similaire a été observée à l'université de Jyväskylä, où il était auparavant possible pour les étudiants de s'inscrire à l'université pendant plus de sept ans. Une fois inscrits, ils pouvaient étudier dans différents départements de l'université. À présent, l'université introduit graduellement une limite de sept années d'études et il sera également plus difficile pour les étudiants de changer d'orientation en cours d'études.

Cette évolution à l'université de Jyväskylä s'inscrit en parallèle d'une nouvelle priorité accordée aux nouvelles méthodes d'apprentissage et d'enseignement, notamment l'apprentissage en ligne. Cette université est l'une des deux seules en Finlande qui exigent que leur personnel enseignant ait suivi un programme de formation des enseignants et le personnel académique est encouragé à expérimenter diverses formes d'enseignement et d'apprentissage. Les programmes d'études en ligne sont également de plus en plus suivis, ce qui s'explique par le fait que de 20 à 30 % des étudiants vivent à l'extérieur de Jyväskylä.

Les visites d'établissements ont également révélé que le degré de flexibilité peut varier non seulement d'un établissement à l'autre, mais également d'une faculté ou d'un département à l'autre au sein du même établissement. Les entretiens qui ont eu lieu en République tchèque ont permis une meilleure compréhension des raisons qui peuvent expliquer les différences existant au sein d'un établissement en matière de modalités d'études flexibles. En effet, toutes les personnes interrogées à l'université

Charles, à Prague, ont indiqué que les modalités d'études flexibles (appelées «études mixtes» et habituellement organisées la fin de semaine) sont proposées à des degrés divers par les différentes facultés: certaines facultés proposent de nombreux programmes mixtes, tandis que d'autres en proposent moins. Comme l'expliquent les représentants des facultés, cela tient au fait que les programmes flexibles nécessitent une accréditation distincte, ce qui exige la conception de supports spéciaux propres à ces cours. Les autorités centrales ont fixé cette exigence dans le but de limiter les taux d'abandon de ce type de programme. Cependant, l'investissement nécessaire pour élaborer ces supports spéciaux a été montré du doigt par des représentants des facultés comme étant l'une des raisons pour lesquelles certaines facultés ne proposent pas d'«études mixtes».

Un dernier exemple de bonne pratique peut être observé à l'université technique d'Aix-la-Chapelle (RWTH Aachen), qui est en train de mettre en œuvre un concept d'université favorable à la vie de famille. L'idée centrale est d'apporter une réponse positive aux besoins des étudiants qui, en raison de responsabilités familiales, ont un plus grand besoin de flexibilité dans l'organisation de leur emploi du temps. Ce concept permet d'adapter dans la mesure du possible les études à temps partiel au rythme idéal de chaque étudiant et propose de nouvelles possibilités, notamment aux jeunes mères.

Conclusions

À partir de considérations théoriques liées à l'apprentissage flexible, ce chapitre a examiné certains aspects de la flexibilité dans l'enseignement supérieur. Il s'est notamment penché sur les possibilités de programmes d'études à temps partiel, les programmes d'apprentissage à distance, en ligne et mixte, les approches de la reconnaissance des acquis pour la progression dans les études et les autres moyens de renforcer la flexibilité dans l'enseignement supérieur.

L'analyse montre que la plupart des pays d'Europe proposent aux étudiants la possibilité d'organiser leurs études d'une manière plus flexible que dans le cadre des programmes traditionnels d'études à temps plein. Mais la perception du concept d'études à temps partiel connaît d'importantes variations à travers l'Europe, tout comme les termes employés pour décrire les modalités d'études à temps partiel. Par ailleurs, si un pays donné ne reconnaît pas un statut formel d'étudiant ou de programme à temps partiel, cela ne signifie pas que les étudiants de ce pays n'ont pas la possibilité d'étudier de manière flexible. En effet, dans certains pays qui ne proposent pas de programmes officiels à temps partiel, les étudiants peuvent organiser leurs études d'une manière flexible et, en pratique, étudier à temps partiel.

L'existence de programmes à temps partiel ou de statuts d'étudiant à temps partiel revêt une importance particulière lorsqu'on prend en considération l'investissement financier privé dans les études. Selon les données disponibles, il existe plusieurs pays dans lesquels les études à temps partiel nécessitent, ou sont susceptibles de nécessiter, un investissement financier individuel plus lourd que les modalités d'études traditionnelles. De plus, les étudiants à temps partiel ne peuvent souvent recevoir qu'une aide financière limitée.

Concernant la fréquence des possibilités d'études à temps partiel, les établissements d'enseignement supérieur dans presque tous les pays sont libres de décider de proposer ou non cette possibilité. Cependant, malgré l'autonomie des établissements dans ce domaine, la plupart des pays indiquent qu'une majorité des établissements d'enseignement supérieur proposent des programmes d'études à temps partiel. Il convient cependant d'interpréter ces informations avec prudence, car l'expérience des visites d'établissements a révélé que le degré d'activité dans ce domaine peut varier d'une faculté ou d'un département à l'autre: certains proposent de nombreux programmes à temps partiel, tandis que d'autres n'ont qu'une activité limitée.

S'agissant de l'apprentissage à distance, il semble que des établissements spécialisés dans ce type d'approche n'existent que dans certains pays d'Europe. Toutefois, parmi les pays où il n'existe aucun établissement d'enseignement supérieur de ce type, certains établissements ont mis en place des mécanismes de soutien aux étudiants inscrits dans des établissements d'apprentissage à distance situés dans un autre pays. L'analyse révèle également que les modes d'apprentissage à distance et en ligne sont déjà relativement répandus dans les établissements d'enseignement supérieur

traditionnels. Cependant, ces établissements intègrent plus souvent ces approches dans leurs programmes traditionnels (apprentissage mixte) plutôt que de proposer des programmes intégralement proposés à distance ou en ligne. Il est intéressant de remarquer que les autorités centrales de plusieurs pays ont soutenu le développement de l'apprentissage à distance, en ligne et mixte, soit sous la forme de déclarations politiques, soit sous la forme de projets concrets visant à renforcer ces modalités d'apprentissage.

Une autre approche de la flexibilité – la reconnaissance des acquis de l'apprentissage non formel et informel en vue de progresser dans les études – semble désormais possible dans la plupart des pays d'Europe. Les établissements d'enseignement supérieur disposent cependant d'une certaine autonomie en la matière et peuvent décider comment mettre en place les procédures nécessaires. De plus, les autorités centrales ne surveillent généralement pas le niveau d'activité des établissements dans ce domaine, et il est donc difficile d'évaluer avec précision cette activité ou le nombre des personnes qui bénéficient d'une reconnaissance des acquis. Les informations sont également très limitées concernant les méthodes et les approches utilisées pour évaluer les acquis de l'apprentissage non formel et informel, puisque celles-ci sont généralement décidées par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, sans intervention des autorités centrales. Mais dans certains cas, les cadres législatifs fixent des limites explicites en ce qui concerne la partie des programmes d'études qui peut être validée dans le cadre d'un processus de reconnaissance des acquis. Cela signifie que ce processus ne peut généralement pas déboucher sur la délivrance d'un diplôme complet de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, la France semble être le seul pays qui dispose de données statistiques claires sur le nombre des candidats ayant obtenu un diplôme complet de l'enseignement supérieur sur la base d'une reconnaissance des acquis de l'expérience.

De plus, certains systèmes adoptent d'autres approches visant à renforcer la flexibilité des études supérieures, y compris la modularisation des programmes, la création de sous-systèmes spéciaux de l'enseignement supérieur destinés aux apprenants non traditionnels, ou la mise en œuvre de programmes combinant différentes approches de la flexibilité.

L'analyse des cadres politiques et les visites de huit établissements d'enseignement supérieur montrent en général une évolution vers une forme d'enseignement supérieur moins structuré, moins institutionnalisé et soumis à moins de contraintes de temps et d'espace, voire aucune contrainte. Ces nouveaux modèles organisationnels émergent en tant que réponse directe aux besoins d'une population étudiante plus diverse. Toutefois, les visites d'établissements montrent également que la plupart des établissements d'enseignement supérieur rencontrent des difficultés pour concilier la flexibilité des études et l'offre de soutien aux étudiants afin de favoriser leur réussite et l'excellence académique.

CHAPITRE 4. EMPLOYABILITÉ ET PASSAGE VERS LE MARCHÉ DU TRAVAIL

L'employabilité joue un rôle central dans la stratégie de réforme de l'enseignement supérieur de la Commission européenne (Commission européenne, 2011) ainsi que dans les stratégies Europe 2020 (Commission européenne, 2010) et ET 2020 ⁽⁷⁾. Dans le cadre de la stratégie ET 2020, le Conseil de l'Union européenne a adopté un critère de référence sur l'employabilité des diplômés en 2012 ⁽⁸⁾. Selon ce critère de référence, à l'horizon 2020, le taux d'emploi des diplômés (âgés de 20 à 34 ans) ayant quitté le système d'éducation et de formation moins de trois ans avant l'année de référence devrait être d'au moins 82 % ⁽⁹⁾. Le terme «diplômés» désigne dans ce contexte non seulement les diplômés de l'enseignement supérieur, mais également les détenteurs de diplômes de niveau secondaire ou postsecondaire et de qualifications ne relevant pas de l'enseignement supérieur; dès lors, les autorités publiques tout comme les établissements d'enseignement supérieur ont un rôle important à jouer dans la réalisation de cet objectif.

La politique de la Commission européenne souligne le rôle de l'enseignement supérieur pour ce qui est d'apporter aux diplômés les connaissances et les compétences transférables de base dont ils ont besoin pour occuper efficacement des postes hautement spécialisés, ainsi que l'importance de faire participer les employeurs et les institutions du marché du travail à la conception et à l'organisation de programmes d'études comprenant des activités pratiques. Elle souligne également l'importance d'un meilleur suivi par les établissements de l'évolution de la carrière des anciens étudiants en vue de renforcer la pertinence des programmes (Commission européenne, 2011).

Dans ce contexte politique, le chapitre 4 examine les pratiques nationales visant à renforcer l'employabilité des diplômés et à faciliter leur passage sur le marché du travail. La première partie propose une brève introduction présentant différentes manières de concevoir l'employabilité, à la fois en théorie et dans les pratiques nationales. Les deuxième et troisième parties expliquent ensuite quelques moyens par lesquels les établissements d'enseignement supérieur sont considérés comme capables de répondre aux attentes liées à la demande sur le marché du travail et à l'employabilité des diplômés. Dans sa quatrième partie, ce chapitre se penche sur les pratiques adoptées pour évaluer la performance des établissements d'enseignement supérieur dans ce domaine. La dernière partie présente les conclusions du chapitre.

4.1. Définir le concept d'employabilité

L'employabilité est un concept complexe qui peut faire l'objet de nombreuses définitions et approches. C'est pourquoi cette première partie aborde quelques hypothèses et limitations des différentes manières de concevoir l'employabilité. Elle souligne ce faisant l'importance de l'employabilité pour tous les étudiants et diplômés et situe celle-ci dans le contexte du programme d'élargissement de la participation. Cette partie présente par ailleurs le rôle potentiel des établissements d'enseignement supérieur s'agissant de renforcer l'employabilité et montre comment les pays d'Europe définissent ce terme dans leurs documents politiques.

4.1.1. Priorité à la réussite des diplômés

Les définitions de l'employabilité mettent l'accent sur le passage des diplômés sur le marché du travail à l'issue de leurs études supérieures. On peut classer ces définitions en deux grands types: celles qui sont centrées sur l'emploi et celles qui sont centrées sur les compétences.

C'est une définition centrée sur l'emploi qui est utilisée, par exemple, dans le cadre du programme ET 2020, dans les conclusions du Conseil mentionnées plus haut concernant l'employabilité. Ces conclusions définissent l'employabilité comme étant «la combinaison des facteurs qui permettent à une personne de progresser dans la recherche d'un emploi, d'en trouver un, de le garder, et d'évoluer

⁽⁷⁾ Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Education et formation 2020»), JO C 119, 28.05.2009, p. 2.

⁽⁸⁾ Conclusions du Conseil du 11 mai 2012 sur l'employabilité des diplômés des systèmes d'éducation et de formation, JO 169, 15.06.2012, p.11.

⁽⁹⁾ Ibid., p. 10.

dans son parcours professionnel»⁽¹⁰⁾. Le terme est défini d'une manière similaire dans le cadre du processus de Bologne: «la capacité à décrocher un premier emploi pertinent ou à exercer une activité professionnelle indépendante, à conserver un emploi et à circuler au sein du marché du travail» (Groupe de travail sur l'employabilité, 2009, p. 5).

Une approche alternative (ou complémentaire) consiste à se concentrer sur les compétences acquises par les étudiants pendant leur parcours dans l'enseignement supérieur. Par exemple, Yorke (2006, p. 8) définit l'employabilité comme une série de réalisations – compétences, compréhension et attributs personnels – permettant aux étudiants d'avoir de meilleures chances de trouver un emploi et de réussir dans la voie qu'ils choisiront. Ces compétences sont habituellement considérées comme précieuses pour les employeurs (et demandées par eux). De manière générale, un étudiant est employable dans le contexte d'une activité donnée s'il est capable de démontrer un ensemble de réalisations utiles pour cette activité (Yorke 2006, p. 8).

De nombreuses classifications existent pour ces compétences utiles. Il s'agit des compétences dites «générales», «transférables» ou «essentielles», et elles ne sont pas nécessairement utiles dans un secteur particulier, mais permettent de manière générale aux diplômés d'obtenir un emploi et d'évoluer sur le marché du travail (par exemple des compétences de communication, de gestion, d'apprentissage, mais également de travail en équipe, etc.: voir par exemple Teichler, 2011). Il existe par ailleurs des compétences propres à certaines professions ou au domaine étudié (par exemple, la médecine, le droit, etc.).

Concernant toutes ces définitions, il convient cependant de souligner que l'*employabilité* n'est pas l'*emploi*. Les définitions centrées sur l'emploi peuvent parfois estomper cette distinction, à plus forte raison lorsque les taux d'emploi sont utilisés pour mesurer indirectement l'employabilité. Les définitions centrées sur les compétences – surtout si elles sont formulées comme le décrit Yorke (2006) – peuvent contribuer à clarifier le rapport entre l'employabilité et l'emploi: certaines compétences améliorent les chances pour les diplômés de trouver un emploi, mais ne le garantissent pas.

En effet, la possibilité de trouver un emploi ne dépend pas uniquement de la qualité de l'enseignement proposé aux diplômés pendant leurs études. D'une part, l'évolution de la situation générale de l'économie et le marché du travail sont les éléments qui ont le plus d'influence sur les possibilités d'emploi. D'autre part, de nombreux facteurs influencent les perspectives d'emploi d'un individu, et les diplômés ayant reçu la même éducation n'auront donc pas tous les mêmes possibilités en matière d'emploi. Ces facteurs comprennent les modalités d'étude (temps plein ou temps partiel), la situation géographique et la mobilité des étudiants, et leur expérience professionnelle antérieure, ainsi que leur âge, leur genre, leur origine ethnique et leur classe sociale (Harvey 2001, p. 103). S'agissant de cette dernière série de facteurs, les pratiques discriminatoires dont les diplômés pourraient faire l'objet sur le marché du travail sont souvent négligées par la réflexion sur l'employabilité (Morley, 2001). Par exemple, comme le montrent Moreau et Leathwood (2006), les apprenants «non traditionnels» (par leur origine ethnique, leur milieu socio-économique, leur handicap ou d'autres caractéristiques) sont systématiquement désavantagés lorsqu'ils cherchent un emploi sur le marché du travail des diplômés (voir aussi Gorard et al., 2006).

Les questions politiques liées à l'employabilité ont donc un aspect double. Premièrement, il est essentiel de renforcer l'employabilité de tous les étudiants, et cette priorité est reconnue par toutes les autorités publiques ainsi que par la stratégie Europe 2020. Il est également nécessaire de reconnaître que l'employabilité fait partie intégrante du programme d'élargissement de la participation à l'enseignement supérieur (Thomas et Jones, 2007). Cet élargissement ne se limite pas à garantir l'accès aux études des étudiants des groupes sous-représentés (ou, en d'autres termes, les apprenants «non traditionnels»), mais il doit également comprendre des mesures pour que ces étudiants terminent leurs études et réussissent leur passage sur le marché du travail (ibid.). Cela souligne le rôle complexe des établissements d'enseignement supérieur dans le contexte de l'employabilité.

⁽¹⁰⁾ Ibid., p. 4.

4.1.2. Le rôle des établissements d'enseignement supérieur

En se concentrant sur le succès de leurs diplômés sur le marché du travail, les établissements d'enseignement supérieur seront nécessairement plus conscients des résultats de leurs programmes (Teichler 2011, p. 29). Cependant, d'après certains chercheurs, ce processus pourrait donner lieu à une définition plutôt étroite des résultats des programmes d'études supérieures, qui ignorerait une série d'autres résultats individuels et sociaux de l'enseignement supérieur en examinant uniquement les perspectives des diplômés en matière d'emploi. Dans cette perspective, les établissements d'enseignement supérieur sont habituellement perçus comme ayant pour rôle de «produire» des diplômés employables et, ce faisant, de répondre aux besoins du marché du travail.

Comme nous le montrerons plus loin, les résultats de l'enseignement supérieur en termes d'employabilité peuvent être abordés sous deux angles principaux. L'accent peut être mis sur les besoins du marché du travail, dans la perspective de la demande (analyse des besoins auxquels les établissements d'enseignement supérieur doivent répondre) ou il peut être mis sur l'employabilité des diplômés, dans la perspective de l'offre (analyse des résultats que les établissements d'enseignement supérieur doivent atteindre). Mais dans la plupart des cas, ces deux perspectives sont difficiles à séparer.

S'agissant de la mise en œuvre concrète, les définitions de l'employabilité centrées sur l'emploi accordent un rôle relativement libre aux établissements d'enseignement supérieur. De nombreuses pratiques en vigueur dans les universités peuvent augmenter les chances pour les diplômés de trouver un emploi peu de temps après la fin de leurs études: on pourra citer par exemple l'inclusion de formations pratiques et de stages dans les programmes d'études, la participation des employeurs aux cours et à l'élaboration des programmes, ou la possibilité de services d'orientation professionnelle pour tous les étudiants (voir aussi la section 4.3.2).

Les définitions qui mettent l'accent sur les compétences, en revanche, donnent aux établissements d'enseignement supérieur un rôle plus concret. En plus de fournir aux étudiants des connaissances et des compétences propres à un métier, ils doivent renforcer les compétences «générales», «transférables» et «essentiels» des étudiants. Les établissements d'enseignement supérieur sont cependant libres s'agissant de la manière de parvenir à ce résultat. Les établissements (ou les facultés et départements) peuvent décider d'intégrer ces compétences à des cours existants (par exemple en adoptant de nouvelles méthodes d'enseignement); ils peuvent également ajouter au programme des cours spéciaux visant à développer les compétences générales (Mason, Williams et Cranmer, 2009).

Dans le contexte du programme d'élargissement de la participation, il est également important de souligner le rôle des établissements d'enseignement supérieur pour ce qui est de renforcer l'employabilité des apprenants non traditionnels. Selon Thomas et Jones (2007, p. 23), en plus de permettre aux étudiants «non traditionnels» d'acquérir une expérience professionnelle, les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité particulière de veiller à ce que les apprenants non traditionnels puissent bénéficier de conseils spéciaux et de services d'orientation professionnelle tout au long de leur parcours (c'est-à-dire dès le début de leurs études). Cette orientation peut contribuer à: 1) sensibiliser les étudiants aux questions d'employabilité; 2) renforcer leur confiance et leur estime de soi; et 3) leur apporter les compétences nécessaires en matière de recherche d'emploi et de candidature (ibid.). Les conseils aux étudiants peuvent ainsi contribuer à surmonter les obstacles «indirects» rencontrés par les apprenants non traditionnels sur le marché du travail: en raison de leurs origines et de leurs études antérieures ils pourraient ne pas être conscients des réalités du marché du travail ou de leurs propres compétences, renonçant souvent à postuler pour des emplois qui seraient pourtant appropriés ⁽¹¹⁾ (Thomas et Jones, 2007).

⁽¹¹⁾ Les obstacles «directs», à l'inverse, désignent les pratiques discriminatoires des employeurs (Thomas et Jones, 2007).

4.1.3. Définir l'employabilité dans les pays d'Europe

Après une analyse des définitions potentielles de l'employabilité et du rôle des établissements d'enseignement supérieur dans ce domaine, cette partie examine la manière dont les pays européens traitent ce concept dans leurs documents d'orientation pour l'enseignement supérieur.

Très peu de pays définissent l'employabilité de manière directe ou utilisent ce terme explicitement. Une traduction du terme original anglais (*employability*) peut même être difficile dans de nombreuses langues. C'est pourquoi cette partie, au lieu d'examiner les définitions directes, s'intéresse aux conceptualisations du rôle des établissements d'enseignement supérieur en matière d'employabilité.

Comme évoqué plus haut, on peut distinguer deux grandes perspectives concernant le rôle des établissements d'enseignement supérieur: une perspective de la demande, qui se concentre sur les besoins du marché du travail, et une perspective de l'offre, qui se concentre sur l'employabilité des diplômés. Ces perspectives sont certainement liées, mais chaque pays peut choisir d'accorder plus d'importance à l'une ou à l'autre. Dans plusieurs pays, les deux approches peuvent coexister, mettant l'accent sur l'une ou l'autre en fonction de la mission particulière des établissements – certains sont en effet plus orientés vers la formation professionnelle que d'autres. La figure 4.1 illustre les différentes perspectives et fournit quelques exemples de pays.

La perspective de la demande met l'accent sur la nécessité et la responsabilité des établissements d'enseignement supérieur de *répondre à la demande du marché du travail*. Cette responsabilité peut être formulée de manière générale ou elle peut prendre la forme d'une obligation de *consulter les employeurs* ou les organisations d'employeurs au moment de la conception des programmes d'étude. Dans ce cas, cette consultation garantit que les programmes d'études supérieures tiennent des informations concernant le marché du travail et la demande de celui-ci. Les pays qui n'évoquent que de manière générale la nécessité pour le secteur de l'enseignement supérieur de répondre à la demande du marché du travail sont l'Estonie, l'Espagne, la Hongrie, la Roumanie, le Royaume-Uni (où certaines universités accordent toutefois à cette demande plus d'importance que d'autres) et le Liechtenstein. Les pays dont les documents d'orientation indiquent explicitement que les établissements d'enseignement supérieur doivent consulter ou faire participer les employeurs sont la Belgique (Communauté française), la Bulgarie, la République tchèque, la Grèce, l'Irlande, la France, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, l'Autriche (uniquement pour les universités de sciences appliquées), la Pologne, la Slovénie, le Monténégro, la Norvège et la Turquie.

Les établissements d'enseignement supérieur de ces derniers pays sont considérés comme ayant pour responsabilité de produire des *diplômés employables*. En ce qui concerne l'employabilité des diplômés, les deux approches évoquées plus haut (centrée sur l'emploi et centrée sur les compétences) peuvent également être distinguées en examinant les documents politiques et d'orientation en matière d'enseignement supérieur dans les pays d'Europe.

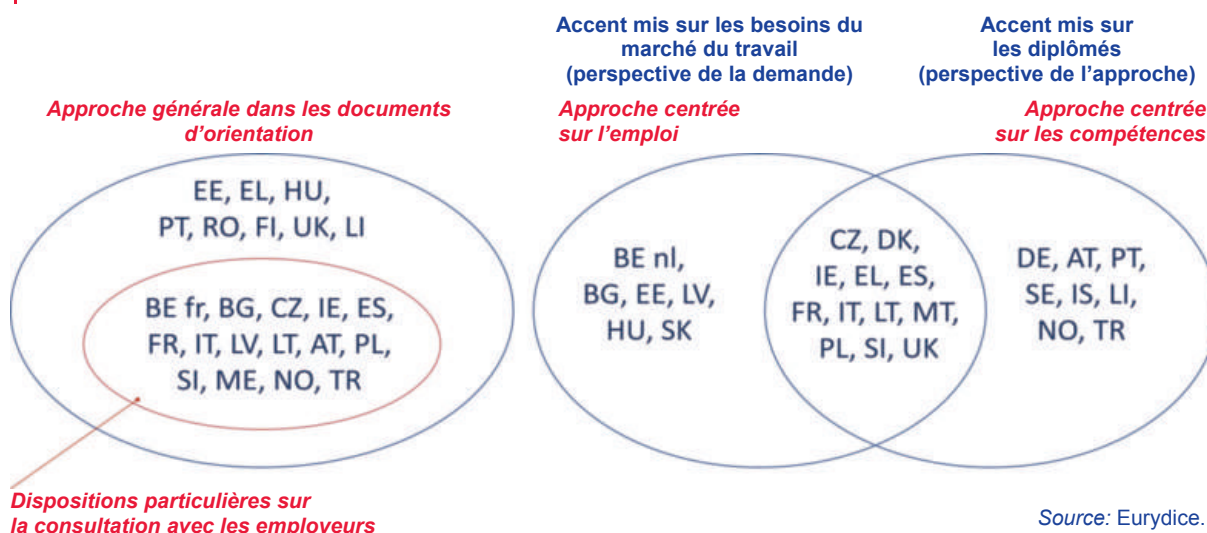
Les *approches centrées sur l'emploi* mettent l'accent sur les perspectives d'emploi des diplômés: les établissements d'enseignement supérieur ont pour rôle de préparer leurs étudiants au monde du travail. Dans ces cas, les établissements sont souvent évalués sur la base des taux d'emploi des diplômés. Cette approche centrée sur l'emploi peut être observée en Belgique (Communauté flamande), en Bulgarie, en République tchèque, en Estonie, en Irlande, en Grèce, en Espagne, en France, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Hongrie, à Malte, en Pologne, en Slovénie, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Écosse).

Dans le cadre des *approches centrées sur les compétences*, en revanche, les établissements d'enseignement supérieur ont pour rôle de donner à leurs étudiants les compétences nécessaires pour trouver un emploi. Il convient cependant de remarquer que l'approche centrée sur l'emploi et l'approche centrée sur les compétences ne sont pas en opposition et qu'elles coexistent souvent. Dans ces cas, l'approche centrée sur les compétences indique comment les établissements d'enseignement supérieur peuvent renforcer l'employabilité de leurs diplômés. Cette approche peut être observée en République tchèque, en Allemagne, en Irlande, en Grèce, en Espagne, en Italie, en Lituanie, à Malte, en Autriche, en Slovénie, en Suède, au Royaume-Uni ⁽¹²⁾, en Islande, au Liechtenstein, en Norvège et en Turquie.

⁽¹²⁾ Au Royaume-Uni (Angleterre), le *Department for Business, Innovation and Skills* a adopté la définition de l'employabilité proposée par Yorke (2006).

Quelle que soit la perspective ou l'approche adoptée, les pays européens abordent habituellement les préoccupations liées à l'employabilité du point de vue des établissements d'enseignement supérieur ou de la population étudiante dans leur *ensemble*. Cet aspect des politiques en matière d'employabilité est donc une question relativement importante.

Figure 4.1. Perspectives et approches de l'employabilité dans l'enseignement supérieur, 2012/2013.



La grande majorité des pays n'accorde pas d'attention particulière à l'employabilité de certains groupes sociaux sous-représentés. Les seuls pays qui le font sont l'Estonie, la Grèce et le Royaume-Uni. L'Estonie applique des mesures visant par exemple à allonger la durée des études pour les étudiants qui ne maîtrisent pas encore la langue officielle, ainsi que pour les étudiants handicapés ou ayant à charge des enfants en bas âge ou handicapés. En Grèce, les mesures visant à renforcer la formation pratique des étudiants comprennent des dispositions spéciales pour les étudiants ayant des besoins spéciaux, les minorités, les étrangers et les étudiants issus d'autres groupes sociaux vulnérables. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les étudiants handicapés bénéficient d'un accès réservé à certains services de formation, d'information et d'orientation professionnelle. Par ailleurs, le conseil de financement de l'enseignement supérieur en Angleterre (HEFCE) a octroyé des fonds en 2010 à un programme visant à favoriser l'obtention de stages pour les étudiants défavorisés, dans le but d'élargir l'accès au monde professionnel.

4.2. Répondre aux besoins du marché du travail

Dans leurs documents d'orientation sur l'enseignement supérieur, plusieurs pays insistent sur le fait que les établissements d'enseignement supérieur doivent répondre aux besoins du marché du travail. Il existe deux sources d'informations sur la demande du marché du travail: les prévisions concernant le marché du travail, et les employeurs ou organisations d'employeurs. Cette partie examine les pratiques liées à ces sources d'informations.

4.2.1. Les prévisions concernant le marché du travail comme source d'information

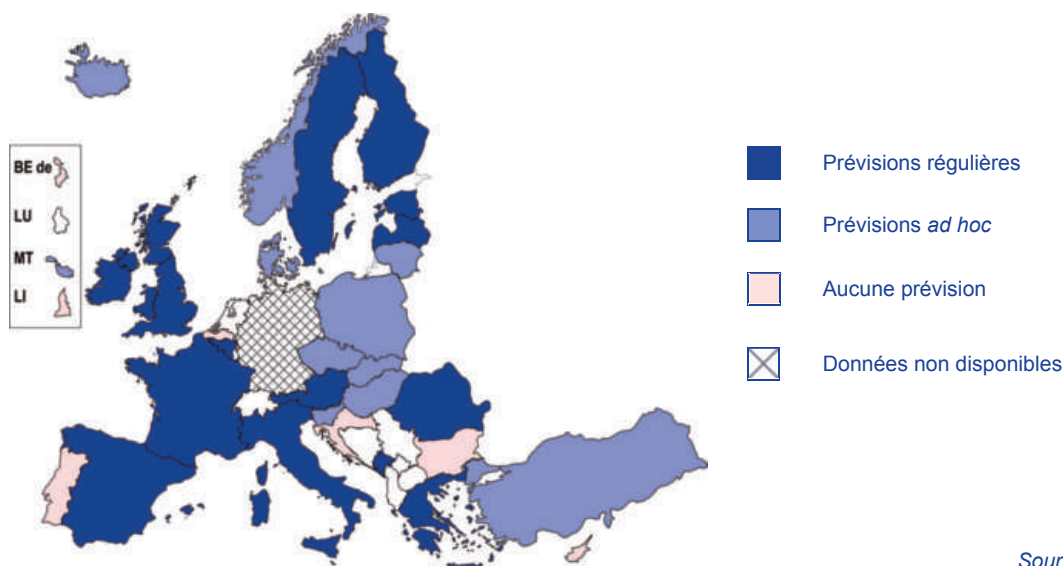
Les prévisions concernant le marché du travail sont un moyen courant d'anticiper ses besoins d'offre et de demande de compétences. Ces prévisions sont généralement réalisées par profession et par niveau de qualification. Selon le Cedefop (2008), ces prévisions ont deux fonctions principales: une fonction politique, par laquelle elles contribuent à l'élaboration des politiques, et une fonction d'information, par laquelle elles contribuent aux services d'orientation et d'information en matière de tendances sur le marché du travail. Dans le cas des établissements d'enseignement supérieur, cela signifie que les prévisions concernant le marché du travail peuvent influencer la planification et la gestion des programmes: élaboration des programmes d'études, détermination du nombre de places financées par l'État ou octroi de fonds publics. Par ailleurs, les services d'orientation et d'information peuvent aider les étudiants (potentiels) à s'orienter vers des domaines d'études plus «demandés».

De toute évidence, l'économie mondiale de la connaissance dans laquelle nous évoluons aujourd'hui peut évoluer bien plus rapidement que ne peuvent le prévoir les prévisions concernant le marché du travail. Celles-ci s'appuient toujours sur les tendances du passé et ne peuvent percevoir les évolutions de la demande de compétences à plus grande échelle résultant des changements de la conjoncture économique (par exemple les crises économiques). Les diplômés de l'enseignement supérieur peuvent eux-mêmes changer le monde du travail, et il est difficile de tenir compte de leur capacité d'innovation. De plus, s'il est vrai que les prévisions concernant le marché du travail ont une portée nationale, les marchés du travail de l'Union deviennent de plus en plus «européens». Comme nous l'avons évoqué plus haut, les compétences acquises par les étudiants dans le cadre de leurs études supérieures peuvent s'avérer plus importantes que les qualifications délivrées par les établissements à l'issue de ces études ⁽¹³⁾. Par conséquent, le recours aux prévisions concernant le marché du travail comporte des limites.

À quelques exceptions près (Bulgarie, Croatie, Portugal et Liechtenstein), la plupart des pays d'Europe réalisent des prévisions concernant le marché du travail au niveau national ou régional ⁽¹⁴⁾. Comme le montre la figure 4.2, les prévisions concernant le marché du travail sont réalisées de manière *ad hoc* dans 10 pays, tandis qu'un système de prévisions régulières est en place dans 13 pays. En Lituanie, un système de prévisions régulières concernant le marché du travail est en cours de développement.

Cependant, l'utilisation systématique de ces informations sur le marché du travail dans le cadre de l'élaboration des politiques de l'enseignement supérieur est relativement rare dans les pays européens. Seulement 11 pays (Irlande, France, Italie, Lettonie, Lituanie, Pologne, Roumanie, Finlande, Royaume-Uni, Monténégro et Norvège) indiquent que leurs autorités responsables de l'enseignement utilisent les informations sur le marché du travail dans le cadre de la planification et de la gestion de l'enseignement supérieur.

Figure 4.2. Prévisions concernant le marché du travail dans les pays d'Europe, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Le plus souvent, les informations issues des prévisions concernant le marché du travail sont utilisées pour déterminer le *nombre de places financées par l'État* dans certains des programmes, voire tous. C'est le cas dans sept systèmes éducatifs : Lettonie, Lituanie, Roumanie, Finlande, Royaume-Uni (Écosse), Monténégro et Norvège. En Irlande, en Pologne et au Royaume-Uni (Angleterre), des *fonds*

⁽¹³⁾ Plusieurs pays ont déployé des efforts pour intégrer les compétences générales dans les modèles de prévisions concernant le marché du travail, mais cette intégration est difficile à mettre en œuvre sur le plan opérationnel (Gács et Bíró, 2013).

⁽¹⁴⁾ Pour une liste des prévisions concernant le marché du travail et des études par pays dans ce domaine, voir le panorama européen des compétences : <http://euskillspanorama.ec.europa.eu/>

supplémentaires sont affectés aux secteurs qui ont des besoins particuliers de compétences ou aux disciplines considérées comme «d'importance stratégique».

En **Irlande**, les rapports sur les futurs besoins de compétences contribuent au développement d'une offre de financement et d'enseignement spécialement ciblée pour répondre aux nouveaux besoins de compétences. On citera comme exemples de ce type d'initiative les programmes «Springboard» («Tremplin») et «ICT skills conversion» («Conversion aux compétences du domaine des TIC»). Le programme Springboard propose des programmes d'enseignement supérieur gratuits à temps partiel aux chômeurs dans les régions où ont été identifiées des possibilités d'emploi ou des pénuries de compétences sur le marché du travail. Les programmes de conversion des compétences des diplômés pour le secteur des TIC sont proposés aux diplômés à la recherche d'un emploi, dans le cadre du plan d'action commun du secteur et du gouvernement en matière de TIC, dans le but de renforcer l'offre de compétences de haut niveau dans ce domaine dans le pays.

Au **Royaume-Uni**, le conseil de financement de l'enseignement supérieur en **Angleterre** (HEFCE) surveille la disponibilité de programmes dans les matières dites vulnérables et d'importance stratégique, parmi lesquelles se trouvent les sciences, la technologie, l'ingénierie et les mathématiques (matières STEM), les langues modernes et les sciences sociales quantitatives. Le gouvernement s'efforce de donner la priorité aux matières qui nécessitent un soutien afin d'éviter une réduction indésirable du niveau de l'offre. En 2012, le HEFCE a commandé une étude portant sur la manière dont les autres pays ou régions qui ont des systèmes de financement de l'enseignement supérieur et d'aides aux étudiants similaires au Royaume-Uni ont identifié et limité les risques pour certaines matières ou compétences, ainsi que sur les approches politiques adoptées dans ces cas. Le HEFCE propose également des fonds supplémentaires pour les matières STEM dont l'enseignement est coûteux, y compris un supplément pour les plus coûteuses d'entre elles (chimie, physique, génie chimique et minéral, métallurgie et génie des matériaux). Cette initiative a augmenté le niveau général de financement des matières STEM en 2012/2013. Le HEFCE a par ailleurs financé à hauteur de 7,3 millions de livres le programme «Routes into Languages», qui visait à encourager les étudiants à prendre des cours de langues modernes en Angleterre et qui s'est terminé en juillet 2013.

4.2.2. La participation des employeurs

Un autre moyen d'exploiter les informations sur le marché du travail dans le domaine de l'enseignement supérieur est de consulter les employeurs, les organisations d'employeurs et les représentants du milieu des affaires dans le cadre du processus d'élaboration et d'évaluation des programmes d'études supérieures, et de les faire participer à ce processus. La participation des employeurs est un mécanisme décentralisé permettant de garantir que les programmes d'études correspondent aux besoins du marché du travail.

Cette partie examine la participation des employeurs dans trois domaines: l'élaboration des programmes, les activités d'enseignement et l'inclusion dans les organes décisionnels ou consultatifs au niveau national, régional, sectoriel ou institutionnel. La participation des employeurs aux processus de garantie de la qualité sera abordée dans la section 4.1.

Dix-huit systèmes éducatifs obligent les employeurs à participer à au moins un de ces trois domaines. Sur ces 18 systèmes éducatifs, 16 exigent des employeurs qu'ils soient inclus dans les organes décisionnels ou consultatifs (voir figure 4.3c). Ces organes peuvent être nationaux (par exemple en France, en Lettonie, en Slovénie et en Finlande), régionaux (par exemple en Italie), sectoriels (par exemple au Monténégro) ou au niveau des établissements (par exemple en Lituanie, en Autriche, en Suède ou en Norvège). La participation des employeurs à l'élaboration des programmes est obligatoire dans sept systèmes éducatifs et leur participation aux activités d'enseignement l'est dans cinq systèmes.

Les employeurs peuvent cependant prendre part à la planification de l'enseignement supérieur et à l'élaboration des programmes, même si les autorités centrales ne l'imposent pas. En pratique, la participation des employeurs à l'élaboration des programmes et aux activités d'enseignement et leur inclusion dans les organes décisionnels ou consultatifs sont plus répandues que ne l'exige la loi. Comme le montre la figure 4.3, la participation des employeurs se fait le plus souvent en les intégrant aux organes décisionnels aux différents niveaux: c'est le cas dans 22 systèmes éducatifs. Les employeurs participent à l'élaboration des programmes dans 19 systèmes éducatifs et ils participent fréquemment aux activités d'enseignement dans 15 systèmes.

Figure 4.3a. Participation des employeurs à l'élaboration des programmes, 2012/2013.

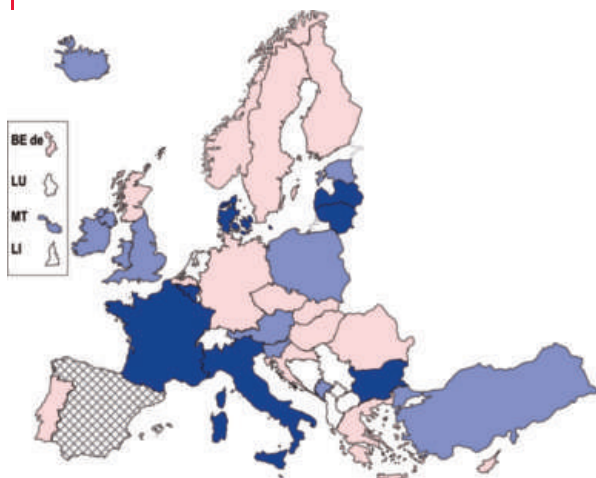


Figure 4.3b. Participation des employeurs aux activités d'enseignement, 2012/2013.

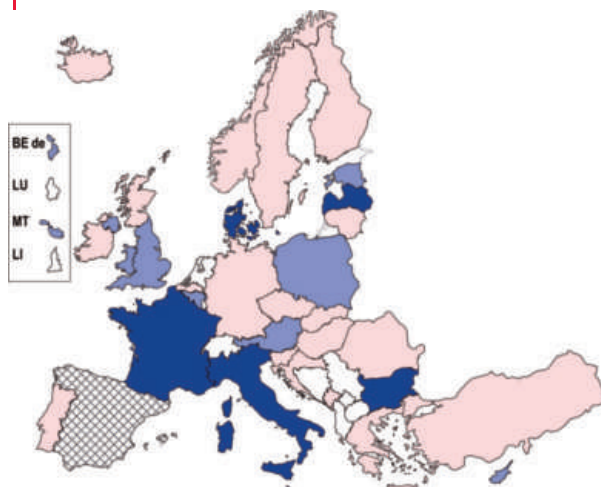
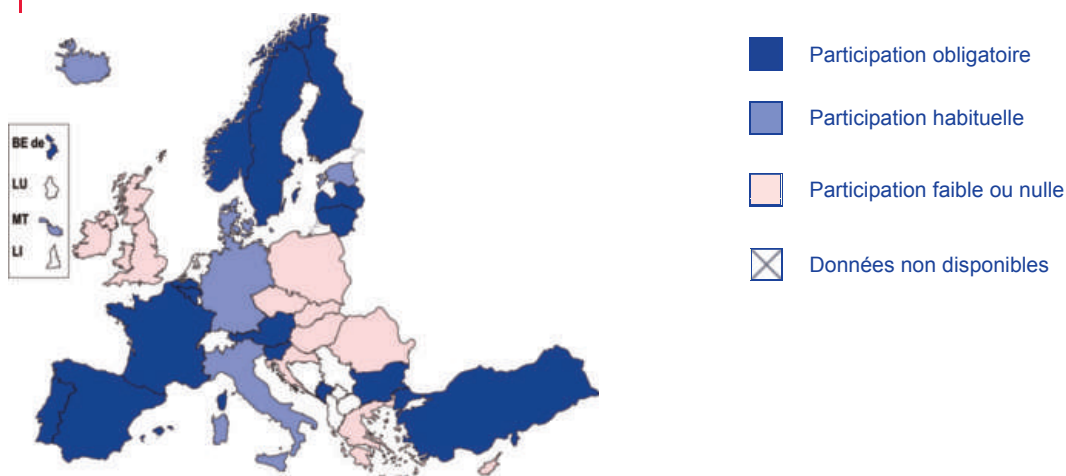


Figure 4.3c. Participation des employeurs aux processus de planification et de gestion des organes décisionnels ou consultatifs, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Notes explicatives par pays

Espagne: concernant les figures 4.3a et 4.3b, les Communautés autonomes sont compétentes pour réglementer la participation des employeurs.

France: la participation n'est obligatoire que dans la formation professionnelle et l'enseignement supérieur technique.

Slovénie: concernant la figure 4.3b, les employeurs sont également tenus de participer aux activités d'enseignement dans l'enseignement supérieur de type court.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): concernant la figure 4.3c, cette activité existe, mais les informations concernant sa fréquence ne sont pas enregistrées au niveau central.

La participation des employeurs peut être facilitée par des projets de coopération entre les universités et les entreprises. Les gouvernements peuvent, par des moyens financiers, inciter à la fois les établissements d'enseignement supérieur et les associations patronales à élaborer ensemble des projets innovants. Dans certains pays (par exemple au Danemark et au Royaume-Uni), les projets de coopération auxquels des établissements d'enseignement supérieur et des entreprises participent peuvent bénéficier d'aides financières directes. D'autres pays ont également créé des centres spéciaux (par exemple les bureaux d'innovation et de liaison en Grèce, les centres de transfert de technologie en Lettonie) dont le rôle est de faciliter la coopération entre les universités et les entreprises.

Le gouvernement **danois** a octroyé 40 millions de couronnes (soit 5.3 millions d'euros) en 2013 au soutien de projets innovants dans les écoles supérieures et les écoles de commerce en coopération avec des entreprises du secteur public et du secteur privé. Les projets concernés visent à favoriser l'émergence de nombreuses activités basées sur la pratique dans les domaines de l'innovation et de la connaissance. Ils mettront l'accent sur les problèmes pratiques propres aux entreprises et feront appel aux enseignants et aux étudiants pour renforcer les compétences de ces derniers dans le domaine de l'innovation et pour élaborer des programmes éducatifs. Les entreprises qui souhaitent participer à ces projets devront y contribuer sous la forme d'un autofinancement important.

En **Grèce**, le programme opérationnel d'enseignement et d'apprentissage tout au long de la vie, qui s'inscrit dans le cadre stratégique national de référence (2007-2013), finance des bureaux de liaison. Ces bureaux ont pour fonction de faciliter les liens entre le secteur éducatif et le marché du travail en créant des lignes de communication, de contact et de collaboration avec les entreprises, les organisations d'employeurs et la société au sens large, ainsi qu'en proposant une aide et un soutien complets aux étudiants et aux diplômés pour la planification de leurs études et de leur carrière. Le budget global de cette initiative est de 10 millions d'euros. Le nombre des étudiants qui bénéficient du programme, appliqué dans 39 établissements d'enseignement supérieur, dépasse les 150 000.

De plus, les unités pour l'innovation et l'entrepreneuriat visent à renforcer la coopération entre le milieu académique et les partenaires industriels, ainsi qu'à promouvoir la recherche dans les domaines liés à l'entrepreneuriat. Leur objectif est de développer chez les étudiants des compétences de base ainsi que des compétences particulières dans le domaine de l'entrepreneuriat. Le budget global de cette initiative s'élève à 9,97 millions d'euros. À l'heure actuelle, 33 unités ont été créées et 37 000 étudiants ont bénéficié de ce programme.

La **Lettonie** a créé des centres de transfert de technologie partiellement financés par les fonds structurels de l'Union. Leur objectif est de faciliter la collaboration entre les universités, le secteur privé et les institutions scientifiques. Neuf de ces centres ont été créés en Lettonie.

Au **Royaume-Uni**, le conseil de financement de l'enseignement supérieur en Angleterre (HEFCE) assure la gestion du mécanisme de financement de l'innovation dans l'enseignement supérieur, qui distribue 150 millions de livres par an afin d'encourager les établissements d'enseignement supérieur à renforcer leur interaction avec les entreprises, les organismes publics, l'économie sociale, les organes communautaires et le public. Ce financement a pour but de soutenir toutes les activités d'échange de connaissances qui produisent des effets économiques et sociaux. Une des priorités politiques actuelles du conseil est d'encourager les activités susceptibles de contribuer à la croissance économique du pays.

Certains pays ont également mis en place des programmes diplômants spéciaux spécialement conçus pour répondre aux besoins des employeurs et dont le contenu est élaboré avec la participation de ceux-ci.

En **France**, le diplôme de licence professionnelle, créé en 1999, est délivré par les universités et a pour objectif principal de favoriser l'employabilité des étudiants. Ce diplôme propose une possibilité de formation conçue et organisée en partenariat étroit avec les employeurs. L'université est tenue de soumettre une demande portant sur la création d'un programme de licence professionnelle et cette demande est examinée par une commission nationale d'experts ayant un mandat de trois ans et à laquelle participent à parts égales des experts du milieu professionnel et des représentants du milieu académique.

Au **Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord)**, les «Foundation degrees», proposés depuis 2001/2002, sont des qualifications de l'enseignement supérieur obtenues en deux ans qui proposent un moyen flexible et accessible d'acquérir les compétences demandées par les employeurs. Par ailleurs, le conseil de financement de l'enseignement supérieur en **Angleterre** propose un programme de développement de la population active, dont l'un des objectifs est l'élaboration et l'organisation de programmes d'études supérieures en partenariat avec les employeurs. Plus de détails sur les projets de participation des employeurs au développement et à l'organisation de programmes d'études supérieures sont disponibles sur le site Internet du HEFCE ⁽¹⁵⁾.

4.3. Renforcer l'employabilité des diplômés

Une perspective de l'employabilité dans l'enseignement supérieur plus orientée vers l'offre met l'accent sur les perspectives d'emploi des diplômés ou sur les compétences susceptibles de renforcer leur employabilité. Ce chapitre examine deux manières de renforcer l'employabilité des diplômés: l'ajout de formations pratiques et de stages aux programmes d'études d'une part et l'offre de services d'orientation professionnelle d'autre part.

⁽¹⁵⁾ Voir: <http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer/projects/>

4.3.1. Formation pratique et stages

La formation pratique et les stages sont considérés comme des éléments essentiels du renforcement de l'employabilité des diplômés. Les données issues à la fois des études comparatives européennes et des rapports nationaux indiquent que les étudiants qui ont reçu une formation pratique avant l'obtention de leur diplôme ont plus de chances de trouver un emploi que leurs condisciples sans expérience professionnelle (voir par exemple Blackwell et al., 2001; Garrouste et Rodrigues, 2012; Mason, Williams et Cranmer, 2009; Van der Velden et Allen, 2011). Thomas et Jones (2007) soulignent par ailleurs l'importance de l'expérience professionnelle pour les apprenants non traditionnels. Il est donc important de déterminer si les pays d'Europe proposent des mesures incitatives visant à encourager les établissements d'enseignement supérieur à intégrer des expériences professionnelles structurées ou des formations pratiques à leurs programmes d'études supérieures et quelles en sont les modalités.

Dans l'Union européenne, la directive 2005/36/CE relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles ⁽¹⁶⁾ régit l'inclusion de formations pratiques dans certains programmes d'études orientés vers une activité professionnelle (par exemple les études médicales ou de pharmacie). Dans la plupart des pays, l'inclusion d'une formation pratique dans ce type de programme est obligatoire.

Pour d'autres programmes d'études, les établissements d'enseignement supérieur sont généralement libres de prévoir ou non des expériences professionnelles structurées et de déterminer si elles sont facultatives ou obligatoires. Certains pays limitent cependant la liberté des établissements d'enseignement supérieur dans ce domaine. Dans certains cas, cette limite peut ne porter que sur certains types d'établissement. Par exemple, au Danemark, l'inclusion de formations pratiques dans les programmes est obligatoire pour les académies d'enseignement supérieur professionnel et pour les écoles supérieures, mais pas pour les universités. Dans d'autres pays, elle est obligatoire pour certains types de diplômes (par exemple la licence professionnelle en France). En Lituanie, tous les étudiants de premier cycle doivent recevoir une formation pratique. Au Monténégro, dans le cadre du processus d'accréditation d'un nouveau programme d'études, les établissements d'enseignement supérieur doivent présenter des préaccords de coopération avec les entreprises concernant la formation pratique des étudiants.

La proportion des étudiants qui suivent des formations pratiques ou effectuent des stages n'est pas disponible dans la plupart des pays. Parmi les pays pour lesquels des données sont disponibles, la participation la plus élevée est observée en Finlande (100 %), où tous les programmes techniques de premier cycle comprennent un stage d'au moins trois mois et où la formation pratique est obligatoire pour certains programmes universitaires. La participation à ce type de programme est également élevée en Lituanie (100 % des étudiants de 1^{er} cycle), en Lettonie (86 % des étudiants de 1^{er} cycle et 14 % des étudiants de 2^e cycle acquièrent une expérience professionnelle grâce à une formation pratique) et en Italie (près de 60 % des étudiants de 1^{er} cycle et 56 % des étudiants de 2^e cycle participent à ces programmes).

Cependant, ces stages structurés – souvent courts – ne sont pas le seul moyen de faire en sorte que les étudiants acquièrent une expérience professionnelle pendant leurs études. En France, par exemple, les étudiants peuvent participer à un système en alternance qui propose à la fois des cours théoriques dans des établissements d'enseignement supérieur et une expérience professionnelle en entreprise. Dans ce cas, les étudiants signent des contrats de travail tout au long de leurs études. À l'heure actuelle, 7 % des étudiants de l'enseignement supérieur et 5 % des étudiants de l'université sont inscrits en alternance.

La réglementation ne constitue pas l'unique moyen par lequel les gouvernements peuvent promouvoir l'expérience professionnelle en tant que partie intégrante d'un nombre croissant de programmes d'études supérieures. De nombreux pays proposent des mesures d'incitation financière visant à encourager les établissements d'enseignement supérieur et les employeurs à augmenter le nombre

⁽¹⁶⁾ Directive 2005/36/CE du Parlement européen et du Conseil du 7 septembre 2005 relative à la reconnaissance des qualifications professionnelles, JO L 255, 30.09.2005, p. 22.

des stages disponibles. Ces initiatives sont ouvertes à tous les étudiants et, dans la plupart des cas, le coût de la formation pratique est – au moins en partie – pris en charge par des fonds publics (par exemple en Belgique (Communauté française), en Bulgarie, en Grèce, en France, en Croatie, en Italie, en Lituanie, au Portugal, en Finlande et au Royaume-Uni). Seul le Royaume-Uni (Angleterre) propose des initiatives ciblées destinées aux étudiants défavorisés.

En **Bulgarie**, le projet de «stage étudiant», organisé dans le cadre du programme opérationnel de développement des ressources humaines, a pour but de proposer aux étudiants une formation pratique dans un environnement professionnel réel et est ouvert aux étudiants à temps plein et à temps partiel. Des fonds sont octroyés pour la rémunération des étudiants ainsi que pour celle des mentors universitaires et des mentors de l'entreprise d'accueil.

En **Grèce**, le programme opérationnel d'enseignement et d'apprentissage tout au long de la vie, qui s'inscrit dans le cadre stratégique national de référence (2007-2013), met en place une série de mesures incitatives visant à la fois à renforcer le nombre des étudiants participants et à attirer plus d'entreprises accueillant des stages. Le budget global de cette initiative est de 82,5 millions d'euros. De plus, les bureaux d'innovation et de liaison des établissements d'enseignement supérieur organisent la formation pratique des étudiants.

En **Croatie**, la loi sur la promotion de l'emploi (2012) permet aux employeurs d'embaucher, pour une période totale allant jusqu'à 12 mois, des diplômés de l'enseignement supérieur sans expérience professionnelle dans le cadre d'accords sur la formation professionnelle au travail sans contrat de travail. Pendant cette période, les employeurs sont exemptés d'impôts et de contributions (assurance maladie, etc.) pour ces stagiaires, auxquels l'État verse une rémunération mensuelle de 200 euros environ. L'objectif de cette initiative est de permettre aux diplômés de l'enseignement supérieur sans expérience professionnelle d'acquérir une expérience professionnelle initiale et de devenir ainsi plus attractifs sur le marché du travail.

En **Lituanie**, la mise en œuvre de formations pratiques est stimulée par le programme national d'études, dans le cadre duquel un soutien est offert sous la forme de formation pratique aux étudiants de premier et de deuxième cycle et dans tous les domaines d'études, cette formation pouvant être organisée dans les entreprises, institutions ou organisations publiques ou privées. Cette initiative a pour but de développer les compétences des étudiants en matière d'entrepreneuriat et de créer des partenariats entre les établissements d'enseignement supérieur et divers partenaires sociaux. Peuvent bénéficier de ce soutien les associations d'employeurs qui nouent des partenariats avec des établissements d'enseignement supérieur, des institutions ou des organisations. Par ailleurs, les activités scientifiques des étudiants qui souhaitent s'orienter vers le monde académique sont soutenues par le programme pour les carrières de chercheurs. Cette mesure finance les stages et la formation pratique des étudiants de premier et de deuxième cycle, dans tous les domaines d'études, au sein d'institutions et de groupes scientifiques importants à travers les pays.

En **Pologne**, un nouveau programme a été lancé en 2013 par le ministère des sciences et de l'enseignement supérieur et par le centre national de recherche et de développement (un organisme gouvernemental) afin d'aider les établissements d'enseignement supérieur à proposer des stages aux étudiants. Les fonds sont octroyés à l'issue d'une procédure qui met en concurrence les établissements qui ont créé les meilleurs programmes de formation en collaboration avec le secteur privé. Ce nouveau programme fera l'objet d'une expérience pilote portant sur le financement d'au moins trois mois de formation au sein d'entreprises pour environ 10 000 étudiants. Son budget total est de 50 millions de zlotys (environ 12 millions d'euros).

Au **Royaume-Uni**, le conseil de financement de l'enseignement supérieur en **Angleterre** (HEFCE) a organisé plusieurs programmes de financement visant à aider les entreprises à trouver les compétences dont elles ont besoin, ainsi qu'à aider les diplômés à acquérir les compétences nécessaires pour trouver un emploi, par exemple sous la forme de stages pour les étudiants et les diplômés. Dans le cadre d'un de ces programmes, le HEFCE a octroyé un million de livres à 30 établissements d'enseignement supérieur en 2010 pour financer des stages pour les étudiants de premier cycle défavorisés dans des organisations professionnelles, élargissant ainsi l'accès au milieu professionnel. Cette initiative a permis la réalisation de 850 stages.

Depuis 2010, le programme «Adopt an Intern» («Adoptez un stagiaire») est organisé par le centre de politique publique écossaise afin d'aider les diplômés à trouver une entreprise dans laquelle réaliser un stage rémunéré, pertinent et favorable à leur carrière en **Écosse**.

4.3.2. Orientation professionnelle

Un autre moyen de renforcer l'employabilité des diplômés est de leur proposer des informations sur le marché du travail ou des services d'orientation ou de mentorat. Comme indiqué plus haut, l'orientation professionnelle est considérée comme particulièrement importante pour les apprenants non traditionnels (Thomas et Jones, 2007), surtout si elle est proposée tout au long de leurs études.

Comme le montre la figure 4.4, les services d'orientation professionnelle sont proposés tout au long du parcours des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur de presque tous les pays. Les exceptions sont la Communauté germanophone de Belgique, où ces services ne sont

proposés que pendant la dernière année d'études; la République tchèque, la Lettonie et le Portugal, où les établissements d'enseignement supérieur peuvent librement choisir de proposer ou non des services d'orientation professionnelle, la Croatie, où seuls sont disponibles des services externes, et Malte, où seuls certains étudiants ont accès aux services d'orientation professionnelle au sein des établissements, mais tous ont accès à des services externes.

Figure 4.4. Offre d'orientation professionnelle pendant les études, 2012/2013.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
EES*	●	○	●	●	○	●	:	●	●	●	●		●	●	○	●
Externe**		●		○			:	●				●		●		●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
EES*	●	○	●	●	○	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Externe**		●		●	○		●	●	●		●		●			●

● Tous les étudiants ○ Certains étudiants

*: Services d'orientation professionnelle proposés aux étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur;

** : Services d'orientation professionnelle externes proposés aux étudiants;

Source: Eurydice.

Les services d'orientation sont le plus souvent ouverts à tous les étudiants et ils répondent à des requêtes individuelles d'étudiants. Les seuls pays proposant une orientation ciblée sont la Grèce et le Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). En Grèce, les bureaux de liaison responsables des services d'orientation professionnelle et de conseils proposent des services spéciaux réservés aux étudiants et aux diplômés des groupes sociaux vulnérables en vue de développer leurs qualifications professionnelles et de favoriser leur intégration professionnelle. Au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord), les étudiants handicapés bénéficient d'un soutien spécialement conçu afin que le même niveau de service que celui dont bénéficient les autres étudiants leur soit proposé.

Les services d'orientation dans les établissements d'enseignement supérieur sont moins souvent proposés aux diplômés et aux anciens élèves. Comme le montre la figure 4.5, des services d'orientation professionnelle sont proposés par les établissements d'enseignement supérieur aux diplômés dans 18 systèmes éducatifs et à certains diplômés dans 8 systèmes. En France, en plus des services d'orientation générale pour les diplômés, des services spéciaux de placement des diplômés sont à la disposition des élèves des grandes écoles.

L'orientation professionnelle des diplômés est entièrement externalisée en Communauté germanophone de Belgique, en Estonie, en Croatie, en Lituanie, à Malte et en Suède. Aucun service de ce type n'est disponible en Irlande, en Roumanie et en Norvège.

Figure 4.5. Offre d'orientation professionnelle aux diplômés, 2012/2013.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	HR	IT	CY	LV	LT
EES*	●		○	○	○	●	:			●	●		●	●	○	
Externe**		●		●			:	●			●	●		●	●	●
	HU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	ME	NO	TR
EEs*	○		●	○	○	-	●		●		●	●	●	●	-	●
Externe**		●		●	○	-	○	●	●	●	●	●	●		-	●

● Tous les étudiants ○ Certains étudiants - Aucune orientation

*: Services d'orientation professionnelle proposés aux diplômés dans les établissements d'enseignement supérieur;

** : Services d'orientation professionnelle externes proposés aux diplômés

Source: Eurydice.

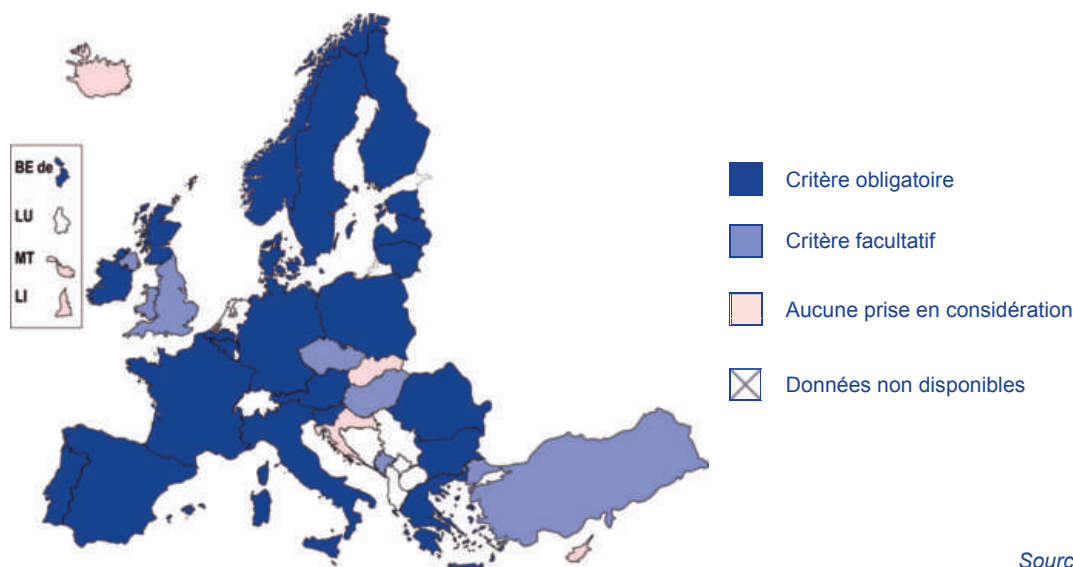
4.4. Évaluer l'employabilité

La performance des établissements d'enseignement supérieur en matière d'employabilité fait souvent l'objet d'une évaluation externe. Les processus d'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur peuvent comporter des critères liés à l'employabilité. Plus important, les critères d'employabilité peuvent faire partie des processus externes de garantie de la qualité. Certains pays ont par ailleurs mis en place d'autres procédures d'évaluation des performances des établissements d'enseignement supérieur pour ce qui est de «produire» des diplômés prêts pour le marché du travail. Cette partie propose un aperçu de ces processus d'évaluation.

4.4.1. La garantie de la qualité

La garantie de la qualité est le principal mécanisme par lequel les autorités éducatives peuvent encourager les établissements d'enseignement supérieur à renforcer l'employabilité de leurs diplômés. En effet, comme le montre la figure 4.6, les établissements d'enseignement supérieur de la grande majorité des pays doivent fournir aux agences de garantie de la qualité des informations sur l'employabilité dans le cadre de l'accréditation de leurs programmes d'études ou dans le cadre de l'évaluation permanente des établissements ou des programmes. Les informations sur l'employabilité peuvent ou non être prises en considération lors du processus d'évaluation dans neuf systèmes éducatifs. On pourra également compter parmi ceux-ci le système hongrois, dans lequel les procédures d'accréditation tiennent compte de l'employabilité sans toutefois fixer d'exigences minimales liées à ce critère. Les procédures de garantie de la qualité dans six pays ne tiennent pas compte du critère d'employabilité.

Figure 4.6. Critères d'employabilité dans le cadre des procédures de garantie de la qualité, 2012/2013.



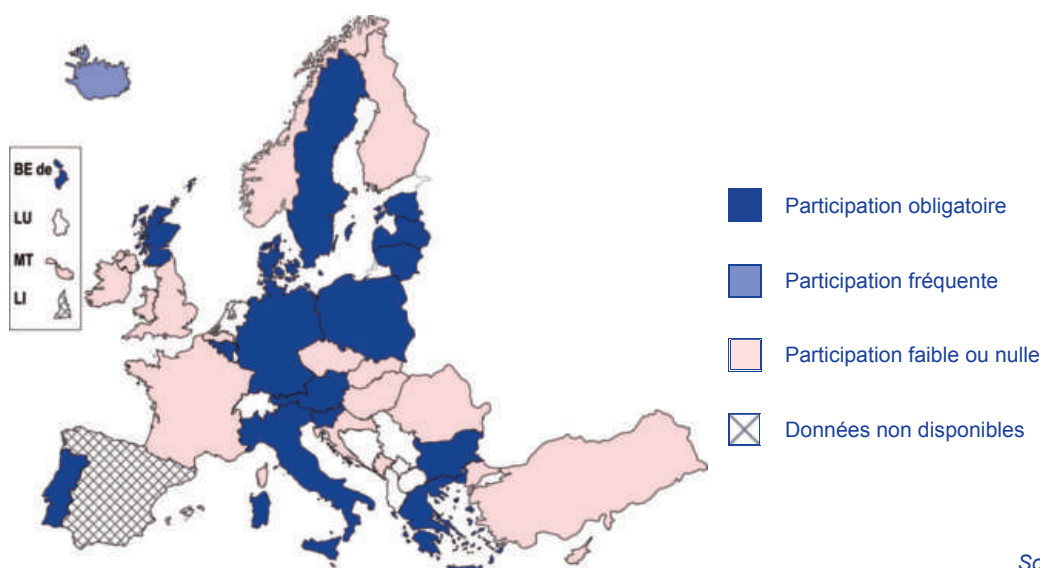
Source: Eurydice.

Les normes de qualité liées à l'employabilité peuvent porter sur différentes questions. Il peut être demandé aux établissements d'enseignement supérieur de démontrer que leurs programmes correspondent à un besoin existant sur le marché du travail (par exemple en Belgique, en Bulgarie, en République tchèque, en Italie, en Autriche (cela est obligatoire pour l'accréditation et les programmes des universités de sciences appliquées, mais pas pour les universités) et en Slovaquie). Dans d'autres cas, les établissements d'enseignement supérieur doivent démontrer que les employeurs participent à l'élaboration des programmes ou que leur avis est pris en considération (par exemple en Belgique (Communauté française), en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, en Autriche, en Pologne, en Finlande, en Suisse et en Norvège). Dans plusieurs pays, les établissements d'enseignement supérieur doivent présenter régulièrement des données concernant le taux d'emploi de leurs diplômés, afin de démontrer qu'ils ont mis en place un système de suivi (par exemple en Bulgarie, au Danemark, en Estonie, en Irlande, en Grèce, en Espagne, en Italie, en Lettonie et en Lituanie). En

Italie, l'agence de garantie de la qualité vérifie l'existence de services aux étudiants qui proposent un soutien au passage des diplômés sur le marché du travail.

Un autre moyen de veiller à la prise en considération des critères d'employabilité – pertinence des programmes au regard du marché du travail ou participation des employeurs à l'élaboration des programmes – dans le cadre du processus d'évaluation est de faire participer les employeurs aux procédures externes de garantie de la qualité. Les employeurs participent à ces processus dans environ la moitié des systèmes éducatifs (voir figure 4.7). Dans la quasi-totalité des pays où les employeurs participent, ils y sont obligés. Les exceptions sont la Communauté germanophone de Belgique et l'Islande, où les employeurs participent aux processus externes de garantie de la qualité sans y être contraints.

Figure 4.7. Participation des employeurs aux processus externes de garantie de la qualité, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Notes spécifiques par pays

Espagne: les communautés autonomes sont compétentes pour réglementer la participation des employeurs.

France: la participation des employeurs n'est obligatoire que pour les écoles d'ingénieur.

4.4.2. Autres processus d'évaluation et mécanismes de financement

En plus des procédures formelles de garantie de la qualité, plusieurs pays ont mis en place des processus d'évaluation des programmes d'études sur la base de critères d'employabilité. Ces évaluations s'appuient le plus souvent sur des enquêtes menées auprès des étudiants et des diplômés, ceux-ci pouvant évaluer leur programme d'études et fournir des détails sur leur passage vers le marché du travail. Des exemples d'enquêtes menées auprès des diplômés et de systèmes de suivi des diplômés sont examinés en détail dans la section 4.3.

Outre les étudiants et les diplômés, les employeurs peuvent également constituer une source d'information. Les enquêtes menées auprès des employés peuvent indiquer leur niveau de satisfaction concernant les compétences des employés recrutés à l'issue de leurs études et l'adéquation entre ces compétences et les besoins du métier concerné. Des enquêtes auprès des employeurs ont été menées dans de nombreux pays d'Europe ⁽¹⁷⁾. L'Irlande, par exemple, a organisé sa première enquête nationale auprès des employeurs en 2012 et a pour objectif la mise en place d'un système d'évaluation régulière des établissements d'enseignement supérieur.

Enfin, les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes peuvent représenter une autre source d'informations. En plus d'organiser leurs propres enquêtes auprès des diplômés ou leurs propres systèmes de suivi, ils peuvent publier leurs projets en matière de renforcement de

⁽¹⁷⁾ Pour des exemples, voir le Panorama européen des compétences: <http://euskillspace.ec.europa.eu/>

l'employabilité de leurs diplômés. Par exemple, au Royaume-Uni, il a été demandé aux établissements d'enseignement supérieur financés par le conseil de financement de l'enseignement supérieur en Angleterre (HEFCE) de rédiger des déclarations d'employabilité, qui résument brièvement par quels moyens ces établissements renforcent l'employabilité de leurs étudiants et favorisent leur passage sur le marché du travail et au-delà.

L'un des objectifs principaux de la mise en place de ces processus d'évaluation est de rendre publiques les informations concernant la dimension employabilité des programmes d'études supérieures, ce qui peut aider les étudiants actuels et futurs à en savoir plus sur leurs perspectives professionnelles. Par exemple, la Bulgarie a créé un système de classement des universités⁽¹⁸⁾ dans le cadre duquel l'emploi et le revenu des diplômés sont inclus dans un indicateur composite sur la carrière et l'adaptation au marché du travail. Au Royaume-Uni, le site Internet Unistats⁽¹⁹⁾ présente des données comparatives sur les divers programmes d'études supérieures, permettant aux futurs étudiants de comparer les informations concernant les divers cours (voir aussi la section 4.3). Parmi ces informations figurent la satisfaction des anciens étudiants, l'accréditation par un organisme professionnel, les emplois et les revenus des diplômés, ainsi que les déclarations d'employabilité des établissements d'enseignement supérieur. Par ailleurs, l'agence de statistiques pour l'enseignement supérieur (HESA) publie des indicateurs de performance des établissements d'enseignement supérieur, le taux d'emploi des diplômés figurant parmi ces indicateurs.

Plusieurs pays (par exemple la République tchèque, l'Estonie (à partir de 2016), l'Espagne, l'Italie, l'Autriche, la Pologne et la Finlande) ont également mis au point (ou sont en train de mettre au point) des systèmes de financement basés sur la performance ou pour des objectifs spécifiques, dans le cadre desquels les informations sur l'employabilité sont rendues publiques et des critères liés à l'employabilité peuvent influencer le montant des fonds octroyés aux établissements d'enseignement supérieur.

En **République tchèque**, le budget que les établissements d'enseignement supérieur reçoivent directement de l'État comprend de nombreux postes. Environ 80 % du budget total reçu de l'État est appelé la part normative. Environ 75 % de celle-ci est affectée selon une formule de financement basée sur le nombre des étudiants inscrits. 25 % de la part normative est affectée d'après des indicateurs qualitatifs, l'un d'entre eux étant le taux d'emploi des diplômés.

En **Espagne**, l'insertion professionnelle des diplômés fait partie des éléments à prendre en considération dans le cadre du financement des entreprises. Les indicateurs mesurant l'insertion professionnelle comprennent le taux d'emploi des diplômés un an après la fin de leurs études, le taux d'emploi des diplômés cinq ans après la fin de leurs études et le pourcentage de diplômés qui, cinq ans après la fin de leurs études, ont un revenu supérieur à la moyenne des diplômés de l'enseignement secondaire. Cependant, les Communautés autonomes sont compétentes pour décider de la manière dont cette information affecte le financement des universités.

En **Italie**, les indicateurs utilisés pour calculer les ressources financières affectées aux établissements d'enseignement supérieur comprennent les stages réalisés pendant les études et la proportion de diplômés ayant un emploi un an après la fin de leurs études par rapport au nombre total des étudiants diplômés la même année.

En **Autriche**, les universités publiques sont financées par des budgets généraux consistant en un budget de base et le fonds structurel pour l'enseignement supérieur. Le budget de base est négocié dans le cadre d'accords sur la performance (*Leistungsvereinbarungen*) conclus tous les trois ans entre chaque université et le ministère fédéral des sciences, de la recherche et de l'économie. Dans le cadre de ces accords sur la performance, les universités doivent faire connaître leurs projets, par exemple en matière de renforcement de l'employabilité. Elles sont alors évaluées sur la base de ces accords.

En **Finlande**, une partie du financement par l'État des établissements d'enseignement supérieur technique est basée depuis 2014 sur leurs performances en matière d'employabilité, par exemple le nombre d'étudiants qui obtiennent un diplôme. Le financement sur la base des performances utilise également des indicateurs liés à la recherche et au développement, à l'influence sur le développement régional et à la coopération avec le monde du travail.

4.4.3. Suivi de la carrière des diplômés

Les enquêtes qui s'appuient sur l'auto-évaluation des diplômés sont considérées comme les outils les plus efficaces pour évaluer l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur (Van der Velden et Van Smoorenburg, 1997). Les enquêtes portant sur le suivi de la carrière des diplômés non seulement donnent les moyens de mesurer le pourcentage des diplômés qui obtiennent un emploi

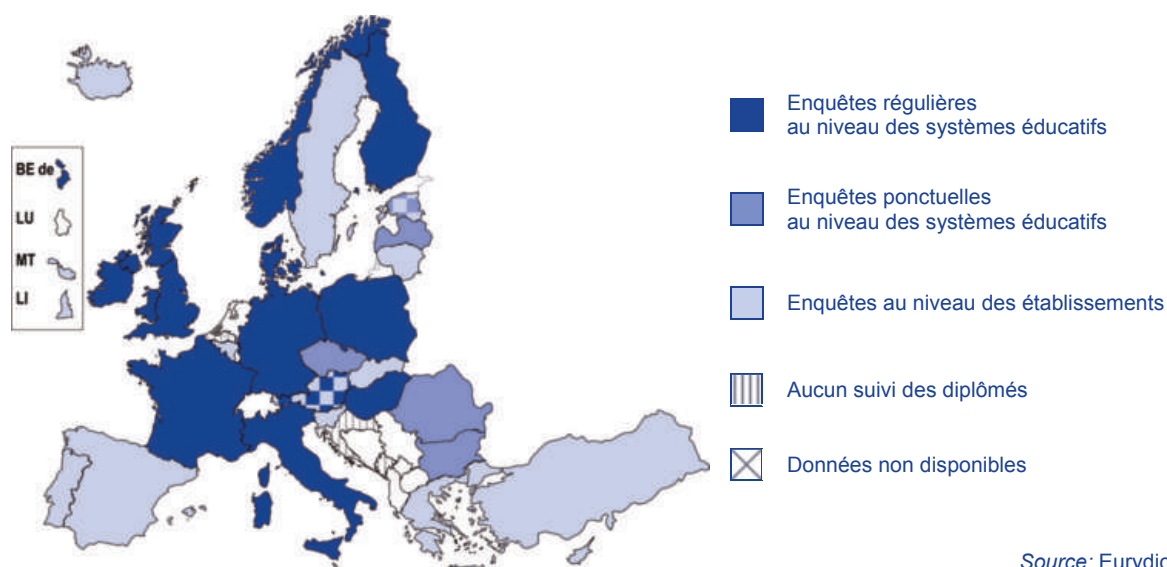
⁽¹⁸⁾ Voir: <http://rsvu.mon.bg/>

⁽¹⁹⁾ Voir: <http://unistats.direct.gov.uk/>

après la fin de leurs études, mais elles permettent également de décrire la qualité des emplois, la durée de la période de recherche d'emploi, la satisfaction au travail des diplômés et la correspondance entre les compétences des diplômés et les besoins de l'emploi concerné (voir Teichler, 2011). De plus, sur la base des enquêtes réalisées auprès des diplômés, il est possible de procéder à des analyses portant sur les effets relatifs des caractéristiques individuelles des diplômés et du programme d'études supérieures qu'ils ont suivi (ibid.). Les études de suivi sont donc des outils utiles pour une évaluation multidimensionnelle de l'employabilité dans l'enseignement supérieur.

Peu d'enquêtes comparatives réalisées auprès des diplômés ⁽²⁰⁾ existent à l'échelle européenne. Elles ont l'avantage de permettre la comparaison des informations provenant des divers pays. Mais ces enquêtes ont été réalisées dans un nombre limité de pays et une seule fois, ce qui ne permet pas d'établir des comparaisons dans le temps. Par ailleurs, il est plus difficile de faire remonter ces informations aux établissements d'enseignement supérieur concernés. Par conséquent, les enquêtes auprès des étudiants doivent également être opérées régulièrement au niveau national afin de permettre un flux efficace d'information entre les diplômés, les établissements ou programmes d'enseignement supérieur et les autorités responsables de l'éducation.

Figure 4.8. Enquêtes de suivi des diplômés, 2012/2013.



Source: Eurydice.

Note spécifique par pays

Espagne: le suivi des diplômés est également réalisé au niveau des Communautés autonomes (voir aussi la figure 4.9).

À l'exception de la Croatie et du Monténégro, tous les systèmes éducatifs participant au présent rapport organisent des enquêtes auprès des diplômés, au moins au niveau des établissements d'enseignement supérieur (ou de certains d'entre eux). Au Monténégro, une nouvelle loi prévoit toutefois une obligation pour les établissements d'enseignement supérieur de faire régulièrement de telles enquêtes. Comme le montre la figure 4.8, les enquêtes auprès des diplômés sont réalisées de manière régulière au niveau national ou régional dans 14 systèmes éducatifs et de manière ponctuelle dans six systèmes éducatifs. En Belgique, un système de suivi régulier des diplômés est en cours d'élaboration au niveau de la Communauté française. Quelques exemples de systèmes de suivi des diplômés ⁽²¹⁾ sont résumés à la figure 4.8.

⁽²⁰⁾ Ces enquêtes comparatives comprennent le projet CHEERS, mené de 1998 à 2000 et portant sur 12 pays (Schomburg et Teichler, 2006; Teichler, 2007); le projet REFLEX, mené en 2005-2006 et portant sur 16 pays (Allen et Van der Velden, 2011); le projet HEGESCO, mené deux à trois ans après le projet REFLEX et suivant la même méthodologie dans cinq pays supplémentaires (Allen, Pavlin et Van der Velden, 2011); et le projet TRACKIT de l'*European University Association* (voir <http://www.eua.be/trackit>).

⁽²¹⁾ Le Panorama européen des compétences présente également une liste des enquêtes réalisées auprès des diplômés par pays: <http://euskilspanorama.ec.europa.eu/>

Ceci étant, les autorités chargées de l'éducation ne font un usage systématique des informations recueillies lors des enquêtes auprès des diplômés que dans quelques systèmes éducatifs. Le plus souvent, ces enquêtes sont utilisées à des fins de garantie de la qualité ou dans le cadre d'autres processus d'évaluation des programmes d'études supérieures (par exemple en Estonie, en Espagne, en France, en Italie, en Slovaquie, au Royaume-Uni, en Islande et en Norvège). En Pologne, ce système est en cours de lancement. Les services d'information et d'orientation peuvent également exploiter ces études pour l'orientation des étudiants actuels et futurs.

4.5. L'expérience acquise lors des visites d'établissements

Améliorer l'employabilité au niveau des universités

Les huit universités visitées ont toutes indiqué accorder plus d'attention aux questions d'employabilité depuis quelques années. Certaines différences notables ont toutefois pu être observées concernant les domaines d'étude, les facultés techniques ayant une tendance plus importante que les facultés d'arts et de sciences humaines à mettre au point des approches plus systématiques. Toutes les universités ont toutefois fait état d'une tendance générale consistant à faire plus d'efforts pour faciliter la transition des diplômés vers le marché du travail, et certains exemples remarquables de bonnes pratiques ont pu être observés dans des contextes inattendus.

L'approche des questions d'employabilité était souvent liée à la «position» des établissements dans le milieu académique. Par exemple, à la prestigieuse université technique d'Aix-la-Chapelle, il est vrai que l'emploi des diplômés est considéré comme une question très importante, mais il existe également une perception selon laquelle tous les diplômés auront acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour les préparer au marché du travail, et il ne serait dès lors pas nécessaire d'accorder plus d'attention à cette question. Dans certaines universités, comme par exemple l'université de technologie de Tallinn, les questions d'employabilité ont été ajoutées à la politique et aux pratiques de l'établissement, conformément à l'évolution des politiques nationales dans ce domaine. À l'université de Jyväskylä, les questions d'employabilité sont incluses dans une approche politique intégrée visant à renforcer les liens avec les entreprises régionales et encourageant les étudiants à réaliser des projets volontaires renforçant leurs compétences utiles dans le milieu professionnel. L'université Charles, à Prague, a constaté une évolution générale vers des études plus pratiques.

L'exemple le plus frappant d'une approche innovante de l'employabilité a cependant été relevé à l'université d'économie et de commerce d'Athènes (AUEB). Les changements y ont de toute évidence été accélérés par l'environnement économique, politique et social extrêmement difficile, puisque la Grèce traverse une situation décrite par le recteur de l'université non comme une simple crise économique, mais comme un effondrement structurel de l'économie. L'université d'économie et de commerce d'Athènes est une université spécialisée, la plus ancienne de ce type en Grèce (créée en 1920), proposant des programmes dans les trois cycles en économie, en administration d'entreprise, en informatique, en statistique, en marketing, en comptabilité et en finance. S'il est vrai que l'université est en très bonne place dans les classements et qu'elle jouit d'une excellente réputation à la fois en Grèce et à l'étranger, les discussions ont cependant porté sur des initiatives visant à renforcer l'employabilité des étudiants dans un environnement où le marché national du travail a virtuellement cessé d'exister. Les étudiants ont donc dû revoir en profondeur leurs attentes concernant le marché du travail. Les étudiants, ne pouvant plus espérer trouver un emploi dans le secteur public ni un emploi correspondant à leur niveau d'études dans le secteur privé, se sont de plus en plus intéressés à la création de nouvelles formes de travail pour eux-mêmes et se sont entraînés pour développer les compétences dont ils avaient besoin pour cela. Une évolution considérable a donc eu lieu au sein de l'université, le soutien étant redirigé vers un mélange dynamique d'employabilité et d'entrepreneuriat. Des services interconnectés ont été mis au point pour l'innovation professionnelle, l'entrepreneuriat et les stages.

Tous ces services ont été créés à l'aide de fonds structurels européens par des membres du personnel jeunes, dynamiques et fortement motivés. Cependant, l'orientation des membres du

personnel plus expérimentés a également été essentielle, ceux-ci veillant au maintien du lien avec les activités d'enseignement et de recherche au sein de l'université. De toute évidence, les membres du personnel participant à ces initiatives mettaient en priorité l'intérêt des étudiants. Ces trois services ont également été bien intégrés les uns aux autres et leurs effets ont été considérables.

Le service d'orientation professionnelle ne propose pas uniquement des informations et une formation aux étudiants pendant leurs études: l'université joue en effet également le rôle d'agence trouvant l'entreprise qui convient le mieux à un candidat donné. Selon les rapports, de nombreux étudiants décrochent leur premier emploi dans l'entreprise où ils ont effectué un stage. Ce service réalise également des recherches, en menant régulièrement une enquête sur la situation professionnelle des diplômés. Il est en outre très actif sur les médias sociaux tels que Facebook et LinkedIn, proposant des informations et suivant les progrès des diplômés.

Au cours des dernières années, une importance nouvelle a été accordée à la promotion de l'innovation et de l'entrepreneuriat. L'université propose des cours à cette fin, mais également des séminaires sur divers aspects de la création d'entreprises, et elle prévoit à terme de créer un centre pour l'entrepreneuriat. Les étudiants que nous avons rencontrés ont été extraordinairement actifs dans le cadre de leur stage, ont lancé leurs propres jeunes entreprises, contribué à des projets de recherche, aidé des condisciples dans leurs propres initiatives et même prodigué des conseils à des étudiants dans d'autres pays.

L'offre de stages a bénéficié d'un soutien très actif de la part d'un service spécial opérant pour l'université entière, même si une seule faculté imposait aux étudiants d'effectuer des stages et les étudiants recevaient une faible rémunération de l'État pour leur travail. Grâce à une série de séminaires, les étudiants ont appris comment soumettre une candidature et passer un entretien d'embauche, et leur candidature a été ajoutée à une base de données où, après validation de leur candidature et de leur CV, elle pouvait être vue par les entreprises cherchant un stagiaire. La durée des stages est de deux à trois mois et plus de 1 500 entreprises sont inscrites dans la base de données. Certains efforts récents ont également porté, avec succès, sur l'inclusion des PME dans la base de données. Les administrateurs ont indiqué que de nombreux étudiants ont trouvé leur premier emploi grâce à leur stage.

Un autre exemple d'évolution vers un renforcement de l'attention accordée aux questions d'employabilité peut être trouvé à l'université de Jyväskylä, où ces questions sont très courantes dans toute l'offre didactique et où, d'après les rapports, les étudiants estimaient qu'il était de plus en plus important de préparer leur vie après les études. Des efforts sont donc réalisés pour proposer des services d'orientation professionnelle tout au long des études et pour donner aux anciens un rôle à la fois de conseillers pour l'élaboration des programmes et de mentors pour les étudiants. De petits modules contribuant à la réalisation de la «troisième mission» de l'université ont été introduits et 1 ou 2 ECTS ont été consacrés à des projets comportant un volet de participation externe; un de ces projets était consacré aux entreprises ayant un problème qu'elles souhaitaient confier à des étudiants. Un portfolio électronique a également été lancé afin d'aider les étudiants à faire connaître non seulement leurs compétences académiques, mais également leurs autres compétences demandées sur le marché du travail. Les stages, sous diverses formes, deviennent de plus en plus populaires et des efforts sont mis en œuvre pour recueillir des informations à leur propos et pour donner aux étudiants la possibilité de soumettre leur candidature.

Les services d'orientation professionnelle soutiennent les étudiants dans le cadre de leur recherche d'emploi, en les aidant à définir leurs compétences et leur approche, à rédiger un CV et à renforcer leurs compétences de recherche d'emploi. Un outil spécial utilisé à cette fin est le portfolio électronique, évoqué plus haut; un autre consiste à encourager les étudiants à suivre une voie structurée pour acquérir des compétences générales grâce à divers cours. Le portfolio est enrichi d'activités à la fois académiques et externes: le travail bénévole peut par exemple y figurer. Son utilisation se fait sur une base volontaire et elle n'est donc pas encore très répandue parmi les étudiants.

Certains cours universitaires sont orientés vers le marché du travail ou mettent l'accent sur l'acquisition de compétences pendant des cours d'été ou d'autres activités pratiques de participation à

la société civile. Ces programmes dits d'expertise mettent l'accent sur le développement des compétences générales et liées à la vie professionnelle. Un nouveau cours sur l'entrepreneuriat est proposé, parce que d'après les prévisions, les diplômés seront plus nombreux à se tourner vers le travail indépendant.

Figure 4.9. Exemples de systèmes de suivi des diplômés, 2012/2013.

Pays ou région	Autorité ou organisme responsable	Fréquence	Période de réalisation de l'enquête	Participation des établissements d'enseignement supérieur ou échantillon	Résultats
République tchèque	Suivi financé par le ministère de l'éducation et réalisé par le centre pour les politiques de l'enseignement supérieur (université Charles, Prague) ⁽²²⁾	Suivi ponctuel (suite du projet REFLEX mené en 2010 et en 2013)	Jusqu'à cinq ans après l'obtention du diplôme	Volontaire (21 établissements publics d'enseignement supérieur sur 26 ont participé en 2013)	Informations sur la satisfaction vis-à-vis des études, le passage des études supérieures au marché du travail, la situation professionnelle actuelle, les compétences des diplômés
Allemagne	Système d'information sur l'enseignement supérieur (HIS) ⁽²³⁾	Tous les quatre ans	Un an, cinq ans et dix ans après l'obtention du diplôme	Échantillon de diplômés (2013: diplômés du premier cycle et du second cycle interrogés séparément pour la première fois)	Données sur la situation professionnelle
Allemagne	Coopération ascendante des établissements d'enseignement supérieur: projet KOAB; analyse comparative menée par INCHER-Kassel ⁽²⁴⁾	Suivi annuel	Un an et demi et quatre ans et demi après l'obtention du diplôme à des fins de suivi	Volontaire (environ 60 établissements d'enseignement supérieur)	Données concernant le secteur professionnel dans lequel les diplômés travaillent, le type de contrat et de salaire, l'adéquation des compétences, la satisfaction vis-à-vis des études, etc.
Irlande	Publication par la haute autorité de l'éducation (HEA) des rapports sur les premières destinations ⁽²⁵⁾	Suivi annuel	Six à neuf mois après l'obtention du diplôme	Échantillon de diplômés à différents niveaux	Informations sur les tendances en matière de premières destinations, la composition du marché du travail pour les diplômés, le secteur professionnel, la catégorie professionnelle, la région d'emploi (Irlande ou étranger), le salaire
Catalogne, Espagne	AQU Catalunya ⁽²⁶⁾	Tous les trois ans	Trois ans après l'obtention du diplôme	Échantillon représentatif des diplômés (données pour chaque programme d'études)	Données concernant la situation professionnelle, la sécurité de l'emploi, l'adéquation entre la formation et l'emploi, le salaire, la satisfaction au travail, la transition vers le marché du travail, la satisfaction vis-à-vis des études, etc.
France	Conférence des Grandes Écoles (CGE) ⁽²⁷⁾	Suivi annuel	Mois de janvier (périodes de transition différentes selon les diplômés)	Grandes écoles	Proportion d'étudiants ayant un emploi, taux d'emploi net, nombre de contrats à durée indéterminée, nombre d'étudiants ayant trouvé un premier emploi en moins de deux mois. Les salaires sont indiqués avec et sans primes.
France	Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) du ministère de l'éducation nationale, de	Suivi annuel	30 mois après l'obtention du diplôme	Universités	Quatre indicateurs: taux d'emploi, proportion de postes de cadres et de professions intermédiaires, part des diplômés employés sous contrat à durée indéterminée et pourcentage des diplômés

⁽²²⁾ Voir: <http://www.strediskovzdelavacipolitiky.info/default.asp?page=reflex13>

⁽²³⁾ Voir: <http://www.dzhw.eu/ab22>

⁽²⁴⁾ Voir: <http://koab.uni-kassel.de/en/koab/state-of-the-project.html>

⁽²⁵⁾ Voir: <http://www.hea.ie/en/statistics/statistics-section-publications/first-destinations-reports>

⁽²⁶⁾ Voir: http://www.aqu.cat/insercio/graduats/2011_en.html

⁽²⁷⁾ Voir: <http://www.studyramagrandesecoles.com/home.php?idRubrique=643&Id=6124>

Pays ou région	Autorité ou organisme responsable	Fréquence	Période de réalisation de l'enquête	Participation des établissements d'enseignement supérieur ou échantillon	Résultats
	l'enseignement supérieur et de la recherche ⁽²⁸⁾				employés à temps plein
Lettonie	Ministère de l'éducation et des sciences	Suivi annuel	Chaque année pendant les trois ans suivant l'obtention du diplôme	Collecte de données obligatoire pour chaque établissement d'enseignement supérieur	Aucune méthodologie commune, informations non comparables en raison de la diversité des approches en matière de collecte de données
Hongrie	Suivi financé par le FSE, réalisé par l'association à but non lucratif Educatio ⁽²⁹⁾	Suivi annuel	Un an, deux ans et cinq ans après l'obtention du diplôme	Participation des établissements d'enseignement supérieur obligatoire (32 établissements ont participé à la dernière enquête de suivi)	Données sur la situation professionnelle et le salaire
Royaume-Uni	L'agence de statistiques pour l'enseignement supérieur (HESA) réalise l'enquête sur les destinations des personnes quittant l'enseignement supérieur (DLHE) ⁽³⁰⁾	Première enquête: annuelle; enquête longitudinale: tous les deux ans	Première enquête: six mois après l'obtention du diplôme; enquête longitudinale: trois ans et demi après l'obtention du diplôme	Première enquête: tous les étudiants; enquête longitudinale: échantillon représentatif	Les séries d'informations clés ⁽³¹⁾ permettent aux futurs étudiants de prendre des décisions en connaissance de cause.

Source: Eurydice.

Conclusions

Tous les pays d'Europe qui ont participé au présent rapport font, sous une forme ou une autre, des efforts pour renforcer l'employabilité de leurs diplômés de l'enseignement supérieur. Les approches adoptées diffèrent toutefois, tout comme le niveau des efforts consentis. Comme nous l'avons montré dans le premier chapitre, il existe des différences entre les pays dans la manière dont ils se concentrent sur la demande ou l'offre sur le marché du travail, même si ces approches sont souvent indissociables. De plus, certains pays adoptent une approche centrée sur l'emploi pour mesurer l'employabilité, par l'intermédiaire des taux d'emploi des diplômés, tandis que d'autres s'attachent à fournir aux étudiants des compétences correspondant aux besoins du marché du travail; plusieurs pays combinent ces deux approches.

Des différences existent également entre les pays en ce qui concerne les mesures par lesquelles ils encouragent les établissements d'enseignement supérieur à améliorer leurs performances en matière d'employabilité. La manière la plus courante de favoriser l'employabilité est le processus de *garantie de la qualité*: 23 systèmes éducatifs obligent les établissements d'enseignement supérieur à présenter des informations sur l'employabilité dans le cadre des procédures de garantie de la qualité. De plus, plusieurs pays ont mis en place des procédures d'évaluation alternatives visant à inciter les établissements d'enseignement supérieur à améliorer leurs performances dans le domaine de l'employabilité. Un mécanisme important grâce auquel les autorités peuvent espérer de meilleurs résultats consiste à *publier les informations sur l'employabilité* à l'intention des étudiants actuels et futurs. Un autre mécanisme plus direct consiste à *lier le niveau de financement public à la performance dans le domaine de l'employabilité*. Dans ce dernier cas, une partie du financement des établissements d'enseignement supérieur dépend des efforts qu'ils mettent en œuvre pour renforcer l'employabilité de leurs diplômés.

⁽²⁸⁾ Voir: <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24624/taux-insertion-professionnelle-des-diplomes-universite.html>

⁽²⁹⁾ Voir: <http://www.felvi.hu/felsooktatasisimuhelyi/dpr>

⁽³⁰⁾ Voir: http://www.hesa.ac.uk/index.php?option=com_content&task=view&id=1899&Itemid=239

⁽³¹⁾ Voir: <http://unistats.direct.gov.uk/>

Concernant les mesures précises qui visent à améliorer l'employabilité des diplômés, le même type de différence peut être observé entre les différentes approches politiques adoptées. Une approche répandue est de nature *réglementaire*: les autorités chargées de l'éducation obligent simplement les établissements d'enseignement supérieur à appliquer certaines pratiques. Par exemple, dans 21 systèmes éducatifs, les établissements doivent faire participer les employeurs dans au moins l'un des domaines suivants: élaboration du programme, activités d'enseignement, participation aux organes décisionnels et garantie externe de la qualité. Plusieurs pays obligent par ailleurs les établissements d'enseignement supérieur à inclure une formation pratique dans certains programmes d'enseignement supérieur.

Une autre approche que les autorités chargées de l'éducation peuvent adopter consiste à *proposer des incitations financières* afin d'encourager les établissements d'enseignement supérieur à appliquer certaines pratiques. Les autorités peuvent, par exemple, financer des projets de coopération université-entreprise afin de renforcer la participation des employeurs aux programmes d'études supérieures. Elles peuvent également financer la formation pratique des étudiants afin de renforcer les compétences utiles à leur future activité professionnelle.

Cependant, quelle que soit l'approche adoptée par les systèmes éducatifs, elle concerne les étudiants ou les diplômés *dans leur ensemble*, sans mettre l'accent sur des groupes particuliers d'étudiants défavorisés. Cela signifie que le programme d'élargissement de la participation doit également être étendu aux politiques liées à l'employabilité.

L'évaluation des effets des mesures et des approches existantes n'est pas facile. Une manière de le faire est d'organiser des enquêtes auprès des diplômés, au niveau national et européen. Les enquêtes nationales permettent un meilleur retour d'informations vers les établissements d'enseignement supérieur, tandis que les enquêtes réalisées au niveau européen permettent de comparer l'efficacité des différentes approches politiques.

La question de l'employabilité était prise en considération dans les huit établissements que nous avons visités, et ils abordaient celle-ci de manière différente selon les pays et les types d'établissement. À l'université d'économie et de commerce d'Athènes, l'évolution de la situation économique a obligé l'université à trouver des moyens radicaux pour améliorer les perspectives professionnelles de ses étudiants. Elle a donc fortement mis l'accent sur l'entrepreneuriat, parce que la création d'emplois représente à la fois une priorité pour l'économie du pays et la meilleure possibilité d'emploi des futurs diplômés.

RÉFÉRENCES

- Allen, J. et Van der Velden, R. éd., 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education. *Higher Education Dynamics*, 35. Dordrecht: Springer.
- Allen, J., Pavlin, S. et Van der Velden, R. éd., 2011. *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe*. Ljubljana: université de Ljubljana, faculté des sciences sociales.
- Blackwell, A. et al., 2000. Transforming work experience in higher education. *British Educational Research Journal*, 27(3), p. 269-285.
- Cedefop (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), 2008. *Systems for anticipation of skill needs in the EU Member States*. Cedefop Working Paper No. 1. [pdf] Thessaloniki: Cedefop. Disponible sur http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/WORKINGPAPER01_OCT2008.PDF [Consulté le 22 juillet 2013].
- Collis, B., Vingerhoet, J. et Moonen, J., 1997. Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology*, 28(3), p. 199-218.
- Collis, B. et Moonen, J., 2001. *Flexible learning in a digital world: Experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Cornelius, S. et Gordon, C., 2008. Providing a Flexible Learner-Centred Programme: Challenges for Educators. *The Internet and Higher Education*, 11(1), p. 33-41.
- EACEA/Eurydice, 2011. *L'éducation formelle des adultes en Europe: politiques et mise en œuvre*. Bruxelles: EACEA/Eurydice.
- EUA (European University Association), 2008. *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. Brussels: EUA.
- EUA (European University Association), 2011. *University autonomy in Europe II: the scorecard*. Brussels: EUA.
- Commission européenne, 2010. *Communication de la Commission. «Europe 2020. Une stratégie pour une croissance intelligente, durable et inclusive»*. COM(2010) 2020 final.

Commission européenne, 2011. *Communication de la Commission au Parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social européen et au Comité des régions. «Soutenir la croissance et les emplois – un projet pour la modernisation des systèmes d'enseignement supérieur en Europe»*. COM(2011) 567 final.

Commission européenne/EACEA/Eurydice, Eurostat & Eurostudent, 2012. *L'espace européen de l'enseignement supérieur en 2012: Rapport sur la mise en œuvre du processus de Bologne*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Gács, J. et Biró, A., 2013. *A munkaerő-piaci előrejelzések nemzetközi gyakorlata. Áttekintés a kvantitativ módszerekről és felhasználásukról 12 ország és az Európai Unió előrejelzési tapasztalatai alapján* [Expérience internationale en matière de prévisions relatives aux marchés du travail. Vue d'ensemble des méthodes quantitatives et de leurs applications dans les pratiques de prévision de 12 pays et de l'Union européenne]. Documents de travail de Budapest sur le marché du travail/Budapest Munkagazdaságtani Füzetek, BWP – 2013/10. [pdf] Disponible sur <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1310.pdf> [Consulté le 2 septembre 2013].

Garrouste, C. et Rodrigues, M., 2012. The employability of young graduates in Europe. Analysis of the ET2020 benchmark. *JRC Scientific and Policy Reports*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Gazeley, L. et Aynsley, S., 2012. *The contribution of pre-entry interventions to student retention and success. A literature synthesis of the Widening Access Student Retention and Success National Programmes Archive*. York: Higher Education Academy.

Gorard, S. et al., 2006. *Review of widening participation research: addressing the barriers to participation in higher education*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).

Guri-Rosenblit, S., 2005. «Distance education and 'e-learning': Not the same thing. *Higher Education*, 49, p. 467-493.

Harvey, L., 2001. Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), p. 97-109.

Kappel, H.-H., Lehmann, B. et Loeper, J., 2002. Distance Education at Conventional Universities in Germany. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 2, N° 2. [En ligne] Disponible sur <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/62/127> [Consulté le 17 octobre 2013].

Lepori, B. et al., 2007. Changing models and patterns of higher education funding: some empirical evidence. In: A. Bonaccorsi and C. Daraio, éd. *Universities and strategic knowledge creation*. Cheltenham: Edward Elgar, p. 85-111.

Le Roux, A., 2012. La validation des acquis de l'expérience (VAE) dans les établissements d'enseignement supérieur en 2011. *Note d'information 12.31* (décembre). [pdf] Paris: DEPP. Disponible sur http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/88/5/DEPP-NI-2012-31-VAE-etablissements-enseignement-superieur-2011_237885.pdf [Consulté le 13 août 2013].

Mason, G., Williams, G. et Cranmer, S., 2009. Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), p. 1-30.

Moran, L. et Myringer, B., 1999. Flexible learning and university change, Higher Education through Open and Distance Learning. In K. Harry, ed. *World Review of Distance Education and Open Learning*. London: Routledge.

Moreau, M.-P. et Leathwood, C., 2006. Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), p. 305-324.

Morley, L., 2001. Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(2), p. 131-138.

Quinn, J., 2013. *Drop-out and Completion in Higher Education in Europe among students from under-represented groups*. [pdf] Disponible sur http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/neset/higher/report_en.pdf [Consulté le 5 décembre 2013].

Salmi, J. et Hauptman, A.M., 2006. Innovations in Tertiary Education Funding: A Comparative Evaluation of Allocation Mechanisms. *Education Working Paper Series*, 4. Washington: Worldbank.

Schomburg, H. et Teichler, U. éd., 2006. Higher Education and Graduate Employment in Europe: Results from Graduates Surveys from Twelve Countries. *Higher Education Dynamics*, 15. Dordrecht: Springer.

Teichler, U. éd., 2007. Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives. *Higher Education Dynamics*, 17. Dordrecht: Springer.

Teichler, U., 2011. Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In H. Schomburg and U. Teichler, éd. *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process*. Rotterdam: Sense Publishers, p. 3-41.

Teichler, U., 2012. *Challenges for Future Research on Graduate «Employability»*. Plenary presentation at the 2nd DEHEMS International Conference: «Employability of Graduates and Higher Education Management Systems», université de Ljubljana, 27-28 septembre 2012.

Thomas, L. et Jones, R., 2007. Embedding employability in the context of widening participation. *ESECT Learning and Employability Series 2*, York: Higher Education Academy.

Van der Velden, R.K.W. et Van Smoorenburg, M.S.M., 1997. *The Measurement of Overeducation and Undereducation: Self-Report vs. Job-Analyst Method*. ROA Working Paper ROA-RM-1997/2E. Maastricht: Maastricht University. Faculty of Economics and Business Administration. Research Centre for Education and the Labour Market.

Van der Velden, R., Allen, J. 2011. The Flexible Professional in the Knowledge Society: Required Competences and the Role of Higher Education. In: J. Allen and R. Van der Velden, éd. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Challenges for Higher Education*. Dordrecht: Springer, p. 15-53.

Working Group on Employability, 2009. *Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la Neuve 28-29 April 2009*. [pdf] Disponible sur http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/2009_employability_WG_report.pdf [Consulté le 16 juillet 2013].

Yorke, M., 2006. Employability in higher education: what it is – what it is not. *ESECT Learning and Employability Series 1*, York: Higher Education Academy.

REMERCIEMENTS

**AGENCE EXÉCUTIVE
ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE**

**ANALYSE DES POLITIQUES DANS LE DOMAINE
DE L'ÉDUCATION ET DE LA JEUNESSE**

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1049 Bruxelles
(http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_fr.php)

Direction scientifique

Arlette Delhaxhe

Auteurs

David Crosier, Anna Horvath, Viera Kerpanova,
Daniela Kocanova, Jari Matti Rihelainen

Expert externe

Hanne Smidt Sodergard

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

ALLEMAGNE

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center (DLR)
EU-Bureau of the BMBF/German Ministry for Education and Research
Heinrich-Konen-Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Project Management Agency
Part of the German Aerospace Center
EU-Bureau of the German Ministry for Education and Research
Rosa-Luxemburg-Straße 2
10178 Berlin
Contribution de l'unité: Hannah Gebel

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Graurheindorfer Straße 157
53117 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

ANCIENNE RÉPUBLIQUE YOUGOSLAVE DE MACÉDOINE

National Agency for European Educational Programmes and Mobility
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje

AUTRICHE

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung und Frauen
Abt. IA/1b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: responsabilité collective

BELGIQUE

Unité Eurydice de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/012
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: responsabilité collective

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Erwin Malfroy et Patrick Willems (politique de l'enseignement supérieur), Koen Salmon et Tessa Mouha (statistiques), Marie-Anne Persoons (coordination)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Autonome Hochschule in der DG
Monschauer Strasse 57
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Stéphanie Nix

BULGARIE

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Ivana Radonova

CHYPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: Christiana Haperi; experts: Despina Martidou-Forcier, Mary Psalidopoulou, département de l'enseignement supérieur, ministère de l'éducation et de la culture

CROATIE

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa
Donje Svetice 38
10000 Zagreb
Contribution de l'unité: Dujce Bonacci

DANEMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for Universities and Internationalisation
Bredgade 43
1260 København K
Contribution de l'unité: Peder de Thurah Toft

ESPAGNE

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
c/General Orta 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: María Rodríguez Moneo, Montserrat Grañeras Pastrana, Flora Gil Traver, Patricia Vale Vasconcelos Cerveira Pinto, Adriana Gamazo García

ESTONIE

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribution de l'unité: Kersti Kaldma (coordination); expert: Helen Põllo (responsable du département de l'enseignement supérieur, ministère de l'éducation et de la recherche)

FINLANDE

Eurydice Unit
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: Matti Kyrö; experts: Maija Innola, Birgitta Vuorinen (ministère de l'éducation et de la culture)

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Robert Rakocevic (expert)

GRÈCE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: Athina Plessa – Papadaki (directrice),
Anna Krompa (responsable d'unité suppléante)

HONGRIE

Eurydice National Unit
Hungarian Institute for Educational Research and
Development
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribution de l'unité: Andras Derenyi

IRLANDE

Eurydice Unit
Department of Education and Skills
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: Julie Smyth (administratrice principale
adjointe pour l'égalité d'accès, section de l'enseignement
supérieur, département de l'éducation et des compétences)

ISLANDE

Eurydice Unit
Education Testing Institute
Borgartúni 7a
105 Reykjavik
Contribution de l'unité: Gísli Fannberg

ITALIE

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribution de l'unité: Alessandra Mochi;
experts: Paola Castellucci (direction nationale des affaires
internationales, ministère de l'éducation, de l'université et de
la recherche) et Marzia Foroni (direction générale de
l'université, ministère de l'éducation, de l'université et de la
recherche)

LETTONIE

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 3
1050 Riga
Contribution de l'unité: responsabilité collective;
expert: Inese Stūre (responsable adjointe du département de
l'enseignement supérieur, des sciences et de l'innovation,
ministère de l'éducation et des sciences)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: Centre d'informations national
Eurydice

LITHUANIE

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
Didlaukio 82
08303 Vilnius
Contribution de l'unité: responsabilité collective, en
coopération avec le Prof. D^r Giedrius Viliūnas et le centre de
recherche et de surveillance et d'analyse de l'enseignement
supérieur

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, rue Aldringen
2926 Luxembourg

MALTE

Eurydice Unit
Research and Development Department
Ministry for Education and Employment
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: Christine Scholz et
Alexander Spiteri (experts)

MONTÉNÉGRO

Eurydice Unit
Rimski trg bb
81000 Podgorica
Contribution de l'unité: Mubera Kurpejović (directeur de la
direction de l'enseignement supérieur), Zora Bogičević
(conseillère principale pour la formation professionnelle) et
Biljana Mišović (conseillère principale pour l'enseignement
supérieur)

NORVÈGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

PAYS-BAS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Etage 4 – Kamer 08.022
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag

POLOGNE

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Magdalena Górowska-Fells;
experte nationale: Ewa Brańska

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
(DGEEC)
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribution de l'unité: Isabel Almeida; intervenants
externes: Madalena Fonseca, Afonso Costa, Nuno
Rodrigues, Carlos Malaca, Inês Branco

RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Eurydice Unit
Centre for International Cooperation in Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribution de l'unité: Sofie Doškářová, Helena Pavlíková et
Jana Halamová; experts externes: Věra Štátná, Vladimír
Roskovec, Jan Koucký, Karolína Gondková, Jakub Fischer,
Jan Hřaba, Vladimír Hulík, Zuzana Freibergová, Jiří Smrčka
et Josef Beneš

ROUMANIE

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Veronica – Gabriela Chirea, en
coopération avec Ovidiu Solonar (expert, ministère de
l'éducation nationale)

ROYAUME-UNI

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Centre for Information and Reviews
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Hilary Grayson

Eurydice Unit Scotland
c/o Intelligence Unit
Education Analytical Services
Scottish Government
Area 2D South, Mail point 28
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SERBIE

Ministarstvo prosvete i nauke
Nemanjina 22-26
11000 Belgrade

SLOVAQUIE

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Contribution de l'unité: Marta Ivanova, Martina Račková;
experte externe: Daniela Drobna

SLOVÉNIE

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Education Development Office
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: Tanja Taštanoska; experts du
ministère de l'éducation, des sciences et des sports, du
ministère du travail, de la famille, des affaires sociales et de
l'égalité des chances, de l'agence slovène de garantie de la
qualité pour l'enseignement supérieur, et du centre de la
république de Slovénie pour la mobilité et les programmes
européens d'enseignement et de formation

SUÈDE

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/The Swedish Council for
Higher Education
Universitets- och högskolerådet
Box 45093
104 30 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

SUISSE

Foundation for Confederal Collaboration
Dornacherstrasse 28A
Postfach 246
4501 Solothurn

TURQUIE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribution de l'unité: Osman Yıldırım Uğur, Dilek
Güleçyüz; expert: Professeur Paşa Tevfik CEPHE

Agences de garantie de la qualité

ACE

Pays: Danemark
Auteur: Vibeke Fahlen

EVA

Pays: Danemark
Auteur: Tue Vinther-Jørgensen

AEQES

Pays: Belgique
Auteur: Caty Duykaerts

VLUHR

Pays: Belgique (Flandre)
Auteur: Marleen Bronders

AQU

Pays: Catalogne (Espagne)
Auteur: Josep Grifoll

OAQ

Pays: Suisse
Auteur: Laura Beccari

ECCE

Pays: (International – ECCE)
Auteur: Cynthia Peterson

EKKA

Pays: Estonie
Auteur: Maiki Udam

FINHEEC

Pays: Finlande
Auteur: Aucun auteur indiqué

FIBAA

Pays: Allemagne
Auteur: Daisuke Motoki

AERES

Pays: France
Auteur: Patricia Pol

MAB

Pays: Hongrie
Auteur: Christina Rozsnyai

NEAA

Pays: Bulgarie
Auteur: Kamelia Kostova

NVAO

Pays: Pays-Bas et Flandre
Auteur: Axel Aerden

NOKUT

Pays: Norvège
Auteur: Tove Blytt Holmen

QAA

Pays: Royaume-Uni
Auteur: Stephen Jackson

Facilitateurs des visites d'universités

Luc François
Université de Gand

Maret Hein
Université de Tallinn

Katerina Galanaki-Spiiotopoulos
Université d'économie et de commerce d'Athènes (AUEB)

Claire Sotinel
Université Paris-Est Créteil

Ian Pickup
University College Cork

Anja Fitter
RWTH_Aachen

Mari Ikonen
Université de Jyväskylä

Vera Stastna,
Université Charles, Prague

La modernisation de l'enseignement supérieur en Europe: accès, rétention et employabilité 2014

Ce rapport met en évidence les politiques et les pratiques nationales et institutionnelles actuelles qui visent à accroître et à élargir l'accès, à réduire les abandons et à améliorer l'employabilité des diplômés de l'enseignement supérieur en Europe. Le principal objectif est de soutenir les États membres dans leurs efforts de réforme en soulignant et en analysant les politiques nationales, et en mettant en évidence les pratiques fondées sur des données probantes qui contribuent efficacement à des résultats positifs. L'impact des politiques et des pratiques sur les groupes non traditionnels dans l'enseignement supérieur fait l'objet d'une attention particulière dans ce rapport.

La mission du réseau Eurydice est de comprendre et d'expliquer l'organisation et le fonctionnement des différents systèmes éducatifs en Europe. Le réseau fournit des descriptions des systèmes éducatifs nationaux, produit des études comparatives sur des thèmes particuliers, des indicateurs et des statistiques. Toutes les publications d'Eurydice sont disponibles gratuitement sur son site internet ou sur papier, à la demande. Par ses activités, Eurydice vise à promouvoir la compréhension, la coopération, la confiance et la mobilité aux niveaux européen et international. Le réseau est constitué d'unités nationales situées dans les pays européens et est coordonné par l'Agence exécutive «Éducation, Audiovisuel et Culture» de l'UE. Pour plus d'information sur Eurydice, voir <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

