

## Chapitre 4

# L'avenir de la dimension sociale dans l'enseignement supérieur en Europe : l'université pour tous, mais sans aide aux étudiants ?

*Lorenza Antonucci*

### Introduction

**L'**un des changements les plus notables connus par les sociétés européennes ces quarante dernières années est le développement spectaculaire de l'enseignement supérieur et des systèmes associés d'aide aux étudiants. Cette évolution s'est faite dans le double objectif de garantir l'égalité des chances (en favorisant la dimension sociale de l'enseignement supérieur) et de créer une économie de la connaissance compétitive pour faire face à la concurrence sur le marché mondial. Cette dimension sociale demeure toutefois un concept plutôt abstrait dans l'enseignement supérieur européen, et les systèmes d'aide aux étudiants sont encore majoritairement gérés au niveau national.

Cet article révèle que, comme elle l'a été en 2013, l'expérience universitaire de même que la qualité de cette expérience seront en 2020 d'une importance cruciale pour la vie des jeunes Européens. L'expansion massive de l'enseignement supérieur constitue au sein des sociétés européennes une tendance à long terme qui ne risque pas d'être facilement inversée. Pourtant, de nombreux changements sont en train de se produire : les mesures d'austérité pèsent aujourd'hui sur les systèmes d'aide aux étudiants, conçus pour aplanir les inégalités dans la vie estudiantine, et les conséquences de la réduction des prestations sociales pourraient bien se faire sentir en 2020. Les jeunes risquent notamment de voir augmenter leur dépendance financière vis-à-vis de leur famille et des revenus du marché du travail, ce qui les conduira à des expériences « différenciées » de l'enseignement supérieur.

Nous verrons également qu'afin d'inverser les tendances à venir il nous faut parachever les processus actuels d'intégration européenne en élaborant des régimes d'aide aux étudiants qui encouragent concrètement la dimension sociale de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Ce texte n'a pas vocation à s'étendre sur les différences entre les Etats européens concernant la différenciation entre enseignement supérieur théorique et enseignement supérieur professionnel, mais porte en particulier sur l'enseignement supérieur général dispensé par les universités. Comme nous l'exposerons ci-après, ce choix s'explique par le fait que l'idée précise du développement et de l'accès à l'enseignement supérieur encouragés en Europe s'applique essentiellement à l'enseignement supérieur général et non à l'enseignement supérieur professionnel.

Une fois décrites les grandes tendances du développement de l'enseignement supérieur en Europe, cet article abordera les principales disparités entre les modèles d'aide aux étudiants. Sa troisième partie décrira les évolutions les plus récentes de ces systèmes, notamment à travers des études de cas effectuées en Suède, en Italie et en Angleterre, et mettra en lumière une convergence vers des systèmes d'aide aux étudiants de plus en plus résiduels, prenant en charge les éléments les plus pauvres de la population estudiantine. Enfin, le dernier chapitre donnera une vision des jeunes en 2020, en discutant des répercussions des dernières réformes et en offrant une vue d'ensemble des scénarios susceptibles de renverser cette tendance.

## Développement de l'enseignement supérieur en Europe

En dépit de différences notables dans le rythme du développement de l'enseignement supérieur en Europe, la ruée vers l'université qui a eu lieu après la seconde guerre mondiale est considérée comme une tendance véritablement européenne (voir EquNET, 2010) et s'est accompagnée d'une évolution du discours politique. En effet, alors que l'enseignement supérieur faisait traditionnellement partie intrinsèque de l'élite de l'enseignement européen, il a commencé à subir l'influence de l'apparition de valeurs égalitaires (Trow, 2005). L'enseignement supérieur européen peut aujourd'hui se définir comme « un enseignement supérieur de masse » : quand bien même les étudiants qui entreprennent des études supérieures ne vont pas nécessairement jusqu'à décrocher leur diplôme, une large proportion de jeunes fait l'expérience de cette voie de transition. Le développement de l'enseignement supérieur illustre non seulement une mutation des politiques de l'éducation, mais aussi de nouvelles aspirations et ambitions au sein des sociétés européennes. L'un des principaux objectifs de l'enseignement supérieur consistait en fait à augmenter les chances des enfants issus de milieux populaires et à favoriser une plus large participation, idée approfondie en particulier au Royaume-Uni (Spohrer, 2011). Selon la terminologie employée par les enseignants du supérieur, le présent chapitre emploie l'expression « enseignement supérieur » pour désigner l'enseignement supérieur académique, par opposition à l'enseignement supérieur professionnel (voir Powell et Solga, 2010). L'emploi spécifique de cette terminologie reflète également le fait que, comme

nous le soulignerons ci-après, les processus d'européanisation de l'enseignement supérieur s'appuient sur des réseaux entre universités en tant que prestataires de l'enseignement supérieur (académique).

La première vague européenne d'accès à l'enseignement supérieur remonte à la fin des années 1980 : entre 1987-1988 et 1996-1997, l'accès s'est accru d'au moins 50 % chez les jeunes de 20 à 29 ans dans les pays étudiés (Eurydice, 1998, p. 139). Toutefois, le développement le plus considérable constaté – plus de 50 % d'inscrits parmi les jeunes cohortes – date seulement des années 2000. Dans de nombreux pays de l'Union européenne, le taux d'inscription a atteint en moyenne 50 % dans la génération des 20-29 ans (EquNET, 2010) : ce sont les pays d'Europe de l'Est et les Etats baltes (Lettonie, Pologne et Slovaquie) qui affichent les taux les plus élevés – près de 65 à 70 % –, suivis des pays nordiques (Finlande et Suède) avec 60 %, et enfin des pays continentaux (Autriche, Belgique et Allemagne), où l'accès a plafonné à environ 40 %.

Le rôle de l'élaboration de la politique européenne dans la promotion d'un plus large accès à l'enseignement supérieur est fondamental. Depuis la fin des années 1990 et le début des années 2000, les institutions européennes insistent de plus en plus sur le double objectif d'élargir l'accès à l'enseignement supérieur pour une meilleure « équité » (à défaut d'une égalité d'accès) et d'instaurer une économie de la connaissance, dans la ligne des objectifs de l'Agenda de Lisbonne. Le Processus de Bologne (2007a), conçu pour créer des systèmes d'enseignement supérieur uniformes en Europe, fait clairement savoir que « le besoin d'accroître la compétitivité doit être contrebalancé par l'objectif qui vise à améliorer les caractéristiques sociales de l'Espace européen de l'enseignement supérieur, pour renforcer la cohésion sociale et réduire les inégalités sociales ainsi que les inégalités entre les sexes à l'échelle nationale et européenne ». Ce principe a été confirmé par le communiqué de Londres (Processus de Bologne, 2007b) : « Le corps étudiant qui accède à l'enseignement supérieur, quel que soit le niveau, qui y fait ses études et les achève, devrait refléter la diversité de nos populations. » La stratégie Education et formation 2020 (ET, 2020), un cadre pour la coopération européenne en matière d'éducation et de formation approuvé par le Conseil européen en mai 2009, a défini comme nouvel objectif de favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active. La réunion du Conseil de l'Union européenne « Education, jeunesse et culture » portant sur l'enseignement supérieur, qui a également eu lieu en mai 2010, a elle aussi souligné la nécessité d'offrir un plus large accès en soutenant financièrement les étudiants (voir EquNET, 2010).

Entre-temps, des processus visant à intégrer des politiques de l'enseignement supérieur ont été mis en place, et ont abouti en 2010 à la création de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES). Il convient de souligner que l'EEES est tout spécialement axé sur la promotion de l'enseignement supérieur académique – si l'on tient compte des différences au sein des systèmes d'enseignement supérieur professionnel » précédemment évoquées. L'EEES découle en fait du Processus de Bologne, un réseau de collaboration auquel les universités sont parties prenantes. D'après Powell et Solga (2010), ce modèle privilégie les systèmes de l'enseignement supérieur général, en remettant en question des systèmes orientés sur l'enseignement supérieur professionnel.

Par ailleurs, l'EEES a deux objectifs en matière de dimension sociale. Le premier consiste à renforcer l'égalité des chances pour donner à toute personne les mêmes possibilités de bénéficier d'un enseignement supérieur lui permettant de parvenir à l'épanouissement personnel, « une dimension sociale forte étant une condition préalable pour que les étudiants puissent accéder à l'enseignement supérieur, y faire leurs études et les achever » (Processus de Bologne, 2007a, p. 12). Le deuxième objectif est de renforcer le développement social, culturel et économique de nos sociétés en partant du principe que les inégalités dans les systèmes d'enseignement et de formation accroissent le risque de chômage et d'exclusion sociale pour se traduire en fin de compte par des coûts élevés pour la collectivité (*ibid.*). Ce dernier point insiste sur le coût social d'un manque d'informations sur l'enseignement supérieur. La compétitivité est elle aussi explicitement mentionnée : une forte dimension sociale améliore la qualité et renforce l'attrait de l'enseignement supérieur européen pour d'autres pays et continents (*ibid.*).

D'un certain côté, ce double objectif a fait ses preuves : comme en a attesté le projet Eurostudent (2008), la composition sociale de la population estudiantine d'Europe s'est faite plus hétérogène. Depuis son développement massif, les étudiants issus de milieux socio-économiques plus défavorisés sont plus nombreux à rejoindre l'université, quand bien même ils y sont proportionnellement moins représentés (Furlong et Cartmel, 2009). Cependant, l'enseignement supérieur ne débouche plus nécessairement sur des emplois correspondant aux qualifications des diplômés et, selon des études récentes, l'espoir de décrocher de tels emplois en passant par l'enseignement supérieur est de plus en plus illusoire. L'étude réalisée par Bell et Blanchflower (2010) donne la proportion de chômeurs chez les jeunes diplômés en Europe. Celle de Green et Yu Zhu (2008) met en lumière des problèmes de surqualification, d'insatisfaction au travail et de diminution de la reprise des études supérieures.

Dans nos universités européennes, la dimension sociale pose non seulement la question de l'admission dans les systèmes universitaires (qui a été au cœur de l'élaboration des politiques européennes), mais aussi celle de la qualité de l'expérience universitaire. Les écrits sur le sujet indiquent à quel point l'expérience de l'enseignement supérieur est de plus en plus difficile pour les jeunes. Des études menées en Suède (Christensson *et al.*, 2010) ont analysé le niveau de bien-être des jeunes dans ce niveau d'enseignement et fait valoir que certains signes révélaient chez eux une forte détresse psychologique (*ibid.*, p. 1) durant la période des études supérieures. Par ailleurs, une étude menée par El Ansari *et al.* (2011) dans sept établissements du Royaume-Uni a conclu que les ennuis de santé et les problèmes psychologiques étaient relativement fréquents et requerraient de l'administration universitaire une prise de conscience indispensable pour favoriser le bien-être des étudiants. Celui-ci n'est pas seulement lié à des caractéristiques individuelles, mais fait aussi partie intégrante de la dimension sociale de l'enseignement supérieur, comme en témoigne le recours croissant à des services de conseil proposés par les universités européennes. Ainsi que l'ont souligné des théoriciens critiquant la politique sociale, le bien-être des étudiants est soumis à l'influence des politiques de l'enseignement supérieur, du type d'aide dont ils bénéficient et de leur volonté de se forger une expérience personnalisée

(voir Baker *et al.*, 2006). En résumé, les établissements nationaux et européens ne peuvent restreindre leur fonction à multiplier les effectifs de l'enseignement supérieur. Au-delà des taux de scolarisation, la qualité de l'expérience vécue dans l'enseignement supérieur pourrait pâtir de la présence de problèmes diffus sur le plan du bien-être mental, autre phénomène auquel s'intéressent les politiques de l'enseignement supérieur.

La stratégie à double objectif consistant à investir dans l'enseignement supérieur pour en améliorer la compétitivité et à garantir l'inclusion et l'égalité sociales néglige la dimension sociale de l'enseignement supérieur, et en particulier le rôle que jouent les systèmes d'aide aux étudiants en limitant les inégalités dans la vie universitaire, mais aussi en favorisant une expérience positive de l'université.

### **Comparaison des divers systèmes d'aide aux étudiants en Europe**

Les systèmes d'aide aux étudiants sont les compagnons naturels des étudiants de l'enseignement supérieur : ils ont en effet des incidences directes sur la qualité de la vie que les étudiants mèneront à l'université et sur les inégalités auxquelles ils seront confrontés. L'expérience vécue par les jeunes dans ce milieu est et restera intrinsèquement conditionnée par les possibilités qu'ils auront de financer leurs études, de subvenir à leurs besoins, et les types de moyens employés à ces fins.

Diverses études, réalisées notamment au Royaume-Uni, ont démontré que l'obligation de financer leurs études supérieures par des activités professionnelles creuse l'écart entre les étudiants (Metcalf, 2003) : ceux qui cumulent emploi et études ont moins de temps et d'énergie à consacrer aux activités universitaires et para-universitaires. Ils sont aussi plus souvent issus de milieux socio-économiques plus défavorisés (Metcalf, 2003 ; Purcell *et al.*, 2009), ce qui renforce des inégalités déjà présentes avant même l'entrée à l'université. Cela signifie aussi que les jeunes d'origines plus modestes vivront plus difficilement leurs années d'études supérieures alors que, paradoxalement, les universités cherchent à les inclure en élargissant les programmes d'activités.

La première source d'inégalité est liée aux moyens financiers fournis par la famille, lesquels sont par définition fortement conditionnés par le milieu social. Poursuivre des études à l'université implique une prolongation de la dépendance des jeunes envers leur famille. Catan, qui renvoie à cette longue transition que sont les études supérieures, demande de manière provocatrice qui est supposé assumer les besoins des jeunes adultes en matière de soutien institutionnel, financier et matériel pendant cette période de dépendance durable (Catan, 2004, p. 3). Selon les données Eurostudent (2008), c'est souvent la famille qui supporte les dépenses croissantes engendrées par les études supérieures, ce qui – paradoxalement – repousse l'âge de l'indépendance et de la vie adulte, et renforce les inégalités. En outre, comme il est fréquent que la famille ne puisse assumer ces dépenses, cette incapacité à fournir des revenus supplémentaires réduit d'autant la durée des études supérieures, mais aussi la possibilité d'en entreprendre.

Les systèmes d'aide aux étudiants gérés au niveau de l'Etat ont été mis en place dans le but précis d'offrir l'égalité d'accès à tous les étudiants. L'Espace européen de l'enseignement supérieur est attaché à la dimension sociale ; cependant, en raison de la diversité des 45 pays y ayant adhéré, les groupes de travail de l'EEES ont renoncé à trouver un consensus sur la manière de définir la dimension sociale. Bien que des processus d'eupéanisation soient déjà en cours dans le domaine de l'enseignement supérieur, sa « dimension sociale » reste gérée par l'Etat-nation. C'est ce que souligne l'un des documents officiels de l'EEES :

« Dans de nombreux pays, une aide de l'Etat est offerte aux étudiants et à leurs familles pour réduire les obstacles financiers à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Les programmes d'aide publique qui accordent aux étudiants un soutien financier direct varient d'un pays dit "de Bologne" à l'autre [...]. Dans l'"Espace de Bologne", la part des dépenses publiques consacrée à l'enseignement supérieur et affectée aux deux formes d'aide (bourses et prêts) s'échelonnait en 2005 de moins de 5 % à plus de 20 % » (Eurostat, 2009, p. 13).

Nous pouvons notamment recenser plusieurs régimes d'aide aux étudiants dans divers pays présentant les mêmes spécificités. Ces régimes représentent des types idéaux de modèles d'aide aux étudiants et perpétuent la tradition de la recherche en politique sociale. Par exemple, Esping-Andersen (1990) est notoirement connu pour avoir répertorié plusieurs régimes de protection sociale – social-démocrate, continental et libéral – qui affichent différentes caractéristiques et se fondent sur différentes politiques sociales. Poursuivant cette même tradition, Walther (2006) a recensé divers modèles de politique de la jeunesse en vigueur en Europe, englobant l'inclusion sociale, le marché du travail et les politiques de l'enseignement.

Par ailleurs, Willemse et Beer (2012) ont récemment testé ces modèles dans les politiques de l'enseignement supérieur : en analysant la démarchandisation et la stratification dans les politiques universitaires, ils ont constaté des divergences par rapport à la différenciation traditionnelle mise en lumière par Esping-Andersen (1990). En dépit de ces divergences, la définition de modèles peut servir de base analytique pour réfléchir à la différence comparative de l'aide aux étudiants en Europe : les processus d'harmonisation et d'eupéanisation de l'enseignement supérieur n'influent pas sur les modèles, qui reflètent les diverses « cultures » de cette aide au sein de l'enseignement supérieur européen. Ces modèles font apparaître qu'en fonction des systèmes d'aide en vigueur les jeunes de l'enseignement supérieur européen se trouvent dans des situations très variées.

Les divers modèles peuvent être comparés en considérant plusieurs aspects de la dimension sociale dans l'enseignement supérieur en Europe :

- ▶ Le montant des frais de scolarité : cette dimension varie fortement selon les pays. Dans certains, les frais de scolarité constituent la principale dépense pour les jeunes désireux d'intégrer l'enseignement supérieur (pays libéraux). Ce n'est pourtant pas un problème dans les pays nordiques, par exemple, où les étudiants nationaux sont dispensés de ces frais.
- ▶ Les instruments (ou outils) des politiques : les coûts de l'enseignement supérieur (frais de scolarité) et les dépenses courantes (logement, ouvrages scolaires,

etc.) sont souvent pris en charge par l'aide aux étudiants, notamment sous forme de prêts ou de bourses. Les bourses sont le premier instrument utilisé dans la conception de systèmes d'aide aux étudiants. Certains pays (telle la Suède) ont mis en place des prêts dès les premiers stades de développement de leurs systèmes, d'autres ne l'ont fait qu'ultérieurement (au Royaume-Uni, par exemple, il a fallu attendre 2004). Bourses et prêts n'ont pas les mêmes incidences sur la situation des jeunes : alors que les bourses n'ont pas à être remboursées, les prêts grèvent à long terme les revenus des jeunes. Les prêts sont essentiellement un « pari » sur l'avenir des jeunes, dans le sens où ils sont fondés sur un calcul du futur revenu des diplômés. Bien qu'ils soient de plus en plus difficiles à rembourser alors qu'augmente le chômage des diplômés, ils sont de plus en plus utilisés. D'une certaine manière, ils représentent un moyen d'éviter une sélection précise des bénéficiaires de l'aide : même les Etats providence les plus généreux des pays nordiques ne peuvent offrir un système d'aide universel uniquement fondé sur des bourses non remboursables. Des prêts sont donc proposés à l'ensemble de la population estudiantine pour élargir la portée des systèmes d'aide en garantissant des taux d'intérêt favorable. Il s'agit pourtant là d'une épée à double tranchant ; les prêts assurent en effet l'universalité des systèmes d'aide, mais peuvent représenter un pari risqué à une époque où le chômage des diplômés est particulièrement élevé. En outre, le recours aux prêts peut décourager les étudiants issus de milieux socio-économiques modestes et, par conséquent, représenter un obstacle à leur entrée à l'université.

- ▶ Les degrés d'universalisme et la mise en place des conditions de ressources : bien que pouvant paraître très techniques, ces aspects ont des implications directes pour la vie quotidienne des jeunes. Ce sont là des éléments de comparaison qui nous révèlent si les systèmes d'aide aux étudiants attribuent des bourses ou des prêts à tous les étudiants (formes universelles), ou bien en fonction du milieu familial (conditions de ressources) ou du revenu que les jeunes tirent de leur participation au monde du travail (pour les étudiants indépendants et plus âgés). Les pays européens ont des avis partagés sur la question : certains systèmes (dans les pays nordiques en général) traitent les jeunes comme des personnes totalement indépendantes, alors que d'autres calculent l'aide sur la base du revenu familial, en partant du principe que les familles continuent de contribuer à l'entretien de leurs enfants durant leurs études supérieures (Eurydice, 1998, p. 115).
- ▶ Les niveaux de l'aide aux étudiants : il s'agit ici d'évaluer la générosité des systèmes d'aide aux étudiants de l'enseignement supérieur. Alors que certains systèmes d'aide couvrent l'ensemble des frais d'éducation et de subsistance, d'autres y contribuent de manière « résiduelle ». Qui couvrira ces frais en augmentation ? Les étudiants de l'enseignement supérieur peuvent tabler sur deux formes de ressources : la famille, qui les aide financièrement et leur évite des frais d'hébergement (s'ils choisissent de vivre chez leurs parents pendant la durée de leurs études), ainsi que les revenus tirés de leur participation au marché du travail. Un nombre croissant d'étudiants font leur entrée dans le monde professionnel pour

subvenir à leurs frais de subsistance et occupent souvent des emplois non qualifiés. Les contributions du marché du travail, des familles et de l'État varient fortement d'un pays européen à l'autre. L'étude Eurostudent (2008) détaille la variation comparative du rôle du marché du travail et de la famille dans les revenus des étudiants : dans des pays d'Europe de l'Est comme la Slovaquie et la République tchèque, les revenus du marché du travail sont indispensables (ils représentent respectivement 92 % et 72 % du revenu des étudiants). Les pays dans lesquels la contribution des familles est la plus importante sont ceux de l'Europe du Sud (le Portugal et la Grèce montrent une incidence de 72 % et 69 % de la contribution familiale sur le revenu total des étudiants). Parmi les pays continentaux, l'Allemagne et la Belgique affichent un pourcentage respectif de 58 % et 56 %.

Tous ces paramètres nous permettent d'identifier quatre systèmes d'aide qui recouvrent partiellement les différences entre les régimes de protection sociale mises en lumière par Esping-Andersen (1990) :

- ▶ les pays nordiques (Finlande, Suède, Danemark et Norvège) : dans ces pays, l'aide de l'État aux jeunes étudiant à l'université est particulièrement généreuse. Elle consiste en effet en une combinaison de bourses et de prêts offerts à pratiquement tous les étudiants. Comme l'ont souligné Schwarz et Rehburg, la plupart des étudiants disposent d'un logement indépendant et sont considérés en tant que personnes matures qui suivent leur propre chemin grâce à une aide financière publique, et en tant qu'« investisseurs responsables » (Schwarz et Rehburg, 2004, p. 531) ;
- ▶ les pays continentaux (France, Belgique, Allemagne et Autriche) : dans ces pays, l'État a pour rôle d'offrir des systèmes d'aide aux étudiants, mais selon une logique particulière : les parents sont responsables de l'éducation de leurs enfants et l'État n'intervient que si les parents ne sont pas en mesure de payer (Schwarz et Rehburg, 2004, p. 531). Dans ces systèmes, les étudiants sont considérés comme de jeunes apprenants. L'assistance des parents est particulièrement importante en ce qui concerne l'hébergement ou la prise en charge des frais d'hébergement, les frais de scolarité restant très accessibles ;
- ▶ les pays d'Europe du Sud (Italie, Espagne, Portugal et Grèce) : l'État n'offre des aides de manière résiduelle qu'aux étudiants qui en ont le plus besoin. L'aide est principalement assumée par les familles. C'est pourquoi les jeunes étudiant à l'université sont encore considérés comme des enfants hébergés par leurs familles (Schwarz et Rehburg, 2004, p. 531). Le montant des frais de scolarité reste faible, voire nul ;
- ▶ les pays libéraux (Royaume-Uni) : dans ces pays, le montant des frais de scolarité est particulièrement élevé et les étudiants sont considérés comme des investisseurs dans leur carrière future (Schwarz et Rehbug, 2004, p. 531). De nombreux étudiants bénéficient de la part des pouvoirs publics d'une aide fondée sur l'évaluation des ressources et le revenu familial. En outre, les étudiants participent souvent activement au marché du travail au cours de leurs études supérieures (tableau 1).

**Tableau 1 : Caractéristiques des différents types d'aide aux étudiants dans les pays européens**

	Pays nordiques	Europe du Sud	Pays continentaux	Pays libéraux
<b>Frais de scolarité</b>	Pas de frais de scolarité	Niveau moyen	Niveau moyen	Niveau élevé
<b>Bourses</b>	Universelles	Très résiduelles	Niveau moyen	Uniquement pour les étudiants en dessous d'un certain seuil
<b>Prêts</b>	Universels	Non diffusé	Non diffusé	Basés sur l'évaluation des ressources
<b>Participation au marché du travail</b>	De moyenne (Suède) à forte (Finlande)	Faible/moyenne	Faible	Moyenne/forte
<b>Contribution familiale</b>	Faible	Forte	Forte	Moyenne

Le tableau 1 résume certaines des différences qualitatives entre les systèmes d'aide aux étudiants ; ces systèmes sont ancrés dans l'histoire de l'Etat providence et dans les cultures de l'aide aux étudiants à travers l'Europe. C'est pourquoi comprendre la manière dont les jeunes vivront demain suppose aussi de comprendre l'évolution de ces systèmes sur le long terme. La crise actuelle harmonisera-t-elle ces systèmes ? Comment les processus d'eupéanisation à l'œuvre dans l'enseignement supérieur influenceront-ils sur ces systèmes ?

### **Imaginer l'avenir : l'incidence des récents changements politiques**

Plusieurs commentateurs ont récemment débattu de l'incidence de la tendance actuelle au recul de l'Etat providence et des mesures d'austérité frappant les Etats européens (Taylor-Gooby, 2012). Certains de ces spécialistes prévoient également une « révolution néolibérale » (Hall, 2011) en Europe. Bien que les analyses des répercussions de la réduction des dépenses publiques puissent diverger, il semble y avoir consensus quant à l'existence d'une tendance européenne à ce phénomène, dans le sillage de la crise économique qui a touché des Etats providence européens et, notamment, l'Europe du Sud (Espagne, Italie et Grèce) et le monde anglo-saxon (Royaume-Uni) (voir King *et al.*, 2012).

Les politiques de l'enseignement supérieur et les systèmes d'aide aux étudiants font partie intégrante de l'Etat providence (Willemse et Beer, 2012). La tendance à l'austérité pourrait accentuer une convergence vers un modèle européen caractérisé par le renforcement du rôle du marché – et donc vers un modèle libéral. En marge

de cette tendance générale, l'enseignement supérieur présente certaines spécificités. Il semblerait que l'aide aux étudiants entre dans ce que Hacker (2004) a appelé une privatisation du risque sans privatisation de l'Etat providence, notamment parce que les politiques sociales européennes offrent une protection incomplète contre le risque dans une ère de changements sociaux radicaux – en l'occurrence, le développement spectaculaire de la fréquentation de l'université par les jeunes. La publication de Hacker (2004) soulignait qu'il fallait évaluer le processus du recul de l'Etat providence en tenant compte des pressions exogènes qui s'exerçaient sur lui. Dans le cas qui nous occupe, c'est la pérennité du système dans le cadre du développement massif de l'enseignement supérieur qui représente une pression exogène. Plusieurs changements ont eu des répercussions sur les systèmes d'aide aux étudiants ; par exemple, l'évolution ou l'adaptation insuffisantes des systèmes face à l'essor spectaculaire de l'enseignement supérieur, dans les années 2000, les ont rendus incapables de répondre aux besoins croissants des jeunes étudiants. Ce problème a notamment touché les modèles d'aide aux étudiants qui, comme nous l'avons vu précédemment, ne sont pas universels, mais s'adressent aux plus démunis de la population estudiantine et dans lesquels les conditions d'admission se font de plus en plus draconiennes. Les systèmes d'aide eux-mêmes deviennent encore plus résiduels.

Outre ces changements à moyen terme, les systèmes d'aide aux étudiants sont remis en cause par les dernières réformes intervenues après l'arrivée de la crise économique. Je résumerai brièvement quelques-uns des changements politiques qui ont touché trois pays – la Suède, l'Angleterre et l'Italie – pratiquant trois modèles différents d'aide aux étudiants, afin de montrer en quoi ils les ont affectés.

La Suède n'a pas mené de grandes réformes concernant les systèmes d'aide aux étudiants pour les citoyens suédois. Néanmoins, le système général sans frais (pour les citoyens suédois et ceux de l'UE comme pour les étudiants internationaux) a été remis en question par le projet du gouvernement « Une concurrence fondée sur la qualité – des frais de scolarité pour les étudiants étrangers ». En vertu de ce projet de loi, adopté en 2009, l'enseignement supérieur demeure gratuit pour les citoyens suédois et ceux des Etats de l'Union européenne et de l'Espace économique européen (EEE) ou bien de la Suisse, alors que les étudiants de pays tiers doivent s'acquitter de frais de scolarité depuis la rentrée 2011. Bien que cette réforme n'affecte pas les systèmes d'aide aux étudiants qui, par définition, sont réservés aux citoyens suédois, elle signale cependant une modification des principes de financement de l'enseignement supérieur. Le vrai changement opéré en faveur de la qualité est que l'instauration de frais de scolarité pour les étudiants de pays tiers contribuera au nouveau système de financement de l'enseignement supérieur. Tobian Krantz, ministre de l'Enseignement supérieur, a proposé et approuvé le nouveau système de qualité pour lequel l'introduction de frais pour les ressortissants de pays tiers dégagera de 500 à 600 millions de couronnes suédoises (55 à 66 millions d'euros) qui seront mis à disposition des universités les plus performantes. Cette réforme signale une nouvelle orientation en faveur de la compétitivité. Cette décision a suscité au sein des systèmes de l'enseignement supérieur des protestations qui ont abouti à la décision prise par Anders Flodstrom, recteur de l'université, de donner dans une lettre ouverte sa démission de l'Agence nationale suédoise pour l'éducation. Ce conflit est

dû aux critères de mesure de la qualité de l'enseignement supérieur (fondés sur le travail indépendant des étudiants, sans tenir compte du contenu et de l'évaluation de l'enseignement), ainsi qu'à l'adoption d'indicateurs de rendement. Ce passage à des principes libéraux de concurrence et de performance constitue sans doute aucun un signe d'évolution du système social-démocrate suédois, même si le niveau des bourses et des prêts reste stable et le système suédois encore comparativement l'un des plus généreux d'Europe.

La plupart des changements directs opérés dans le système d'aide aux étudiants se sont produits en Angleterre et en Italie. En Angleterre, le système de prêts a été introduit dans les années 1990 et, depuis 2004, les diplômés sont en mesure de contracter des prêts, non seulement pour couvrir leurs frais de subsistance, mais également pour assumer leurs frais de scolarité. C'est pourquoi il est fréquent que les étudiants contractent à la fois des prêts de subsistance (s'ils n'ont pas droit à une bourse) et des prêts d'études. Les changements les plus récents introduits après la survenue de la crise ont trait à la « générosité » du système d'aide aux étudiants. Le système de bourse, garanti à tout un chacun en Suède, est résiduel en Angleterre (bourses pouvant aller jusqu'à 2 800 £ pour un revenu inférieur à 25 000 £). L'objectif premier des dernières réformes était de rendre le système plus « progressiste » : le résultat final a été de le rendre plus résiduel. Pour les étudiants dont les parents gagnent jusqu'à 25 000 £, la bourse de subsistance a augmenté de 27 £ par mois (BIS, 2010). Les familles gagnant jusqu'à 42 000 £ ont désormais droit à une bourse partielle – le seuil a donc baissé (il était de 50 020 £ par an) et le système se fait de plus en plus résiduel. Toutefois, le changement le plus radical introduit en Angleterre par le gouvernement de coalition concerne essentiellement la hausse alarmante des frais de scolarité (passés d'un montant maximal de 3 290 £ à 9 000 £). Cette évolution risque d'accroître le niveau d'endettement des jeunes étudiants dans un système déjà tributaire de formes de prêt diffuses pour pourvoir à la fois aux frais de scolarité et de subsistance des jeunes dans l'enseignement supérieur.

En Italie, le système d'aide aux étudiants a été réformé en deux occasions après l'arrivée de la crise économique. La première réforme, dite « réforme Gelmini » (loi 240/2010), a eu lieu en 2010 sous le gouvernement Berlusconi. Elle a porté création d'un fonds pour le mérite (article 4) destiné à récompenser les étudiants les plus méritants et attribué sur la base d'un test national. Ce fonds a été financé par des bailleurs de fonds privés, mais également par des ressources publiques précédemment employées pour les étudiants les plus défavorisés (sur des fonds alloués au droit aux études, en italien : *Diritto allo studio*). Comme l'ont souligné divers universitaires, la forme actuelle d'aide aux étudiants réservée aux plus défavorisés est devenue de plus en plus résiduelle après le développement considérable de l'enseignement supérieur (Prato, 2006). Non seulement il est très difficile aux étudiants d'intégrer ce système, mais nombre d'entre eux, pourtant admissibles, se voient refuser des bourses en raison du manque de ressources au niveau local, ce qui crée un phénomène particulier : des étudiants admissibles ne pouvant bénéficier de bourses par manque de ressources (en italien : *studenti ideonei non beneficiari*). Le changement introduit par la réforme Gelmini a donc aussi modifié la portée et les objectifs de l'aide aux étudiants, en transférant les maigres ressources disponibles pour les étudiants défavorisés à ceux ayant obtenu les meilleurs résultats (Antonucci, 2011).

Les réformes les plus récentes ont eu des répercussions indirectes sur les systèmes d'aide aux étudiants ; les changements les plus notables ont été constatés dans l'examen des dépenses du gouvernement Monti en 2012 : ils visaient notamment à limiter les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur. Ils ont eu pour conséquence de modifier le montant des frais de scolarité d'une catégorie particulière d'étudiants n'ayant pas obtenu leur diplôme dans les années initialement prévues (*fuori corso*). Ces étudiants, souvent salariés (en Italie, seule une minorité d'établissements propose des diplômes à temps partiel), devront faire face à une augmentation de leurs frais de scolarité qui seront employés pour financer le système général d'aide aux étudiants (Laudisia, 2012). Le système d'aide aux étudiants étant désormais de plus en plus soumis à conditions, certaines régions sont confrontées à une raréfaction des fonds publics, ce qui se traduit par une augmentation des impôts versés par l'ensemble des étudiants pour financer le système d'aide aux étudiants (Eurydice, 2011).

Les changements décrits plus haut semblent contredire les récentes déclarations de l'EEES sur la dimension sociale qui devrait être encouragée en rendant l'enseignement supérieur accessible à tous, mais aussi en contribuant aux dépenses courantes de l'enseignement supérieur. De fait, les groupes de travail de l'EEES soulignent la nécessité pour « les étudiants de bénéficier de conditions de vie et d'études appropriées afin qu'ils puissent accomplir leurs études avec succès dans une période de temps donnée, sans se heurter à des obstacles dus à leur position sociale et économique » (Processus de Bologne, 2007a, p. 13). En outre, davantage de ressources devraient être allouées à l'enseignement supérieur afin de mettre sur pied des systèmes de conseil et de permettre un élargissement de l'accès. Enfin, les « gouvernements devraient prendre des mesures pour aider les étudiants, notamment ceux issus de groupes sociaux défavorisés, sur un plan financier et économique, en vue d'élargir l'accès » (Processus de Bologne, 2007a, p. 13). Selon le dernier rapport du réseau Eurydice (2011) sur la modernisation de l'enseignement supérieur en Europe, qui fournit des preuves des coupes actuellement effectuées dans les ressources publiques allouées à l'aide aux étudiants dans l'enseignement supérieur, ces aspects paraissent actuellement négligés.

La contradiction la plus flagrante entre les déclarations et les politiques européennes concerne la « dimension sociale de la mobilité des étudiants » qui est directement gérée au niveau européen. Dans ses déclarations, l'EEES avance qu'il faut promouvoir cette mobilité en surmontant les obstacles qui s'opposent à l'exercice efficace de la libre circulation, en portant une attention particulière aux étudiants (extrait de la Déclaration de Bologne). Faute de financements disponibles, la Commission pour l'éducation et la formation a lancé un nouveau programme intitulé « Erasmus plus »<sup>1</sup> (2014-2020), qui propose d'introduire une « garantie de prêt Erasmus » pour les étudiants en master Erasmus (Commission européenne, 2011). Dans une époque de crise économique, passer des bourses aux prêts risque d'accroître le fort niveau d'endettement des jeunes de l'enseignement supérieur. En fait, ces derniers ont de plus en plus de difficultés à rembourser leurs prêts en raison du fort taux de chômage dans leur tranche d'âge et de la baisse de revenus des diplômés. L'Union des étudiants d'Europe s'est opposée à cette proposition en arguant que les prêts ne pourront

---

1. La proposition à l'origine intitulé « Erasmus pour tous ».

couvrir les frais engendrés par certaines des destinations les plus attrayantes pour les étudiants Erasmus et défavoriseront les étudiants des milieux économiques les plus modestes, en décourageant leur mobilité (ESU, 2012).

## **La vie des jeunes de l'enseignement supérieur en 2020 : que faire pour qu'elle soit meilleure ?**

La situation des jeunes dans l'enseignement supérieur en 2020 dépendra dans une large mesure des répercussions des dernières réformes précédemment décrites. Une aide aux étudiants de plus en plus résiduelle, une réduction des dépenses publiques, une concurrence accrue et un financement réservé à quelques étudiants d'élite risquent de rendre l'expérience de l'enseignement supérieur de plus en plus différenciée. Entrer dans l'enseignement supérieur ne sera pas seulement plus difficile, mais aura aussi des implications différentes pour les jeunes, selon leur milieu socio-économique et leur capacité financière à intégrer l'enseignement supérieur et à assumer les dépenses liées à cette expérience. En d'autres termes, la diversité de l'expérience estudiantine ira croissant (Ainley, 2008).

Dans les pays touchés par une augmentation des frais de scolarité, comme l'Angleterre, l'une des possibles conséquences redoutées par les analystes était une baisse immédiate des taux d'inscription. Pourtant, les données montrent que, malgré une chute de 1 % à 8 % des inscriptions dans l'enseignement supérieur, ce phénomène n'est pas spectaculaire et que, contre toute attente, ce sont les étudiants issus de la classe moyenne et de la classe moyenne inférieure qui ont été les plus nombreux à s'inscrire (UCAS, 2012). Comme dans le système libéral précédemment décrit, ces étudiants se verront probablement accorder moins de bourses par un système de plus en plus centré sur les plus démunis, et souffriront donc davantage que d'autres des répercussions des récents changements qui les poussent à contracter des prêts plus conséquents (*The Guardian*, 2012a).

L'élément important à souligner est que les pays touchés par l'augmentation des frais personnels dans l'accès à l'enseignement supérieur n'ont pas connu de décrochage massif chez les étudiants et qu'il est peu probable que cela se produise en 2020. Comme l'affirme Welby (*The Guardian*, 2012b), ce n'est pas la peur de l'endettement qui empêche les étudiants les plus démunis de s'inscrire à l'université. Certains d'entre eux sont déjà a priori exclus de l'accès à l'enseignement supérieur. De plus, l'accès à l'enseignement supérieur constitue en Europe une évolution culturelle majeure. L'enseignement supérieur est aujourd'hui considéré comme une étape fondamentale pour atteindre un certain degré d'« employabilité ». Dans *Lost generation ?* (Génération perdue ?), Allen et Ainley (2010) décrivent l'entrée dans l'enseignement supérieur comme une course pour ne pas redescendre l'échelle : la concurrence est de plus en plus féroce sur les marchés européens du travail et l'accès à l'enseignement supérieur est une étape indispensable pour y être concurrentiel. Cela ne veut pas dire que les diplômés seront en mesure de décrocher des emplois correspondant à leurs qualifications ; ils sont en effet menacés par le sous-emploi. Il est certain que cette course creuse les écarts entre les diplômés de l'université et les jeunes ayant abandonné leurs études. Surtout, ces évolutions politiques ne seront

pas sans conséquences pour l'expérience de l'enseignement supérieur lui-même. Les jeunes auront plus de dettes et plus d'emprunts, et se retourneront de plus en plus vers leur famille pour pouvoir assumer les frais de scolarité. L'endettement influe sur la vie postuniversitaire des jeunes, voire sur leurs futurs choix professionnels. Les jeunes seront probablement aussi plus présents sur le marché du travail au cours de leurs études afin de faire face à l'augmentation des frais. Au vu de la rareté des postes offerts aux diplômés, les jeunes de l'enseignement supérieur risqueront de stagner dans des emplois peu qualifiés.

Il est à prévoir que l'avenir de l'université se ressentira de la situation du marché du travail : en un temps de crise et de fort chômage des jeunes, la fréquentation des établissements de l'enseignement supérieur demeure élevée. Nous ignorons si la crise économique européenne sévira toujours en 2020 mais, dans l'affirmative, les décideurs politiques continueront d'encourager l'accès à l'enseignement supérieur. D'un point de vue politique, il peut être plus avantageux de voir les jeunes accéder à l'enseignement supérieur, et en particulier à l'université, que d'investir dans des politiques de lutte contre le chômage. De plus, un taux élevé d'étudiants dans l'enseignement supérieur se traduit par de meilleurs chiffres du chômage chez les jeunes, comme c'est actuellement le cas.

A ce stade, le lecteur pensera que les perspectives des jeunes inscrits dans l'enseignement supérieur en 2020 que je décris ici paraissent désespérément sombres. Pourtant, bien que l'analyse des changements politiques actuels ne soit pas encourageante, il est toujours possible d'étudier d'autres scénarios. Ainsi, des contre-réformes augmentant le montant des dépenses consacrées à l'enseignement supérieur et développant des systèmes d'aide aux étudiants pourraient ces prochaines années inverser les politiques instaurées dans de nombreux pays.

De plus, la portée grandissante des politiques européennes en la matière offre une marge de manœuvre considérable. Comme en témoigne l'institutionnalisation de l'EEES, le débat sur les systèmes d'aide aux étudiants va sans nul doute s'europaniser, ce qui n'est pas forcément positif. Selon Garben (2012), nombre de réformes dans le domaine de l'enseignement supérieur et dans l'orientation vers une réduction des dépenses publiques ont été appliquées au moyen de dispositions non contraignantes dans un contexte de déficit démocratique, alors que les aspects sociaux sont largement négligés dans l'élaboration des politiques européennes. Comme l'a expliqué Garben, la base de réformes plus participatives dans l'enseignement supérieur doit être trouvée dans le droit communautaire. Peut-être optimiste, je prévois pour 2020 une plus forte participation politique à l'élaboration des politiques européennes en matière de jeunesse et d'enseignement supérieur, ainsi que la création d'outils européens permettant de défendre la dimension sociale de l'enseignement supérieur. Voici le point de vue de Garben (2012, p. 26) :

« Bien que l'Europe déploie toute son influence pour orienter les réformes dans une direction économique, ce n'est ni l'Europe ni l'europanisation en soi qui imposent une vision néolibérale des questions d'éducation. On peut très bien aspirer à une Europe forte et unifiée, sans frontières à la mobilité éducative et jouant un rôle actif dans les politiques de l'enseignement, également pour des raisons autres qu'économiques. »

L'enseignement supérieur devient une composante essentielle du débat politique et il est probable que cela ne fera que se confirmer en 2020. De nombreux jeunes étudiants universitaires se sont joints aux protestations des populations européennes contre l'austérité, notamment en Europe du Sud (*The Guardian*, 2012c). Cela signifie que, en offrant de nouveaux espaces de débat politique et en jouant un rôle important dans la socialisation politique des jeunes, le milieu universitaire et les syndicats d'étudiants sont aussi un facteur d'évolution de la politique. Dans une certaine mesure, ils remplacent également des acteurs traditionnels de la socialisation politique, tels que les syndicats. Les protestations étudiantes ne s'opposent pas à l'Europe et à l'UE en elles-mêmes, mais portent surtout sur les politiques adoptées au niveau européen. Elles mettent plutôt en évidence des modèles d'eupéanisation et des formes de collaboration transnationale, et révèlent une vision européenne de l'enseignement supérieur. En 2020, ce processus d'intégration continuera de se développer pour conduire à la multiplication de discours européens communs sur l'élaboration de la politique étudiante et de la politique de l'enseignement supérieur. Les responsables politiques sont mis au défi d'intégrer ces nouveaux acteurs dans l'arène politique plutôt que de se désintéresser de ces manifestations politiques comme autant de phénomènes marginaux.

Enfin, nous nous trouvons aujourd'hui confrontés à une situation dans laquelle le rôle spécifique de l'université a changé : d'un lieu réservé à l'élite, l'université s'est largement ouverte aux jeunes à la recherche de meilleures perspectives d'emploi. Par ailleurs, l'élaboration de la politique européenne néglige presque totalement les systèmes d'enseignement professionnel qui établissent pourtant des liens plus étroits entre l'enseignement et le marché du travail. En parallèle, les universités qui dispensaient des savoirs académiques visent aujourd'hui à accroître l'employabilité de leurs étudiants, comme s'il s'agissait de systèmes d'enseignement professionnel de masse. Ainsi que je l'ai analysé avec d'autres collègues dans un article à paraître dans les *Interrogations* de la Fondation européenne d'études progressistes (Antonucci *et al.*, 2013), il n'y a pas de lien automatique entre l'augmentation des effectifs de l'enseignement supérieur et celle du taux d'emploi. De fait, cela dépend également de la création d'emplois « diplômés » à la faveur de politiques du marché du travail, et de l'existence de politiques de l'offre. Bien qu'il soit impossible de prévoir ce qui se passera en 2020, nous espérons faire des universités des lieux détachés de leur fonction première – donner de meilleures perspectives d'emploi – et concentrés sur le rôle social consistant à donner à tout un chacun la possibilité d'apprendre. Cela inclut la possibilité pour les jeunes d'étudier selon leurs souhaits, et non en fonction des matières les plus susceptibles de leur procurer un emploi ou de leur permettre de rembourser leur emprunt, et d'apprécier leur vie universitaire sans redouter de ne pas être en mesure d'assumer leurs frais de scolarité et de subsistance. Bien que cet argument puisse être difficile à soutenir à une époque de fort chômage des jeunes, il est motivé par l'espoir positif (et peut-être naïf) que l'expérience vécue par les jeunes au sein de l'enseignement supérieur en 2020 sera meilleure que celle des jeunes de 2013.

## Bibliographie

Ainley P., « The varieties of student experience – an open research question and some ways to answer it », *Studies in Higher Education*, 33 (5), 2008, p. 615-624.

Allen M. et Ainley P., *Lost Generation ? New strategies for youth and education*, Continuum, Londres, 2010.

Antonucci L., « University Students in Transition to Adult Age. Comparing Italy and England », *Italian Journal of Social Policy*, « The Dispossessed » (numéro hors série) (3), juillet-août 2011, p. 271-298.

Antonucci L., Bazillier R., Palumsa P. et Watherburn M., « Discussing the Broken promises of higher education », *Interrogations*, Fondation européenne d'études progressistes (FEPS), 2013.

Baker S., Brown B. J. et Fazey J., « Mental health and higher education : Mapping field, consensus and legitimation », *Critical Social Policy*, 16 (2), 2006, p. 31-56.

Bell D. G. et Blanchflower D. G., « Young People and Recession : A Lost Generation ? », *Centre for Economic Policy*, 2010. Centre for Economic Policy : [www.dartmouth.edu/~blnchflr/papers/Economic%20Policy%20Article%20v3\\_24.pdf](http://www.dartmouth.edu/~blnchflr/papers/Economic%20Policy%20Article%20v3_24.pdf) (consulté le 27 novembre 2013).

BIS (Department for Business, Innovation & Skills), « Higher Ambitions. The future of university in a knowledge economy », 2010 : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/+/bis.gov.uk/policies/higher-education/shape-and-structure/higher-ambitions> (consulté le 22 décembre 2012).

Catan L., *Becoming Adult : Changing youth transitions in the 21<sup>st</sup> Century*, Trust for the Study of Adolescence, Brighton, 2004.

Commission européenne, « Erasmus for All », 2011 : <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/> (consulté le 31 décembre 2012).

Christensson A., Runeson B., Dickman P. et Vaez M., « Change in depressive symptoms over higher education and professional establishment – a longitudinal investigation in a national cohort of Swedish nursing students », *BMC Public Health*, 10 (1), 2010, p. 343-411.

El Ansari W., Moseley L., Mills C. et Raybould L., « Health Complaints in University Students in England : A European Comparison », in H. Shulz, P. R. Wright, T. Hauser (dir.), *Exercise, Sports and Health*, Universitätsverlag Chemnitz, Chemnitz (Allemagne), 2011, p. 9-22.

EquNET, « Evolving Diversity. An overview of equitable access to HE in Europe », 2010 : [www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/Evolving\\_Diversity.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/Evolving_Diversity.pdf) (consulté le 31 décembre 2012).

Esping-Andersen G., *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Polity Press, Cambridge, 1990.

ESU, « ESU non-paper on the Erasmus Loan Guarantee Facility for Master Students », 2012 : [www.esu-online.org/news/article/6065/ESU-non-paper-on-the-Erasmus-Loan-Guarantee-Facility-for-Master-Students/](http://www.esu-online.org/news/article/6065/ESU-non-paper-on-the-Erasmus-Loan-Guarantee-Facility-for-Master-Students/) (consulté le 31 décembre 2012).

Eurostat, « The Bologna Process in Higher Education in Europe, Key indicators on the social dimension and mobility », 2009 : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/documents/KS-78-09-653-EN-C.pdf> (consulté le 31 décembre 2012).

Eurostudent, « Social and Economic Conditions of Student Life in Europe, Synopsis of indicators. Eurostudent IV 2008-2011 », 2008 : [www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EIV\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EIV_Synopsis_of_Indicators.pdf) (consulté le 21 décembre 2012).

Eurydice, « Key Topics in Education, Financial Support for Students in Higher Education in Europe, Trends and Debates », vol. I, European Commission, Luxembourg, 1998.

Eurydice, « Modernisation of Higher Education in Europe : Funding and the Social Dimension », Eurydice Network, Bruxelles, 2011.

Furlong A. et Cartmel F., *Higher Education and Social Justice*, Open University Press, Londres, 2009a.

Garben S., « "Europe in Question" Discussion Paper Series. The Future of Higher Education in Europe : The Case for a Stronger Base in EU Law », *LSE « Europe in Question ». Discussion Paper Series*, 2012 : [www2.lse.ac.uk/europeanInstitute/pdfs/LEQSPaper50%5B1%5D.pdf](http://www2.lse.ac.uk/europeanInstitute/pdfs/LEQSPaper50%5B1%5D.pdf) (consulté le 21 décembre 2012).

Green F. et Zhu Y., « Overqualification, job dissatisfaction, and increasing dispersion in the returns to graduate education », *Oxford Economic Papers*, University Press, vol. 62 (4), 2008, p. 740-763.

Hacker J., « Privatizing Risk without Privatizing the Welfare State : The Hidden Politics of Social Policy Retrenchment in the United States », *American Political Science Review*, vol. 98 (2), 2004, p. 246-260.

Hall S., « The neoliberal revolution », *Soundings*, 48, été 2011, p. 9-28.

HECSU (Higher Education Career Services Unit), « Plans, aspirations and realities : taking stock of higher education and career choices one year on » (Findings from the Second Futuretrack Survey of 2006 applicants for UK Higher Education), 2009 : [www.agcas.org.uk/assets/download?file=1408&parent=526](http://www.agcas.org.uk/assets/download?file=1408&parent=526) (consulté le 31 décembre 2012).

King L., « Making the same mistake again – or is this time different? » *Cambridge Journal of Economics*, 36 (1), 2012, p. 1-15.

Laudisia F., « Spending Review e tasse universitarie : quale relazione? », ROARS, 2012 : [www.roars.it/online/spending-review-e-tasse-universitarie-quale-relazione/](http://www.roars.it/online/spending-review-e-tasse-universitarie-quale-relazione/) (consulté le 31 décembre 2012).

Metcalf H., « Increasing Inequality in Higher Education: The Role of Term-Time Working », *Oxford Review of Education*, vol. 29 (3), 2003, p. 315-329.

Powell J. J. W. et Solga H., « Analyzing the nexus of higher education and vocational training in Europe : a comparative-institutional framework », *Studies in Higher Education*, 35 (6), 2010, p. 705-721.

Prato F., « Il sostegno agli studenti universitari : gli strumenti e le risorse », in L. Biggeri et G. Catalano (dir.), *L'efficacia delle politiche di sostegno agli studenti universitari. L'esperienza italiana nel panorama internazionale*, Il Mulino, Bologne, 2006.

Processus de Bologne, « Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility », rapport du Groupe de travail du Processus de Bologne sur la dimension sociale et les données sur la mobilité du personnel et des étudiants dans les pays participants, 2007a : [www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf) (consulté le 7 janvier 2013).

Processus de Bologne, « London Communiqué : Towards the European Higher Education Area : responding to challenges in a globalised world », 18 May 2007, 2007b : [www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London- Communiqué-18May2007.pdf](http://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communiqué-18May2007.pdf) (consulté le 29 janvier 2014).

Purcell K. *et al.*, « Plans, aspirations and realities : taking stock of higher education and career choices one year on », 2009. Findings from the Second Futuretrack Survey of 2006 applicants for UK Higher Education : [www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/futuretrack/findings/futuretrack\\_stage\\_2\\_report\\_plans\\_aspirations\\_and\\_realities.pdf](http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/futuretrack/findings/futuretrack_stage_2_report_plans_aspirations_and_realities.pdf) (consulté le 27 novembre 2013).

Schumacher G. et Vis B., « Why Do Social Democrats Retrench the Welfare State ? A Simulation », *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, 15 (3), 2011.

Schwarze S. et Rechbug S., « Study Costs and Direct Public Student Support in 16 European Countries – Towards a European Higher Education Area ? », *European Journal of Education*, 39 (4), 2004, p. 521-532.

Spohrer K., « Deconstructing “Aspiration” : UK policy debates and European policy trends », *European Educational Research Journal*, 10 (1), 2011.

Taylor-Gooby P., « A left Trilemma. Progressive Policies in the Age of Austerity », Policy Network, Londres, 2012.

*The Guardian*, « Middle class pupils as university fees rise », 2012a : [www.guardian.co.uk/education/2012/nov/11/middle-classes-shun-university?CMP=tw\\_t\\_gu](http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/11/middle-classes-shun-university?CMP=tw_t_gu) (consulté le 31 décembre 2012).

*The Guardian*, « It's not fear of debt that stops poorer young people going to university », 2012b : [www.guardian.co.uk/commentisfree/2012/jul/12/debt-poorer-young-people-university?CMP=tw\\_t\\_gu](http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2012/jul/12/debt-poorer-young-people-university?CMP=tw_t_gu) (consulté le 31 décembre 2012).

*The Guardian*, « Europe unites in austerity protests against cuts and job losses », 2012c : [www.guardian.co.uk/business/2012/nov/14/europe-unite-austerity-protests](http://www.guardian.co.uk/business/2012/nov/14/europe-unite-austerity-protests) (consulté le 31 décembre 2012).

Trow M., « Higher education and the comparative study of unique traditions », document préparé pour la Conférence anglo-américaine sur l'accès et la qualité de l'enseignement supérieur, Mimeo, Princeton NJ, Center for Studies in Higher Education, University of California, Berkeley, 1987.

UCAS (Universities and Colleges Admissions Service), « End of Cycle Report », 2012 : [www.ucas.com/documents/End\\_of\\_Cycle\\_Report\\_12\\_12\\_2012.pdf](http://www.ucas.com/documents/End_of_Cycle_Report_12_12_2012.pdf) (consulté le 31 décembre 2012).

Walther A., « Regimes of youth transitions : Choice, flexibility and security in young people's experiences across different European contexts », *Young*, 14 (2), 2006, p. 119 -139.

Willemsen N. et Beer P., de « Three worlds of educational welfare states ? A comparative study of higher education systems across welfare states », *Journal of European Social Policy*, 22 (2), 2012, p. 105-117.