



HAL
open science

Nouvelles formes d'enseignement supérieur

Organisation de Coopération Et de Développement Économiques (ocde)

► **To cite this version:**

Organisation de Coopération Et de Développement Économiques (ocde). Nouvelles formes d'enseignement supérieur. [Rapport de recherche] Organisation de coopération et de développement économiques(OCDE). 1991, 85 p., tableaux, bibliographie. hal-01511846

HAL Id: hal-01511846

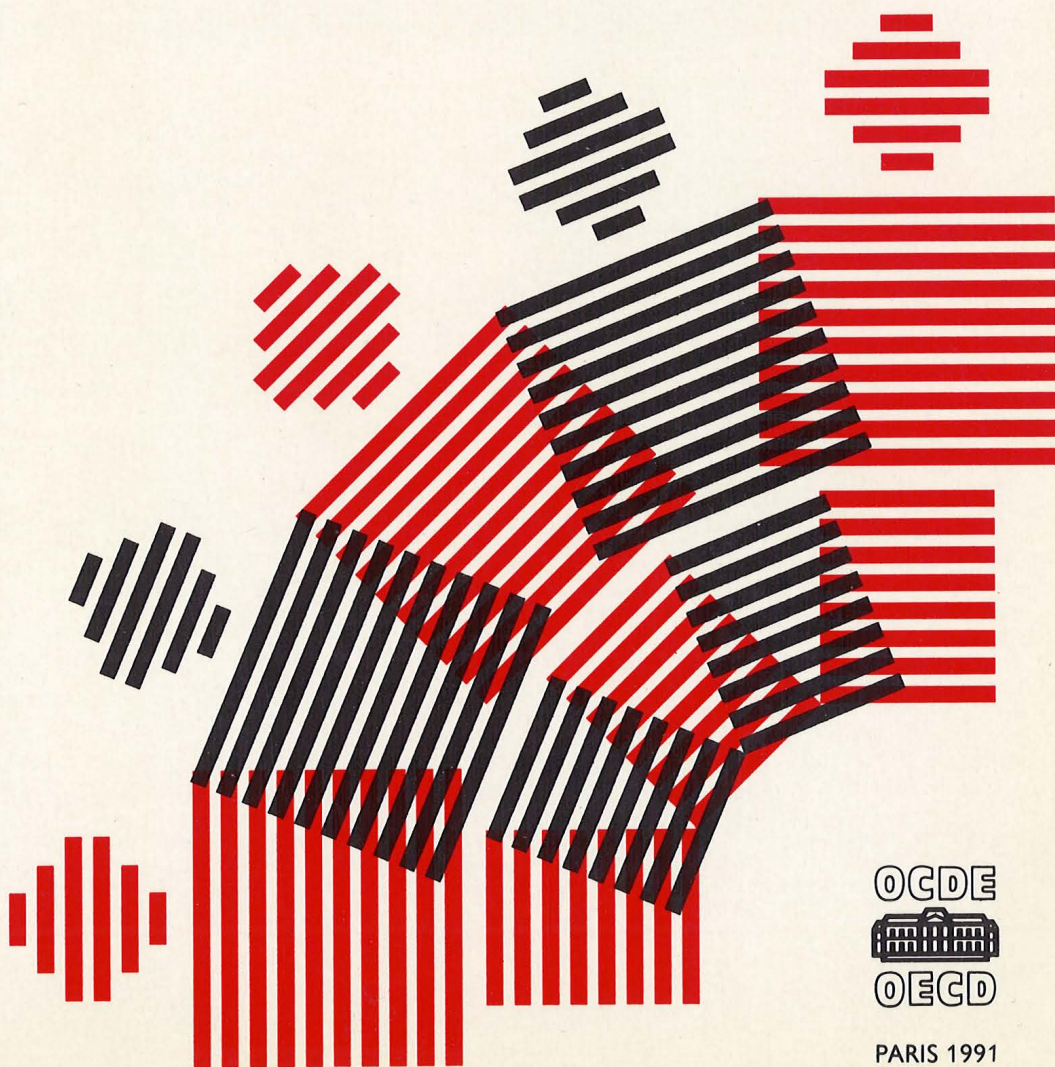
<https://hal.science/hal-01511846>

Submitted on 21 Apr 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

NOUVELLES FORMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR



OCDE

OECD

PARIS 1991

NOUVELLES FORMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

En vertu de l'article 1^{er} de la Convention signée le 14 décembre 1960, à Paris, et entrée en vigueur le 30 septembre 1961, l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) a pour objectif de promouvoir des politiques visant :

- à réaliser la plus forte expansion de l'économie et de l'emploi et une progression du niveau de vie dans les pays Membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à contribuer ainsi au développement de l'économie mondiale ;
- à contribuer à une saine expansion économique dans les pays Membres, ainsi que les pays non-membres, en voie de développement économique ;
- à contribuer à l'expansion du commerce mondial sur une base multilatérale et non discriminatoire conformément aux obligations internationales.

Les pays Membres originaires de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Danemark, l'Espagne, les Etats-Unis, la France, la Grèce, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Luxembourg, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. Les pays suivants sont ultérieurement devenus Membres par adhésion aux dates indiquées ci-après : le Japon (28 avril 1964), la Finlande (28 janvier 1969), l'Australie (7 juin 1971) et la Nouvelle-Zélande (29 mai 1973). La Commission des Communautés Européennes participe aux travaux de l'OCDE (article 13 de la Convention de l'OCDE). La Yougoslavie prend part à certains travaux de l'OCDE (accord du 28 octobre 1961).

Also available in English under the title:

ALTERNATIVES
TO UNIVERSITIES

© OCDE 1991

Les demandes de reproduction ou de traduction totales
ou partielles de cette publication
doivent être adressées à : M. le Chef du Service des Publications, OCDE
2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16, France.

AVANT-PROPOS

Depuis les années 70, les systèmes d'enseignement supérieur de la plupart des pays de l'OCDE ont connu une expansion très rapide et une profonde transformation. Sous la pression de la demande sociale et des besoins de l'économie, l'accès aux formations de ce niveau, autrefois réservé à une élite, s'est ouvert pour donner naissance à diverses formes d'enseignement supérieur de masse. L'expansion et la diversification sont le résultat d'un élargissement de l'accès aux enseignements universitaires traditionnels, mais aussi de la création de nouveaux établissements d'enseignement post-secondaire, avec des structures et des missions différentes.

La première partie de ce volume est consacrée à l'évolution récente du secteur non universitaire et à l'analyse de ses principales caractéristiques et des raisons qui ont déterminé son succès dans la situation socio-économique actuelle. Elle s'est inspirée d'une série d'études nationales préparées expressément pour les besoins de cette analyse à la demande du Comité de l'Education de l'OCDE. L'auteur, Claudius Gellert, de l'Université de Munich et membre de l'Institut universitaire européen à Florence, avec le concours de John Pratt, du Polytechnic of East London, a travaillé en étroite collaboration avec Dorotea Furth, du Secrétariat de l'OCDE. La deuxième partie, préparée par le Secrétariat, résume les principales conclusions de la première partie, en soulignant les points susceptibles d'intéresser les pouvoirs publics.

Les deux rapports ont été présentés le 30 mai 1989 au Comité de l'Education qui en a recommandé la publication. Ce volume est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

ÉGALEMENT DISPONIBLES

Le Financement de l'enseignement supérieur. Tendances actuelles (1990)			
(91 90 04 2) ISBN 92-64-23422-5	FF100	£12.00	US\$21.00 DM39
<i>Gestion de l'enseignement supérieur</i>			
(89 00 00 2) ISBN 1013-8501			
Le numéro	FF90	£11.00	US\$19.00 DM35
Abonnement	FF220	£26.00	US\$46.00 DM86
L'Enseignement de troisième cycle des années 80 (1987)			
(91 87 03 2) ISBN 92-64-22980-9	FF60	£6.00	US\$13.00 DM26
<i>Examens des politiques nationales d'éducation</i>			
L'Enseignement supérieur en Californie (1990)			
(91 90 02 2) ISBN 92-64-23412-8	FF140	£17.00	US\$30.00 DM55
Quel avenir pour les universités ? (1987)			
(91 87 02 2) ISBN 92-64-22922-1	FF90	£9.00	US\$18.00 DM40

A découper en suivant les pointillés

BON DE COMMANDE

Je désire commander l'(les) ouvrage(s) suivant(s) :

<i>Ex.</i>	<i>Titre</i>	<i>Prix</i>
.....
.....
.....
.....

Total :

- Règlement ci-joint
 - Débiter ma carte VISA Numéro de carte
- (N.B. Vous serez facturé en francs français et votre compte sera débité dans votre propre monnaie.)*
- Date d'expiration* *Signature*

- Adresser la facture. Un bon d'achat officiel est annexé

Adresse d'expédition (prière d'écrire en majuscules) :

Nom

Adresse

.....

.....

Prière de retourner ce bon de commande soit à l'OCDE, Service des Publications, 2, rue André-pascal, 75775 PARIS CEDEX 16, France, soit au Centre des Publications et de l'Information de l'OCDE dans votre région, soit au distributeur des publications de l'OCDE dans votre pays (*voir adresses en dernière page du livre*).

Prix de vente au public dans la librairie du siège de l'OCDE.

LE CATALOGUE DES PUBLICATIONS de l'OCDE et ses suppléments seront envoyés gratuitement sur demande adressée soit à l'OCDE, Service des Publications, soit au distributeur des publications de l'OCDE de votre pays.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction	9
-----------------------	---

Première partie

ANALYSE DES GRANDES TENDANCES

1. L'expansion et la différenciation de l'enseignement supérieur	12
2. Les enseignements non universitaires et le développement du système d'enseignement supérieur : une perspective quantitative	17
3. Caractéristiques des étudiants	35
4. Le contenu et la structure des études dans les ENU	39
5. L'organisation des enseignements non universitaires	49
6. Le financement des ENU	56
7. L'emploi des diplômés	60
8. La réussite des enseignements non universitaires dans une perspective socio-économique globale	64

Deuxième partie

RÉSUMÉ, CONCLUSIONS ET QUESTIONS

Introduction	70
1. Principaux aspects de l'évolution des ENU depuis le début des années 70	70
2. Tendances et problèmes à la fin des années 80	73
3. Conclusions et questions à résoudre	80
ANNEXE	83
BIBLIOGRAPHIE	84

LISTE DES TABLEAUX

A l'exception des tableaux 1 à 3, construits à partir de la base de données de l'OCDE sur l'enseignement, les tableaux sont tirés de sources nationales ou des études par pays, dont les données ne sont pas nécessairement comparables.

* * *

Tableau 1.A:	Taux annuel moyen d'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE (1970-87)	18
Tableau 1.B:	Effectifs totaux de l'enseignement supérieur (1975-86)	18
Tableau 2.A:	Taux annuel moyen d'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur universitaire (niveaux 6 et 7) et non universitaire (niveau 5)	19
Tableau 2.B:	Part des effectifs des établissements non universitaires dans le total des effectifs de l'enseignement supérieur (niveaux 5, 6 et 7)	20
Tableau 2.C:	Effectifs des enseignements supérieurs, par niveau de programme	21
Tableau 3.A:	Nouveaux inscrits dans les établissements non universitaires (niveau 5) en pourcentage du total des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 et 6) (1986)	22
Tableau 3.B:	Nouveaux entrants dans les enseignements supérieurs, par niveau de programme (1975-86)	23
Tableau 4.	<i>Allemagne</i> : Nouveaux inscrits et effectifs, par type d'établissement (1960-86) ..	24
Tableau 5.	<i>France</i> : L'expansion des IUT dans l'enseignement supérieur (1966-79)	24
Tableau 6.	<i>Royaume-Uni</i> : Effectifs de l'enseignement supérieur (1971-85)	26
Tableau 7.	<i>Etats-Unis</i> : Effectifs de l'enseignement supérieur, par type d'établissement (1970-87)	27
Tableau 8.	<i>Nouvelle-Zélande</i> : Effectifs de l'enseignement tertiaire (1961-86)	29
Tableau 9.	<i>Autriche</i> : Effectifs des enseignements post-secondaires, par sexe (1970-86) ...	30
Tableau 10.	<i>Autriche</i> : Effectifs des enseignements post-secondaires, en pourcentage du groupe d'âge correspondant (1970-86)	30
Tableau 11.	<i>Autriche</i> : Nouveaux inscrits, effectifs et diplômés, par type d'enseignement post-secondaire (1970-86)	31
Tableau 12.	<i>Pays-Bas</i> : Nouveaux inscrits, effectifs et diplômés, universités et HBO (1975, 1980 et 1985)	31
Tableau 13.	<i>Norvège</i> : Effectifs totaux et à temps partiel dans les universités et les établissements non universitaires (1965-85)	31
Tableau 14.	<i>Norvège</i> : Effectifs totaux de l'enseignement supérieur, par type d'établissement (1978 à 1985)	32
Tableau 15.	<i>Japon</i> : Nombre d'établissements post-secondaires (1950-87)	32
Tableau 16.	<i>Japon</i> : Effectifs des établissements post-secondaires (1950-87)	33
Tableau 17.	<i>Japon</i> : Diplômés, par type d'établissement post-secondaire (1974-86)	33
Tableau 18.	<i>Etats-Unis</i> : Effectifs totaux et moyens dans les écoles professionnelles (<i>Career Schools</i>) publiques et privées (1976-82)	34
Tableau 19.	<i>Allemagne</i> : Nouveaux inscrits et effectifs, par type d'établissement : femmes (1960-86)	36
Tableau 20.	<i>Royaume-Uni</i> : Pourcentage de femmes dans l'enseignement supérieur (1971-86)	36

Tableau 21.	<i>Japon</i> : Pourcentage de femmes, par type d'établissement post-secondaire (1972-86)	37
Tableau 22.	<i>Allemagne</i> : Effectifs, par domaine d'étude, type d'établissement et par sexe (1975-86)	41
Tableau 23.	<i>Norvège</i> : Effectifs des établissements non universitaires, par domaine d'étude (1974-84)	42
Tableau 24.	<i>Canada</i> : Diplômés des écoles de métier et de formation professionnelle et diplômés des collèges, par domaine d'étude (1982)	43
Tableau 25.	<i>Nouvelle-Zélande</i> : Effectifs de la « formation continue », par domaine d'étude (1980-85)	43
Tableau 26.	<i>Japon</i> : Nombre de cours et nombre d'étudiants, par domaine d'étude, dans les <i>Junior Colleges</i> (1976-86)	45
Tableau 27.	<i>Japon</i> : Effectifs, par domaine d'étude, dans les universités (1976-86)	45
Tableau 28.	<i>Japon</i> : Nombre de cours et nombre d'étudiants, par domaine d'étude, dans les <i>Senshu Gakko</i> (1978-86)	46
Tableau 29.	<i>Japon</i> : Enseignants à plein temps et à temps partiel, et proportion d'enseignants à plein temps, par type d'établissement (1986)	53
Tableau 30.	<i>Japon</i> : Nombre d'heures de cours assurées par les enseignants, par type d'établissement	53
Tableau 31.	<i>Japon</i> : Rapport étudiants/enseignant, par type d'établissement (1972-86)	55
Tableau 32.	<i>Japon</i> : Salaire mensuel moyen des enseignants à plein temps, par type d'établissement	55
Tableau 33.	<i>Japon</i> : Dépense par étudiant, par type d'établissement (1971-85)	58
Tableau 34.	<i>Royaume-Uni</i> : Dépenses courantes par étudiant (équivalent plein temps), selon le type d'établissement (1981-82 à 1984-85)	59
Tableau 35.	<i>Japon</i> : Salaire mensuel initial moyen des jeunes diplômés des Collèges techniques et des <i>Junior Colleges</i> rapporté à celui des diplômés d'univeristé (1970-87)	61
Tableau 36.	<i>Pays-Bas</i> : Chômage des diplômés, selon le type de formation (1985)	62

INTRODUCTION

Les défis auxquels ont dû faire face les établissements non universitaires d'enseignement post-secondaire pendant les années 60 et 70 ont été analysés dans un précédent rapport de l'OCDE, *L'enseignement supérieur court : A la recherche d'une identité* (1973).

Dès le milieu des années 70, la situation dans laquelle ces établissements ont dû fonctionner s'est radicalement transformée. Les grandes réformes économiques et structurelles se sont accompagnées de nouvelles politiques, de changements dans les objectifs et les stratégies des entreprises, et dans les besoins et les aspirations de la population. Ce rapport analyse l'évolution de ces « nouvelles formes » d'enseignement supérieur à la lumière de ces changements.

Au cours de ces quinze dernières années, le bien-fondé des conceptions qui ont été à l'origine de la création de formations non universitaires, à vocation professionnelle, a été amplement démontré dans la plupart des pays étudiés ici. Les incertitudes initiales, qui encourageaient la « dérive académique », c'est-à-dire la tendance à adopter des modèles propres au secteur universitaire, ont été remplacées par une confiance plus grande dans la spécificité des missions et des responsabilités du secteur non universitaire de l'enseignement supérieur. En fait, dans bien des cas, la position des établissements de ce secteur semble aujourd'hui beaucoup plus forte que ce à quoi on s'attendait au départ. A certains égards, le secteur non universitaire semble mieux armé que bien des universités traditionnelles pour répondre aux besoins nouveaux, en particulier ceux qui résultent des changements structurels de l'emploi et de la rapide diffusion des nouvelles technologies. Ses rapports avec le secteur universitaire restent cependant un problème, notamment pour ce qui est du prestige. Mais d'autres questions apparaissent à la suite de la concurrence d'un « troisième secteur » d'enseignement post-secondaire — des établissements et programmes de formation de toutes sortes, privés le plus souvent — qui gagne du terrain et qui est encore plus proche du monde des entreprises.

Première Partie

ANALYSE DES GRANDES TENDANCES

par

Claudius GELLERT

Institut universitaire européen, Florence
Université de Munich

(avec le concours de John Pratt, Polytechnic of East London)

1. L'EXPANSION ET LA DIFFÉRENCIATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

L'expansion des systèmes d'enseignement supérieur

Au cours du dernier quart de siècle, pratiquement aucun secteur des pays occidentaux industrialisés n'a connu une expansion aussi massive que l'enseignement supérieur. Au cours de cette période les effectifs ont quadruplé dans de nombreux pays. Le nombre des enseignants dans les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur, les crédits publics consacrés à l'enseignement et à la recherche se sont accrus dans les mêmes proportions. Les disciplines universitaires traditionnelles ont prospéré, des disciplines et des spécialités nouvelles sont apparues. Dans les établissements, les anciennes structures hiérarchiques ont cédé la place à des formes de gestion plus démocratiques et plus transparentes. Et surtout, l'accès aux études supérieures, qui était réservé à une élite, s'est ouvert pour donner naissance à des formes nouvelles d'enseignement supérieur de masse.

L'expansion est due à la fois à la croissance du secteur universitaire (en partie par la création de nouvelles universités) et au développement de nouvelles formes d'enseignement supérieur. Cette différenciation, qu'on retrouve non seulement dans les pays européens, mais aussi aux Etats-Unis, au Canada, au Japon, en Nouvelle-Zélande et dans d'autres pays de l'OCDE (voir par exemple Riesman, 1981 ; Clark, 1987b), a généralement donné naissance à des formes d'enseignement supérieur à vocation plus pratique et plus professionnelle que les universités. C'est ainsi que les *Community Colleges* aux Etats-Unis et au Canada, les *Polytechnics* en Grande-Bretagne ou les *Fachhochschulen* en République fédérale d'Allemagne (Allemagne occidentale avant l'unification) ont pris une importance accrue face aux universités traditionnelles. C'est sur ce secteur de l'enseignement supérieur (ou post-secondaire), qui se situe en dehors des structures de l'université traditionnelle, que porte cette étude sur « les nouvelles formes d'enseignement supérieur ».

Divers types d'établissements sont apparus au sein de ce secteur non universitaire. Dans une étude de l'OCDE (1973), on distinguait trois modèles de ce qu'on appelait alors des « enseignements supérieurs courts ». Le premier était le modèle « à fins multiples », dont se rapprochaient la plupart des *Community Colleges* d'Amérique du Nord, qui offre des formations conduisant à une qualification professionnelle, les enseignements des deux premières années du cycle universitaire de quatre ans conduisant au *degré* et, de plus en plus souvent, une grande variété de programmes de formation continue. Le deuxième était le modèle « spécialisé » des établissements offrant, dans quelques spécialités, des formations courtes, généralement à vocation professionnelle, conduisant à des qualifications d'un niveau inférieur à celui du premier diplôme universitaire. Nombre d'enseignements post-secondaires en Europe continentale se rapprochent

de ce modèle. Enfin, le troisième était le modèle « binaire », dont les *Polytechnics* britanniques constituent un bon exemple, qui offre des formations qui se veulent distinctes, mais d'un niveau comparable à celui des universités.

On attribuait à l'époque à ces trois modèles une place modeste dans une hiérarchie dont on pensait que l'université occupait le premier rang. On parlait, dans l'étude de l'OCDE, de la distance qui séparait les institutions « nobles » et « moins nobles ». Si l'on reconnaissait bien à ces enseignements leur place parmi les enseignements supérieurs, il est clair qu'ils n'étaient pas tenus en haute considération. Aussi la plupart ont-ils adopté une stratégie qui consistait à orienter leurs activités de façon à donner d'eux-mêmes une image qui les rapprochait des universités. Les critères de recrutement et de promotion, en particulier dans des services publics en rapide expansion, n'étaient alors guère favorables aux diplômés des établissements non universitaires, ce qui encourageait ces derniers à céder à la « tentation universitaire », au détriment de la différenciation fonctionnelle qu'on recherchait.

Le développement économique et la différenciation de l'enseignement supérieur

La rapide expansion et la différenciation de l'enseignement supérieur ont été rendues possibles par la solidité et la prospérité de l'économie. Au cours des années 60 et au début des années 70, les pays occidentaux industrialisés ont connu une croissance économique particulièrement vive et en même temps une forte amélioration de leur niveau de vie. Les taux d'inflation et de chômage sont restés dans des limites raisonnables. La croissance constante du produit national brut, des balances commerciales favorables, des conditions économiques généralement bonnes ont permis aux pouvoirs publics de se montrer favorables à une expansion rapide de l'enseignement supérieur. Dans de telles circonstances, à la demande des responsables de l'enseignement, des représentants des milieux économiques et des hommes politiques, qui recommandaient une expansion considérable de l'enseignement à tous les niveaux, les gouvernements ont rapidement adopté des politiques nationales d'éducation qui ont permis à une proportion toujours plus grande des nouvelles générations de s'engager dans des études supérieures.

Les arguments mis en avant pour étayer ces initiatives se rattachaient à deux types de considérations. Le premier se rapportait aux « besoins de main-d'œuvre » : les employeurs, les économistes et les décideurs soutenaient que les pays devaient valoriser leurs ressources en personnel hautement qualifié pour rester compétitifs sur les marchés mondiaux à une époque de progrès technologique rapide. Le second type de considérations se rattachait à des objectifs éducatifs et sociaux plus larges, et se fondait sur la « demande sociale ». Ses partisans faisaient valoir que les systèmes d'éducation traditionnels, très sélectifs, servaient essentiellement une élite sociale restreinte et n'offraient pas au grand nombre de jeunes doués la moindre chance de développer leurs aptitudes. En d'autres termes, l'enseignement post-obligatoire était considéré comme un droit civique.

Les pouvoirs publics ont ainsi été amenés à prendre un ensemble de mesures visant à prolonger la scolarité obligatoire et à offrir des enseignements très divers aux niveaux secondaire et post-secondaire, pour répondre aux besoins et aux aspirations de nouvelles catégories sociales et pour tirer parti de cette « réserve de talents ». Ils ont mis en place ou amélioré des systèmes d'aide aux élèves et aux étudiants dont les moyens financiers étaient insuffisants. Au niveau de l'enseignement supérieur, les ressources ont été réparties de façon à créer un cadre institutionnel plus diversifié et à réduire l'uniformité résultant du rôle dominant du secteur universitaire.

Cette différenciation, qui se poursuit encore, est probablement le changement le plus important qu'ait connu l'enseignement supérieur depuis l'essor de sa fonction de recherche après les réformes de Humboldt en Allemagne au XIX^e siècle. Dans certains pays ont été créés au sein des universités traditionnelles des programmes conduisant rapidement à un diplôme de « cycle court » (différenciation interne, universités intégrées). La majorité des pays ont cependant préféré créer des établissements nouveaux, hors du secteur universitaire traditionnel. Dans certains cas, il y a donc eu une expansion rapide du secteur post-secondaire non universitaire existant et/ou la « promotion » d'établissements secondaires au niveau post-secondaire. Dans d'autres cas, l'expansion résulte de la création d'établissements d'enseignement supérieur.

Ces établissements non universitaires (désignés ici par ENU) se sont vu attribuer des missions et des objectifs particuliers ; on leur a notamment donné une orientation plus pratique et plus professionnelle, pour répondre à des besoins économiques que les universités ne pouvaient satisfaire. Ils ont été aussi conçus pour offrir des possibilités de formation à des groupes sociaux auparavant moins bien servis, contribuant par là même aux objectifs d'égalité des chances et de démocratisation de l'enseignement. Enfin, dans certains pays, on s'attendait à ce qu'ils soient moins coûteux que les universités, permettant ainsi aux gouvernements de réaliser l'expansion des systèmes d'enseignement supérieur à un coût raisonnable.

Pour concevoir les programmes de ces formations à vocation pratique et professionnelle, il fallait prendre plus directement en considération l'évolution technologique, économique et sociale. Si ces formations devaient rester fondées sur des connaissances théoriques et scientifiques et, dans la plupart des cas, comporter des éléments d'enseignement général, les étudiants qui les suivaient, à la différence de ceux du secteur universitaire, n'étaient pas censés se consacrer à des efforts de conceptualisation ou à des raisonnements théoriques complexes, mais acquérir des compétences professionnelles grâce à des enseignements directement liés à la pratique dans les entreprises. Voici comment un *Community College* canadien a formulé sa mission :

« Nous considérons que le *North Island College* est un établissement ancré dans sa communauté, offrant à la clientèle traditionnelle des services traditionnels et non traditionnels sous une forme nouvelle.

L'établissement analysera les besoins de la communauté de North Island, joindra ses efforts à ceux d'autres organismes pour y répondre, révisera ses priorités, se rapprochera de la communauté, réexaminera l'utilisation de ses ressources et montrera comment un *Community College* rénové et élargi pourra assumer de nouvelles fonctions sociales en offrant des possibilités de formation permanente pour les adultes » (Etude du Canada).

Un trait commun à ces établissements était de proposer aux étudiants des possibilités de formation différentes de celles des universités, conduisant à des qualifications qui leur donneraient, pour l'accès à l'emploi, un avantage sur ceux qui n'avaient que le diplôme de fin d'études secondaires et amélioreraient (progressivement) leur position face aux diplômés de l'université. Les objectifs étaient ambitieux et, à première vue, à une époque de plein emploi où dominaient les valeurs universitaires, le sort des établissements non universitaires était perçu avec scepticisme. Mais la situation a changé. Parmi les forces sociales, politiques et économiques qui avaient conduit à leur création, nombreuses sont celles qui sont devenues plus intenses, et d'autres sont venues s'y ajouter, de telle sorte que la tendance à l'expansion et à la différenciation de l'enseignement supérieur s'en est elle-même trouvée renforcée. L'une des premières raisons du changement est le mécontentement que suscitait l'inertie fonctionnelle et structurelle des universités. Une autre cause importante de ce changement, et probablement aussi de ce mécontentement, était la forte demande d'enseignement supérieur et le rythme accéléré de l'évolution économique et technologique dans les pays Membres, exigeant des enseignements

supérieurs qui soient plus en rapport avec les besoins de l'économie. Souvent aussi, la différenciation de l'enseignement supérieur traduit une politique sociale tendant à une plus grande égalité des chances grâce à un système plus ouvert et plus démocratique.

L'apparition d'un « troisième secteur » post-secondaire

Un autre changement fondamental est l'apparition, au niveau post-secondaire, parallèlement aux enseignements universitaires et non universitaires, d'un « troisième secteur ». Celui-ci reste encore peu visible dans certains pays, mais dans d'autres il a déjà pris de l'importance. Il se compose d'une grande variété de formations, pour la plupart de courte durée, étroitement professionnelles, le plus souvent organisées et financées par des organismes ou entreprises privés, et exigent des droits de scolarité très élevés. Dans certains pays, le mouvement a été encouragé et soutenu par les pouvoirs publics, sous l'autorité de différents ministères. Si certains des établissements du troisième secteur étaient à l'origine destinés à la formation des adultes (qui n'est pas l'objet de ce rapport), il est de plus en plus manifeste qu'ils accueillent maintenant de nombreux jeunes issus de l'enseignement secondaire. Ce secteur, tourné vers le marché, n'est pas très connu du public dans la plupart des pays et n'est pas suffisamment pris en considération par les responsables de l'enseignement et les hommes politiques. Par conséquent, on ne dispose encore que de peu d'informations sur son ampleur, sa nature et ses fonctions.

La situation actuelle et les perspectives d'avenir des ENU

Au début des années 70, les ENU étaient reconnus comme l'une des composantes des systèmes d'enseignement supérieur dans la plupart des pays Membres. A cette époque, l'OCDE avait entrepris une étude spéciale sur les problèmes et les difficultés auxquels ces établissements devaient faire face. Le titre du rapport lui-même, *L'enseignement supérieur court : à la recherche d'une identité* (1973), traduisait l'une de leurs préoccupations principales. Comme on l'indiquait dans ce rapport : « Alors que les établissements d'enseignement supérieur court sont progressivement incorporés au système, les normes puissantes et traditionnelles qui émanent des universités empêchent — voire interdisent — aux nouveaux membres d'acquérir un prestige suffisant et de jouir de la même estime que les universités s'ils ne se conforment pas à ces normes, rejetant ainsi leurs propres fonctions spécifiques » p. 43). L'attraction du modèle universitaire a en effet été l'un des principaux obstacles à la diversification de l'enseignement supérieur.

Quinze ans plus tard, en revanche, les ENU se sont forgé une réputation et une légitimité dans le cadre des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. En fait, ils semblent souvent se trouver dans une position plus forte que ce à quoi on pouvait s'attendre au début des années 70. Pourtant, le rôle qu'ils jouent à présent, leur succès et leurs faiblesses ne sont pas toujours clairement ni suffisamment connus. Ceci est vrai des différences entre les pays et au sein d'un secteur non universitaire élargi et différencié.

Pour la plupart, les sérieux problèmes auxquels doivent aujourd'hui faire face les systèmes d'enseignement supérieur, y compris les ENU, sont liés à la grave stagnation, voire à la récession économique, qu'ont connue nombre de pays Membres depuis le milieu des années 70. Il en est résulté que les pouvoirs publics se sont généralement efforcés de restreindre leurs budgets, et l'enseignement supérieur en a été l'une des premières victimes. On a assisté à un sensible ralentissement de la croissance de l'enseignement supérieur et, dans le cas des systèmes où l'accès ouvert a permis une croissance continue des effectifs, les ressources nécessaires au recrutement de

nouveaux personnels ont été gelées. Dans de nombreux cas, les dépenses en capital ont fait l'objet de réductions radicales et l'enseignement supérieur est devenu une entreprise sans croissance. Dans certains pays, il a même connu un déclin. Face à ces contraintes budgétaires, tous les secteurs de l'enseignement supérieur s'efforcent d'adapter leur production aux besoins du marché et sont à la recherche de solutions structurelles ou financières pour parer à ces menaces réelles ou attendues.

A plusieurs égards, le secteur non universitaire semble mieux armé que les universités traditionnelles pour faire face à la situation actuelle. En fait, tout porte à croire que dans la plupart des pays, les ENU non seulement survivent très bien, mais à certains égards tirent profit des difficultés que connaît l'ensemble des enseignements supérieurs. Il est bien possible que quelques-unes des raisons qui ont présidé à la naissance des établissements non universitaires sont devenues plus valables et ont pris plus de poids aujourd'hui que lorsqu'elles ont été initialement formulées. En effet, avec l'importance attribuée à l'intérêt professionnel et l'influence en déclin des modèles universitaires traditionnels dans l'enseignement, ces établissements sont devenus plus attrayants aussi bien pour les étudiants que pour les employeurs. Les entreprises recherchent de plus en plus des jeunes diplômés ayant des compétences pratiques et professionnelles. Ceci, comme le changement structurel qu'entraîne dans l'économie la rapidité de l'évolution technologique, semble renforcer la position des ENU.

Devant cette situation, il était important d'examiner les points forts et les lacunes des enseignements non universitaires dans les différents pays Membres. Tel est le but de ce rapport, qui a en même temps pour objet de poser les principales questions politiques et de formuler des conclusions concernant la forme et l'expansion futures des ENU dans une perspective internationale. On y analyse la situation du secteur non universitaire dans les pays Membres, en cherchant à savoir si ces établissements se sont fait une place et ont trouvé leur identité. On s'y efforce de préciser la nature et les causes de leur évolution, en s'interrogeant en particulier sur leurs perspectives d'avenir dans le contexte du développement des enseignements post-secondaires et de celui, plus large, de l'évolution de la société. Dans la mesure du possible, on y examine le développement du « troisième secteur », et les chances de formation post-secondaire qu'il offre aux jeunes comme aux adultes.

Ce rapport s'est inspiré des études entreprises dans les dix pays Membres suivants : la République fédérale d'Allemagne (alors l'Allemagne occidentale), l'Autriche, le Canada, les Etats-Unis, la France, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, le Royaume-Uni.

2. LES ENSEIGNEMENTS NON UNIVERSITAIRES ET LE DÉVELOPPEMENT DU SYSTÈME D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : UNE PERSPECTIVE QUANTATIVE

La croissance d'ensemble

Dans la plupart des pays Membres, les effectifs des enseignements supérieurs se sont rapidement accrus au cours des vingt ou trente dernières années. Les chiffres de l'OCDE, tirés de sa banque de données sur l'enseignement, montrent que tous les pays Membres ont connu une augmentation très rapide des effectifs jusqu'au début des années 70, puis une période de ralentissement, ou de stagnation parfois, vers la fin des années 70, avec une reprise générale, mais inégale, pendant les années 80 (tableaux 1.A et 1.B). La situation est très variable cependant d'un pays à l'autre, de même que la part qui revient au secteur non universitaire dans l'expansion des effectifs (tableaux 2 et 3).

Toute comparaison de l'importance et de la structure des systèmes d'enseignement supérieur exige de faire une nette distinction entre deux groupes de pays. Il y a d'une part ceux, pour la plupart européens, où la proportion de jeunes munis du diplôme de fin d'études secondaires nécessaire pour accéder à l'enseignement supérieur est faible, même si le taux de transfert est élevé ; et d'autre part ceux, comme les Etats-Unis, le Canada ou le Japon, où la proportion d'élèves achevant leurs études secondaires avec un diplôme est élevée, mais où le pourcentage de ceux qui poursuivent des études supérieures est inférieur à celui des pays d'Europe. Il faut ajouter aussi que, dans un nombre croissant de pays européens, les liens traditionnels entre les enseignements secondaire et supérieur s'affaiblissent du fait des meilleurs débouchés qui s'offrent aux jeunes sortant des filières techniques et professionnelles du secondaire et du fait aussi que les établissements post-secondaires encouragent l'accès d'adultes ou de candidats ayant déjà plusieurs années d'expérience professionnelle à leur actif.

L'expansion des ENU

Il est particulièrement intéressant de suivre la croissance relative du secteur non universitaire. Cette croissance a-t-elle été plus rapide que celle du secteur universitaire, ou non ? Il n'est pas facile de répondre à la question, du fait de l'insuffisance des données ou de lacunes, mais dans l'ensemble, les pays semblent pouvoir être répartis en deux groupes. Le tableau 2.B montre qu'en Australie, en Belgique, au Canada, en Finlande, en France, en Grèce, en Irlande, en Norvège, au Portugal, en Suisse et aux Etats-Unis, le secteur non universitaire s'est développé plus vite que le secteur universitaire, accueillant une plus forte proportion d'étudiants dans les années 80 que dans

Tableau 1.A. Taux annuel moyen d'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur dans les pays de l'OCDE (1970-87)

	1970-74	1975-79	1980-84	1985-87
Australie	7.1	2.9	2.1	2.1
Autriche	7.1	5.7	3.9	2.8
Belgique	4.0	3.3	5.5	0.9
Canada	1.9	0.8	6.5	0.9
Danemark	6.8	-0.7	1.5	1.7
Finlande	3.7	..	-0.4	2.9
France	4.3	..	..	1.3
Allemagne	9.3	2.0	4.4	1.6
Grèce	5.1	1.0	6.8	1.3
Islande	9.6	7.1	..	..
Irlande	5.9	1.2	4.2	3.1
Italie	6.2	2.4	1.1	..
Japon	3.5	1.5	-0.1	2.3
Luxembourg	7.5	..	..	..
Pays-Bas	2.7	4.0	1.6	2.1
Nouvelle-Zélande	..	0.8	4.6	3.3
Norvège	5.2	3.3	3.5	6.7
Portugal	5.2	2.8	4.1	..
Espagne	15.1	4.3	4.7	3.3
Suède	-1.8	4.3	..	..
Suisse	4.0	9.2	4.5	..
Turquie	9.2	8.6	12.0	4.4
Royaume-Uni	3.2	1.7	3.9	1.7
Etats-Unis	3.8	0.7	..	..
Yougoslavie	6.6	2.6	-2.6	-0.2

Source : Banque de données de l'OCDE sur l'enseignement, nouvelle série.

Tableau 1.B. Effectifs totaux de l'enseignement supérieur

	1975	1980	1984	1986
Australie	275 513	323 716	358 498	..
Autriche	96 916	137 755	182 244	199 898
Belgique	159 660	188 232	245 762	252 236
Canada	776 706	888 506	1 152 398	1 179 682
Danemark	118 914	106 241	114 559	118 641
Finlande	100 465	113 376	121 002	133 933
France	1 035 819	1 029 547	1 249 064	1 289 942
Allemagne	1 043 498	1 223 221	1 519 050	1 579 085
Grèce	117 246	121 116	167 957	197 808
Islande	2 970	5 219	..	..
Irlande	33 148	41 928	67 378	73 450
Italie	976 712	1 117 742	1 181 953	1 141 127
Japon	2 212 244	2 333 472	2 343 780	2 409 687
Luxembourg	..	..	..	..
Pays-Bas	290 240	363 554	390 244	399 776
Nouvelle-Zélande	71 369	76 643	95 754	102 684
Norvège	66 628	79 117	94 089	104 246
Portugal	13 538	14 463	18 349	16 423
Espagne	540 238	681 022	857 036	985 334
Suède	162 640	175 785	184 665	182 709
Suisse	52 623	85 127	105 897	117 017
Turquie	..	237 369	417 225	502 380
Royaume-Uni	732 947	832 106	1 006 969	1 065 386
Etats-Unis	10 223 729	11 569 899	12 464 661	12 247 055
Yougoslavie	394 992	411 995	360 397	350 876

Source : Banque de données de l'OCDE sur l'enseignement, nouvelle série.

Tableau 2.A. Taux annuel moyen d'accroissement des effectifs de l'enseignement supérieur universitaire (niveaux 6 et 7) et non universitaire (niveau 5)

		1970-74	1975-79	1980-84	1985-87
Autriche	U	7.2	6.5	3.6	2.9
	NU	6.3	-2.1	7.4	1.0
Belgique	U	1.5	2.1	1.4	0.0
	NU	7.4	4.6	7.3	1.6
Canada	U	1.0	1.9	3.3	1.2
	NU	4.4	-1.5	12.9	0.5
Danemark	U	5.0	7.4	0.8	1.9
	NU	9.0	-16.3	4.3	0.8
Finlande	U	3.9	2.0	1.2	2.5
	NU	-4.6	0.5	-4.2	4.0
France	U	3.2	1.2	..	0.6
	NU	9.2	-2.7	..	..
Grèce	U	5.2	-2.6	5.4	1.9
	NU	6.5	9.2	9.8	0.5
Irlande	U	2.0	2.2	2.7	2.5
	NU	16.2	0.2	6.5	3.8
Italie	U	6.2	2.4	1.1	..
	NU	6.1	-3.2	2.3	..
Japon	U	3.2	1.1	0.0	1.5
	NU	4.6	3.1	-0.4	5.4
Pays-Bas	U	1.7	4.4	2.2	1.7
	NU	3.5	3.7	0.5	-0.5
Nouvelle-Zélande	U	2.2	2.9	1.6	2.9
	NU	..	1.6	2.8	2.2
Norvège	U	5.4	-0.1	0.8	1.8
	NU	4.9	7.9	6.1	10.7
Portugal	U	0.7	5.0	42.3	..
	NU	23.8	-1.9	5.2	..
Suisse	U	3.7	2.3	3.4	..
	NU	5.2	13.3	7.0	..
Turquie	U	4.0	12.4	15.5	-2.7
	NU	19.8	-6.7	..	..
Royaume-Uni	U	5.1	3.0	..	1.4
	NU	1.6	0.4	..	1.7
Etats-Unis	U	1.9	0.4	..	..
	NU	8.4	1.3	..	..
Yougoslavie	U	6.9	4.4	-1.4	1.0
	NU	5.9	-1.9	-6.9	-6.5

Source : Banque de données de l'OCDE sur l'enseignement, nouvelle série.

Tableau 2.B. Part (en %) des effectifs des établissements non universitaires dans le total des effectifs de l'enseignement supérieur (niveaux 5, 6 et 7)

	1970	1975	1980	1985	1986	1987
Australie	35.0	..	..	52.8	..	54.1
Autriche	11.1	11.0	6.8	7.1	6.5	6.7
Belgique	39.8	47.8	53.6	58.1	59.0	59.3
Canada	25.7	33.2	29.4	39.4	38.7	38.9
Danemark	42.2	45.5	19.6	21.4	20.9	20.8
Finlande	3.4	..	31.7	27.9	28.4	28.8
France	17.5	..	..	23.5	24.0	24.9
Allemagne	30.1	19.7	15.7	13.8	13.5	13.4
Grèce	17.7	19.6	29.2	39.0	41.4	38.0
Islande	..	6.1	..	..	..	..
Irlande	22.0	45.7	39.4	44.4	44.6	45.3
Italie	0.8	0.9	0.6	..	0.8	0.7
Japon	17.4	18.3	19.8	17.3	18.0	19.0
Luxembourg	..	..	..	..	..	..
Pays-Bas	55.3	58.3	58.5	54.7	52.4	50.6
Nouvelle-Zélande	..	41.0	42.7	38.3	39.6	37.1
Norvège	39.7	38.8	48.7	52.7	58.8	58.9
Portugal	13.8	35.4	26.6	20.0	..	..
Espagne	5.2	24.9	26.7	0.4	0.3	0.3
Suède	11.7	30.3	..	..	..	..
Suisse	18.0	23.0	27.9	32.1	34.5	..
Turquie	54.8	80.6	46.6	..	..	11.1
Royaume-Uni	57.0	52.8	50.4	58.2	58.8	58.3
Etats-Unis	26.0	35.4	37.4	37.0	..	..
Yougoslavie	31.0	31.3	24.6	17.8	16.5	14.7

Source : Banque de données de l'OCDE sur l'enseignement, nouvelle série.

les années 70. Dans d'autres pays, la proportion est restée à peu près la même (comme au Royaume-Uni) ou a été inférieure (comme au Danemark). Dans certains pays (c'est le cas du Danemark), cette évolution est due à la « promotion » des établissements d'un secteur à l'autre. Dans la plupart des cas, elle reflète simplement la différence des taux de croissance. On relève de forts taux de croissance des ENU en Grèce et en Suède dans les années 70, et en Nouvelle-Zélande sur l'ensemble de la période. Les taux de croissance ont été plus modérés aux Pays-Bas, au Canada, aux Etats-Unis, et plus tard en Irlande et en Norvège, alors que les effectifs ont décliné en Finlande, et plus tard en Yougoslavie et en Italie. Dans l'ensemble, les données laissent penser que la croissance des ENU se ralentit. Au début des années 70, parmi les 19 pays considérés dans le tableau 2.A, le taux de croissance des ENU était supérieur à celui des enseignements de type universitaire dans 12 d'entre eux ; à la fin des années 70, c'était le cas de 6 pays seulement (et quelquefois de peu).

Ce ralentissement apparent ne concerne cependant que les pourcentages ; dans de nombreux pays, le nombre absolu des nouveaux inscrits est encore considérable. On rassemble dans le tableau 2.B des données sur les nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur. Il montre que les ENU, dans la plupart des pays, accueillent une plus forte proportion des nouveaux inscrits que des effectifs totaux. Ces proportions vont de 7 pour cent des effectifs totaux, mais 20 pour cent des nouveaux inscrits dans les ENU en Autriche, jusqu'à 60 et 70 pour cent respectivement au Royaume-Uni. Les données sur les effectifs totaux ne donnent pas une vision complète de l'importance des ENU, car elles ne tiennent pas compte de la durée des études universitaires, plus longues dans de nombreux pays.

Tableau 2.C. Effectifs des enseignements supérieurs, par niveau de programme

	ISCED 5				ISCED 6				ISCED 7			
	1975	1980	1984	1986	1975	1980	1984	1986	1975	1980	1984	1986
Australie	83 552	70 568	92 596	..	155 208	213 128	237 284	..	36 753	40 020	25 788	..
Autriche	11 163	10 051	14 690	13 099	85 753	125 485	162 112	179 637	..	2 219	5 442	7 162
Belgique	76 300	95 748	125 621	114 669	83 360	92 484	120 141	137 567	..	..	..	..
Canada	151 523	186 399	276 525	261 421	557 348	625 340	786 860	825 309	67 835	76 767	89 013	92 952
Danemark	25 704	23 418	29 003	26 554	93 210	82 823	85 556	92 087	..	..	..	..
Finlande	23 565	28 040	32 077	38 778	72 300	79 882	82 068	86 715	4 600	5 454	6 857	8 440
France	123 075	151 790	203 765	224 076	765 055	728 759	871 462	904 385	147 689	148 998	173 837	161 481
Allemagne	207 496	191 631	207 575	213 028	..	..	..	..	836 002	1 031 590	1 311 475	1 366 057
Grèce	21 861	35 398	56 511	81 839	95 385	85 718	111 466	115 969	..	..	..	..
Islande	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Irlande	9 947	11 844	16 758	18 577	21 704	26 205	31 516	35 131	1 497	3 879	3 890	2 871
Italie	22 091	31 411	31 194	30 160	922 297	1 023 658	1 083 016	1 064 481	32 324	62 673	67 743	46 486
Japon	391 867	410 224	417 660	434 209	1 771 913	1 869 256	1 860 428	1 901 207	48 464	53 992	65 692	74 271
Luxembourg	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Pays-Bas	168 045	210 677	215 759	209 373	122 195	152 877	166 818	172 313	..	..	..	..
Nouvelle-Zélande	32 484	34 662	43 921	49 186	35 676	37 623	47 149	49 098	4 518	5 716	7 257	7 285
Norvège	24 198	34 967	43 322	51 483	17 143	19 298	24 737	26 477	25 287	24 852	26 030	26 286
Portugal	8 765	4 362	6 756	7 550	4 339	10 101	11 593	8 873	434	..	..	..
Espagne	137 997	3 108	2 595	204	402 241	677 914	829 693	953 801	..	..	24 748	..
Suède	40 396	..	101 015	97 823	109 734	163 698	77 432	79 470	12 510	12 087	13 132	12 103
Suisse	..	24 674	34 792	..	..	52 240	60 341	..	..	8 213	10 764	..
Turquie	..	18 284	45 642	55 767	..	219 085	352 543	425 833	..	..	19 040	23 491
Royaume-Uni	300 327	239 622	356 100	376 802	345 901	491 658	540 820	566 625	86 086	100 826	110 108	124 959
Etats-Unis	3 403 994	4 216 666	4 723 466	4 531 077	5 394 734	5 781 321	6 122 529	6 065 597	1 425 001	1 571 912	1 618 666	1 650 381
Yougoslavie	123 475	101 687	71 079	57 806	271 517	310 308	289 318	293 070	..	..	..	..

Source : Banque de données de l'OCDE sur l'enseignement, nouvelle série.

Tableau 3.A. Nouveaux inscrits dans les établissements non universitaires (niveau 5)
en pourcentage du total des nouveaux inscrits dans l'enseignement supérieur (niveaux 5 et 6)
1986

Australie	44.3 ^a	Pays-Bas	54.2
Autriche	18.8	Nouvelle-Zélande	28.8 ^a
Danemark	32.1	Portugal	11.4 ^a
Finlande	57.1	Suède	71.9
France	39.2	Suisse	61.0 ^a
Allemagne	36.4	Turquie	17.6
Grèce	45.4	Royaume-Uni	47.2
Italie	3.6	Etats-Unis	51.3
Japon	32.9	Yougoslavie	22.1

a) 1984.

Source : Banque de données de l'OCDE sur l'enseignement, nouvelle série.

Les études nationales montrent que, dans la plupart des cas, le secteur non universitaire a pris une importance croissante face aux universités, en particulier si l'on considère les taux d'accroissement du nombre des nouveaux inscrits, bien que les données correspondantes ne soient pas toujours disponibles. En Allemagne, la croissance de ce secteur a été rapide. Les effectifs de l'ensemble des enseignements supérieurs ont quadruplé de 1960 à 1985 ; mais si ceux de l'université ont augmenté de près de quatre fois, ceux des petits ENU (essentiellement les *Fachhochschulen*) ont pratiquement été multipliés par sept (tableau 4).

Le taux d'expansion du système français d'enseignement supérieur est comparable à celui de l'Allemagne. Les effectifs des deux systèmes étaient d'environ 300 000 étudiants vers 1960, et ils sont pratiquement de 1 400 000 aujourd'hui. Le principal problème est de savoir s'il faut inclure ou non les « Instituts universitaires de technologie » (IUT) dans le secteur universitaire. Bien que depuis 1968 les IUT soient administrativement intégrés aux universités, en tant qu'« unités d'enseignement et de recherche à statut spécial » depuis 1968, on doit les compter parmi les ENU en raison de leurs caractéristiques fonctionnelles et structurelles. Si l'on y inclut aussi les « Sections de techniciens supérieurs » (STS) qui, officiellement, sont rattachées aux enseignements secondaires, on observe que les effectifs de cet ensemble de formations techniques courtes ont quadruplé de 1966-67 à 1979-80, alors que les effectifs des universités ont simplement doublé (tableau 5).

Au Royaume-Uni, on a assisté à un accroissement sensible des taux de participation à l'enseignement supérieur, bien que le rythme en ait été bien inférieur à celui des deux cas précédents. Le tableau 6 montre qu'à partir de 1970, les effectifs totaux (étudiants à plein temps et à temps partiel) se sont accrus de moitié, passant de 621 000 en 1970-71 à 937 000 en 1985-86. De plus, les effectifs des ENU se sont accrus davantage que ceux des universités traditionnelles. Alors que les universités (y compris une *Open University* en rapide expansion) ne voyaient leurs effectifs s'accroître que de 36 pour cent, le secteur de l'*Advanced Further Education*, comme on l'appelait alors, connaissait un accroissement de 48 pour cent pour atteindre un effectif de plus de 500 000 étudiants, de sorte que le secteur non universitaire est devenu plus important que le secteur universitaire. Le nombre des nouveaux inscrits dans les enseignements non universitaires à plein temps s'est accru de 41 pour cent entre 1970-71 et 1985-86 pour arriver à 128 000, et celui des nouveaux inscrits dans les universités, avec une croissance de 34 pour cent, est arrivé à 121 000.

Tableau 3.B. Nouveaux entrants dans les enseignements supérieurs, par niveau de programme

	ISCED 5				ISCED 6				TOTAL			
	1975	1980	1984	1986	1975	1980	1984	1986	1975	1980	1984	1986
Australie	..	..	43 840	..	..	..	78 843	..	..	..	98 978	..
Autriche	..	3 988	5 856	5 196	..	18 246	22 046	23 385	..	21 492	27 063	27 670
Belgique	..	..	..	..	..	20 723	29 096	..	..	..	..	65 256
Canada	..	142 912	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Danemark	..	8 924	10 973	9 937	..	16 433	18 366	20 981	25 727	25 357	29 339	30 918
Finlande	9 900	11 929	13 395	17 222	11 300	11 200	12 650	12 947	21 200	23 129	26 045	30 169
France	..	..	101 995	108 491	..	..	160 284	167 965	252 678	..	262 279	276 456
Allemagne	106 852	96 037	99 044	99 928	130 562	160 934	181 992	174 761	237 414	256 971	281 036	274 689
Grèce	9 312	15 571	29 850	22 697	22 727	18 733	31 448	27 325	32 039	34 304	59 851	50 022
Islande	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Irlande	..	6 723	..	..	..	8 619	..	..	10 700	15 342	17 929	19 166
Italie	8 073	10 155	9 240	9 035	237 894	236 726	247 219	240 904	245 967	246 881	256 459	249 939
Japon	188 531	190 901	193 698	220 694	434 371	420 128	423 546	449 850	622 884	611 029	617 244	670 544
Luxembourg	..	..	..	..	..	618	..	670	..	..	..	..
Pays-Bas	..	41 010	43 028	45 984	19 431	23 135	27 074	41 001	..	63 690	95 047	84 895
Nouvelle-Zélande	..	..	5 372	..	..	..	8 852	..	14 087	14 722	18 658	22 013
Norvège	..	..	..	..	..	..	..	..	1 985	10 766	11 381	12 016
Portugal	3 822	..	2 871	..	..	14 156	21 073	23 070	..	20 373	25 203	..
Espagne	..	1 078	154	81	..	149 670	185 681	200 624	..	150 748	185 835	200 705
Suède	..	..	55 713	62 468	..	..	25 195	24 509	..	71 944	80 908	86 911
Suisse	..	..	21 161	..	..	..	12 919	..	11 585	..	34 707	..
Turquie	..	..	21 660	23 256	..	..	101 332	108 992	..	51 511	122 992	132 248
Royaume-Uni	..	..	..	143 000	..	..	..	159 900	..	350 124	..	302 900
Etats-Unis	1 234 000	1 328 000	1 312 000	1 176 000	1 132 000	1 078 000	1 175 000	1 116 000	2 366 000	2 503 000	2 444 000	2 292 000
Yougoslavie	26 363	18 565	29 862	22 293	62 287	43 676	77 161	78 389	88 650	62 241	107 023	100 682

Source : Banque de données de l'OCDE sur l'enseignement, nouvelle série.

Tableau 4. ALLEMAGNE : Nouveaux inscrits et effectifs, par type d'établissement (1960-86)

	Nouveaux inscrits					Effectifs				
	Total		Dont :			Total		Dont :		
			Univer- sités	Collèges d'art et de musique	Fachhoch- schulen			Univer- sités	Collèges d'art et de musique	Fachhoch- schulen
Milliers	% ^a	Milliers			Milliers	% ^b	Milliers			
1960	79.4	7.9	60.0	2.6	16.8	291.1	4.3	238.4	8.5	44.2
1965	85.7	13.3	61.3	2.5	21.9	384.4	6.6	299.7	8.7	76.0
1970	125.7	15.4	91.6	3.4	30.5	510.5	9.5	410.1	10.9	89.5
1975	166.6	19.5	119.9	2.8	43.8	840.8	14.1	680.2	15.4	145.2
1976	168.1	19.1	119.0	2.6	46.5	877.3	14.7	705.0	15.3	157.1
1977	165.5	18.3	118.2	2.7	44.5	913.3	15.0	732.7	15.4	165.4
1978	172.5	18.4	125.3	3.3	43.9	945.9	15.2	756.9	16.2	172.8
1979	177.7	18.2	125.2	3.0	49.6	983.6	15.3	784.2	17.0	182.4
1980	195.0	19.1	135.6	3.1	56.3	1 044.2	15.9	823.9	18.3	202.0
1981	216.6	20.9	151.5	3.0	62.1	1 121.6	16.4	877.9	19.1	224.7
1982	225.1	21.3	155.2	3.1	66.8	1 203.1	17.1	931.9	19.9	251.4
1983	233.0	21.5	160.1	2.9	69.9	1 273.2	17.8	976.6	20.4	276.1
1984	221.3	20.6	151.5	2.9	66.9	1 314.2	18.0	1 001.1	21.0	292.1
1985	207.7	19.5	141.3	3.0	63.4	1 338.0	18.1	1 015.1	21.7	301.3
1986	210.8	20.2	142.7	2.7	65.4	1 367.7	18.3	1 033.2	22.0	312.5

a) En pourcentage de l'année moyenne du groupe d'âge 19-21 ans.

b) En pourcentage de l'année moyenne du groupe d'âge 19-26 ans.

Source : Grund- und Struktur-Daten, 1987-88, Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

Tableau 5. FRANCE : L'expansion des IUT^a dans l'enseignement supérieur (1966-79)

Année	IUT		Effectifs (en milliers)					
	Etablis- sements	Dépar- tements	Formations techniques courtes			Université ^c	Autres ^d	Total
			IUT ^a	STS ^b	Sous-total			
1966-67	13	22	1.6	30.0	31.6	-	-	-
1967-68	25	66	5.4	28.7	34.1	503.1	108.0	645.3
1968-69	43	135	11.9	27.6	39.5	576.1	111.9	737.5
1969-70	53	171	17.3	26.5	43.8	601.7	118.9	764.4
1970-71	58	225	24.4	26.8	51.2	627.0	113.0	791.2
1971-72	54	223	33.7	26.5	60.2	664.1	135.0	856.3
1972-73	56	238	35.4	32.2	67.6	669.8	-	-
1973-74	58	257	38.9	35.3	74.2	704.1	133.3	910.6
1974-75	62	262	41.7	41.5	83.2	718.6	177.7	979.6
1975-76	66	266	43.5	46.2	89.7	762.8	205.3	1 057.3
1976-77			44.2	48.4	92.6	782.1	193.8	1 068.5
1977-78			47.4	52.7	100.1	796.6	206.5	1 103.2
1978-79			50.2	56.1	106.3	813.0	-	-
1979-80			52.3	61.4	113.7	808.6	-	-

a) Instituts universitaires de technologie.

b) Sections de techniciens supérieurs.

c) A l'exclusion des IUT.

d) Classes préparatoires aux Grandes Ecoles (CPGE), Grandes Ecoles, formation d'enseignants, etc.

Source : INSEE, Annuaire Statistique de la France, 1967-81.

Les différences entre les deux secteurs sont cependant moindres au Royaume-Uni, de nombreuses formations relevant des ENU étant d'une durée comparable aux premiers cycles universitaires conduisant au *degree*.

On a aussi assisté à une expansion considérable du système d'enseignement supérieur aux Etats-Unis dans les années 60 et les années 70. D'une façon générale, cependant, les changements les plus importants y sont survenus un peu plus tôt qu'en Europe. Entre 1970 et 1984, les effectifs totaux de l'enseignement supérieur s'y sont accrus d'environ la moitié. Depuis 1963, où l'effectif total ne dépassait guère 4.5 millions, le nombre des étudiants a triplé. Dans les années 80, en revanche, les effectifs sont restés à peu près stables. Comme au Royaume-Uni, on a observé un léger déclin entre 1982 et 1984. En outre, le tableau 7 montre que le rapport quantitatif entre les établissements de type universitaire (les collèges en 4 ans et les universités) et les ENU (essentiellement les *Community Colleges* en 2 ans) se rapprochait plutôt de la situation allemande, dans la mesure où, aux Etats-Unis, presque les deux tiers des étudiants (y compris les *graduates*) se trouvent dans des établissements de type universitaire (4 années d'études). Ce qui est peut-être plus important est que l'expansion des ENU a été bien plus forte que celle des universités. Alors que les effectifs des universités ont augmenté de moins de la moitié entre 1970 et 1984, ceux des ENU ont plus que doublé. Un observateur, en se référant au nombre des nouveaux inscrits, soutient même que « les *Community Colleges*, les *Junior Colleges* et les collèges techniques représentent aujourd'hui le secteur le plus important du système d'enseignement post-secondaire aux Etats-Unis, accueillant plus de 50 pour cent des nouveaux inscrits et 43 pour cent des effectifs du premier cycle (*undergraduate*) (Etude des Etats-Unis, partie B). Ajoutons que ces données ne tiennent pas compte des établissements post-secondaires privés dont les effectifs étaient de plus d'un million en 1982 (tableau 18).

La situation au Canada est comparable à celle des Etats-Unis, car la plus forte expansion a eu lieu dans les années 60. De 1969-70 à 1985, le taux global d'accroissement a été plus faible. Néanmoins, les effectifs du secteur universitaire ont augmenté de plus d'un tiers au cours de cette période, pour atteindre 470 000 étudiants ; ceux des ENU ont pratiquement doublé pour arriver à 322 000. Si le secteur universitaire reste la plus importante composante de l'enseignement supérieur canadien, il est clair que les ENU tendent à le rattraper. « Les effectifs des enseignements non universitaires continuent à augmenter bien que le groupe d'âge d'où ils tirent traditionnellement leur clientèle soit en nombre décroissant. Le taux de croissance des collèges a en fait été plus élevé que celui des universités. Certaines estimations suggèrent que les effectifs des collèges ont dépassé ceux du secteur universitaire » (Etude du Canada).

La Nouvelle-Zélande est parmi les pays qui ont connu la plus forte expansion de l'enseignement supérieur dans son ensemble. Entre 1961 et 1986, leurs effectifs ont été multipliés par cinq, passant de 78 651 à 422 495, soit un taux d'accroissement annuel de 7 pour cent (tableau 8). Les effectifs universitaires ont quadruplé, mais la croissance la plus rapide a été celle des ENU, en particulier dans le secteur de la formation continue, qui, avec 357 000 étudiants, a vu ses effectifs multipliés par six depuis 1961.

L'Autriche et l'Italie sont deux cas tout à fait à part : les ENU en sont presque absents. Les auteurs de l'étude sur l'Autriche parlent des « discussions en cours sur la création de programmes de premier cycle et d'enseignements non universitaires » (Etude de l'Autriche). Cependant, à y regarder de plus près, il existe bien une formation de ce type, mais qui est plutôt en déclin. Si les effectifs de l'ensemble des enseignements supérieurs se sont accrus de plus de 300 pour cent de 1970 à 1986 et ceux du secteur universitaire de 343 pour cent, les effectifs des ENU ne se sont accrus qu'entre 1970 et 1975 (voir tableaux 9, 10, 11). Depuis lors, ils ont stagné et étaient moins nombreux en 1986 qu'en 1975. La raison en est que la majorité des formations données dans ces

Tableau 6. ROYAUME-UNI : Effectifs de l'enseignement supérieur (1971-85)

Milliers

	Universités ^a						Univer- sité ouverte ^c	Cours avancés « further education » ^b				Effectifs totaux
	Plein temps			Temps partiel				Plein temps		Temps partiel		
	« Under- graduate »	« Post- graduate »	Total	« Under- graduate »	« Post- graduate »	Total		Formation d'ensei- gnants ^d	Autres	De jour	De soir	
1970-71	192	43	235	5	18	23	20	125	96	76	45	621
1975-76	218	51	269	4	23	26	56	113	133	96	41	734
1977-78	238	50	288	4	25	29	66	70	163	107	44	767
1978-79	246	50	296	4	25	30	70	51	173	120	44	783
1979-80	252	49	301	4	27	31	69	44	179	125	46	795
1980-81	258	48	307	5	29	33	68	38	190	141	50	827
1982-83	258	46	304	5	29	35	75	33	231	149	49	876
1983-84	252	48	301	6	30	36	76	32	248	153	51	897
1984-85	255	50	305	9	32	41	77	33	251	152	50	909 ^e
1985-86	256	54	310	9	33	42	78	35	255	162	55	937

a) A partir de 1971-72, les étudiants suivant à l'université des cours « qui ne sont pas de niveau universitaire » sont inclus dans l'effectif « undergraduate ». [NdT : « undergraduate » : cours de niveau inférieur au premier diplôme universitaire, le « degree » ; « post-graduate » : cours destinés aux étudiants qui poursuivent des études au-delà du « degree ».]

b) Y compris certains étudiants suivant des cours ne conduisant pas à un diplôme précis ; c'est-à-dire, en Ecosse, les étudiants de première année et, depuis 1977-78, l'effectif total et, en Irlande du Nord, l'effectif total à partir de 1975-76.

c) Tous les étudiants, y compris ceux qui suivent des cours conduisant à des diplômes de niveau inférieur ou supérieur au « degree ».

d) A l'exclusion des étudiants des départements universitaires de formation d'enseignants (5 200 étudiants de première année en 1984-85), qui ont été comptés dans les effectifs des universités.

e) En outre, 98 000 étudiants (40 000 étudiants en première année) étaient inscrits dans des écoles d'infirmières ou de formations para-médicales relevant du Département de la Santé (DHSS).

Sources : *Education Statistics for the United Kingdom*, édition 1982, tableau 23 (ii) ; édition 1986, tableau 25 (ii).

ENU sont des formations d'enseignants et que les perspectives d'emploi pour les enseignants se sont sensiblement détériorées au cours des dix dernières années.

Il est intéressant de comparer deux pays où les effectifs de l'enseignement supérieur sont moins nombreux, l'Autriche et les Pays-Bas, car ils présentent une importante différence. Alors qu'aux Pays-Bas on a assisté ces dix dernières années à une grande expansion du secteur universitaire, le secteur non universitaire (HBO) a, lui aussi, continué à gagner du terrain (il s'est accru de plus d'un tiers depuis 1975) et dépasse aujourd'hui le secteur universitaire (tableau 12).

En Norvège, les ENU ont connu une croissance plus rapide que le secteur universitaire et en vingt ans environ l'ont dépassé. Si l'effectif total des universités plus que doublé entre 1965 et 1984, celui des ENU a plus que triplé. De 1978 à 1985, le rapport des effectifs des ENU à l'effectif total de l'enseignement supérieur est passé de 42 à 55 pour cent (tableaux 13 et 14).

La situation au Japon est à certains égards différente de celle des autres pays Membres. Au début des années 60, la croissance des effectifs d'étudiants y a été aussi rapide que dans les autres pays. Les effectifs des universités ont plus que doublé et ont atteint 1 300 000, ceux des *Junior Colleges* (le plus important des ENU) ont plus que triplé pour atteindre 263 000 (tableaux 15, 16, 17). Le second type d'ENU, les collèges techniques, n'a été créé qu'en 1965 et a connu un succès immédiat. Entre 1965 et 1970 leurs effectifs ont triplé pour atteindre 18 000. Le troisième type d'ENU, les *Senshu Gakko* (SG, écoles spéciales), a été créé en 1976 ; il a été le seul secteur de

Tableau 7. ÉTATS-UNIS : Effectifs de l'enseignement supérieur, par type d'établissement (1970-87)

Type d'établissement	1970 ^a	1975 ^a	1980 ^a	1985 ^a	1986 ^a	1987 ^b
1	2	3	4	5	6	7
Total	8 580 887	11 184 859	12 096 895	12 247 055	12 504 501	12 768 307
Plein temps	5 816 290	6 841 334	7 097 958	7 075 221	7 120 076	7 231 506
Hommes	3 504 095	3 926 753	3 689 244	3 607 720	3 599 295	3 610 918
Femmes	2 312 195	2 914 581	3 408 714	3 467 501	3 520 781	3 620 588
Temps partiel	2 764 597	4 343 525	4 998 937	5 171 834	5 384 425	5 536 801
Hommes	1 539 547	2 222 244	2 185 130	2 210 730	2 285 681	2 321 213
Femmes	1 225 050	2 121 281	2 813 807	2 961 104	3 098 744	3 215 588
4 ans, total	6 261 502	7 214 740	7 570 608	7 715 978	7 824 502	7 992 085
Plein temps	4 587 379	5 080 256	5 344 163	5 384 614	5 423 580	5 522 837
Hommes	2 732 796	2 891 192	2 809 528	2 781 412	2 774 642	2 790 751
Femmes	1 854 583	2 189 064	2 534 635	2 603 202	2 648 938	2 732 086
Temps partiel	1 674 123	2 134 484	2 226 445	2 331 364	2 400 922	2 469 248
Hommes	936 189	1 092 461	1 017 813	1 034 804	1 049 212	1 068 557
Femmes	737 934	1 042 023	1 208 632	1 296 560	1 351 710	1 400 691
2 ans, total	2 319 385	3 970 119	4 526 287	4 531 077	4 679 999	4 776 222
Plein temps	1 228 911	1 761 078	1 753 795	1 690 607	1 696 496	1 708 669
Hommes	771 299	1 035 561	879 716	826 308	824 653	820 167
Femmes	457 612	725 517	874 079	864 299	871 843	888 502
Temps partiel	1 090 474	2 209 041	2 772 492	2 840 470	2 983 503	3 067 553
Hommes	603 358	1 129 783	1 167 317	1 175 926	1 236 469	1 252 656
Femmes	487 116	1 079 258	1 605 175	1 664 544	1 747 034	1 814 897

a) Les données publiées dans des éditions précédentes ont été corrigées.

b) Données provisoires.

Source : 1989 Digest of Education Statistics.

l'enseignement supérieur qui ait connu dernièrement une forte augmentation de ses effectifs, de sorte qu'avec 434 000 étudiants en 1986, il a maintenant dépassé les *Junior Colleges*. Mais ce qui est frappant dans le cas du Japon, c'est que, depuis 1975, les effectifs du secteur universitaire et ceux de deux de ses ENU n'ont plus augmenté, alors qu'un troisième, les *Senshu Gakko*, était le seul à poursuivre sa croissance.

Au cours des vingt ou trente dernières années, les pays Membres ont tous connu une expansion de leurs systèmes d'enseignement post-secondaire, bien que le plus fort de cette expansion n'ait pas eu lieu toujours au même moment. Cet accroissement général des effectifs s'est accompagné de formes diverses de différenciation structurelle. A l'hégémonie traditionnelle du secteur universitaire ont succédé, dans tous les pays, des systèmes diversifiés, aux fonctions multiples. C'est entre le milieu et la fin des années 70 que la croissance des secteurs non universitaires a été la plus forte, leurs taux de croissance dépassant souvent celui du secteur universitaire mais, récemment, l'écart a diminué dans certains pays. Dans d'autres pays, comme l'Allemagne, la croissance des ENU continue à être plus forte que celle du secteur universitaire. Le poids relatif des deux secteurs varie selon les pays, et dans plusieurs cas, les effectifs totaux sont aujourd'hui plus nombreux dans les ENU que dans le secteur universitaire. Mais dans certains pays, une nouvelle différenciation se fait jour, avec la croissance du « troisième secteur ».

L'essor du « troisième secteur »

Parallèlement à cette évolution des deux secteurs « reconnus » de l'enseignement supérieur, on a assisté dans plusieurs pays à la croissance rapide d'un « troisième secteur ». Les données sont peu nombreuses et on ne dispose généralement que d'estimations, sauf au Japon où un troisième secteur aux effectifs importants, les *Kakushu Gakko* (KG, écoles diverses), créé au début des années 50, figure dans les statistiques. Ce qui est plus important peut-être, c'est que ce troisième secteur a connu un énorme succès dans les années 60 et 70, mais a décliné par la suite ; il n'avait plus en 1986 que moins de la moitié de ses effectifs de 1976 (voir le tableau 16). Aux Etats-Unis, les écoles commerciales et techniques du secteur privé sont la composante de l'enseignement post-secondaire dont l'expansion est la plus rapide, que ce soit sous l'angle des effectifs ou sous l'angle des dépenses. Mais l'importance de cette composante est toutefois difficile à chiffrer, sauf pour le Japon et les Etats-Unis.

Dans les autres pays, les établissements de ce secteur sont aussi principalement des collèges privés. Des exemples typiques en sont les écoles et les collèges offrant des cours d'informatique et d'économie en Norvège, et, au Royaume-Uni, une grande variété d'établissements dispensant des formations dans le domaine de la santé, des langues, du commerce et de la gestion, etc. Certaines écoles britanniques réputées, spécialisées dans la gestion ou préparant à des professions juridiques ou comptables, relèvent aussi de ce secteur. On y inclut aussi des cours organisés conjointement par les pouvoirs publics et des entreprises privées, ou par de grandes entreprises pour leur propre personnel, et qu'on désigne quelquefois sous le nom d'école d'entreprise (*corporate classroom*). Ce dernier cas est typique aux Etats-Unis.

On a estimé que les dépenses d'éducation des entreprises (plus de \$40 milliards) sont proches des dépenses totales pour toutes les universités et les collèges en 4 ans des Etats-Unis. Nombre d'entreprises ont des programmes qui sont agréés par les organismes universitaires et en 1985, 18 d'entre elles offraient des enseignements conduisant au diplôme.

L'étude sur le Royaume-Uni parle d'un secteur « important, mais non chiffré », bien que le *Department of Education and Science* estime qu'il y a 300 000 étudiants dans l'enseignement supérieur privé. En Allemagne, ce troisième secteur est un phénomène récent qui n'est pas encore couvert dans les statistiques officielles. Les effectifs en cause sont en tout cas très variables selon les pays. Si, aux Etats-Unis, les effectifs totaux dans les écoles professionnelles (*career schools*), publiques ou privées, à but lucratif ou non, dépassaient un million et demi d'étudiants (tableau 18), le troisième secteur ne joue pas encore un tel rôle en Allemagne. L'*Institut der deutschen Wirtschaft* estime qu'il existe en tout environ 8 000 places de formation de ce type (Kramer, 1986, p. 3). Dans le cas du Japon, comme on l'a noté, les effectifs importants des *Kakushu Gakko* dans les années 60 ont considérablement diminué, surtout en raison du coût élevé de l'enseignement. En Nouvelle-Zélande, le troisième secteur n'a pas non plus une place importante dans l'ensemble du système d'enseignement supérieur, bien que les collèges de commerce et de gestion privés aient joué un grand rôle dans le passé. Mais la mise en place des *Polytechnics* dans les années 50 et 60 ont porté un mauvais coup à ces collèges. Le nombre d'initiatives de formation privées s'est sensiblement accru au cours de la décennie écoulée, y compris celles des organisations professionnelles dans le domaine de la formation continue et les cours spécialisés des entreprises privées ; mais l'incidence sur le système d'enseignement supérieur n'est pas encore très forte. « A ce stade, le secteur privé n'est ni un gros concurrent sur le marché de l'enseignement supérieur, ni un modèle solide pour le développement continu du secteur non universitaire » (Etude de la Nouvelle-Zélande).

**Tableau 8. NOUVELLE-ZÉLANDE : Effectifs de l'enseignement tertiaire
(1961-86)**

Catégorie	1961		1966		1971		1976		1981		1986	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Formation continue												
Polytechnics :												
Plein temps ^a	377	0.5	1 211	1.0	2 236	1.5	4 260	2.4	6 915	2.3	9 443	2.2
Temps partiel ^b	8 335	10.6	12 161	10.4	14 701	10.2	35 151	19.5	35 849	12.1	35 966	8.5
Cours bloqués ^c									29 592	10.0	35 328	8.4
Petits cours et séminaires ^d									67 572	22.8	109 248	25.9
Enseignement à distance	5 861	7.5	13 247	11.4	15 456	10.7	21 712	12.0	30 091	10.1	33 599	8.0
Sous-total Polytechnics	14 537	18.6	26 619	22.9	32 393	22.5	65 383	36.2	170 019	57.3	223 584	52.9
Ecoles secondaires ^e	43 444	55.2	60 682	52.0	66 374	45.9	62 750	34.7	67 851	22.9	133 465	31.6
Total formation continue	58 017	73.8	87 301	74.9	98 767	68.4	128 133	70.9	237 870	80.2	357 049	84.5
Collèges de formation d'enseignants	3 814	4.8	5 022	4.3	8 154	5.6	7 521	4.2	5 901	2.0	3 467	0.8
Universités :												
Plein temps ^f	8 741	11.1	15 467	13.3	24 995	17.3	26 144	14.5	31 549	10.6	35 177	8.3
Temps partiel ^g	6 585	8.4	6 910	5.9	9 412	6.5	12 591	7.0	13 379	4.5	14 188	3.4
Université ouverte	1 494	1.9	1 925	1.7	3 168	2.2	6 314	3.5	8 028	2.7	12 614	3.0
Total universités	16 820	21.4	24 302	20.8	37 575	26.0	45 049	24.9	52 956	17.8	61 979	14.7
Total	78 651	100.0	116 625	100.0	144 496	100.0	180 703	100.0	296 727	100.0	422 495	100.0

a) Une formation à plein temps dans un *Polytechnic* exige une présence minimum aux cours de 22.5 heures par semaine, sur une période pouvant aller jusqu'à 36 semaines par an, pendant laquelle les étudiants reçoivent une bourse d'étude.

b) Une formation à temps partiel exige généralement une présence de 2 à 12 heures par semaine, pendant toute l'année.

c) Les cours bloqués exigent une présence à plein temps de 25 heures par semaine sur une période allant de 2 semaines au moins jusqu'à 12 semaines.

d) Les petits cours exigent une présence à temps partiel pendant moins de deux semaines. Les séminaires exigent une présence à plein temps pendant moins d'une semaine.

e) Sont compris les adultes qui suivent des cours du soir à temps partiel.

Sont exclus les adultes qui suivent les cours pendant la journée pour obtenir le diplôme national d'enseignement secondaire.

f) Une formation à plein temps à l'université correspond à l'inscription à six cours de première année pendant environ 27 semaines.

g) Une formation à temps partiel à l'université correspond à l'inscription à 2 ou 3 cours de première année pendant environ 27 semaines.

Source : Rapports annuels du Département de l'Éducation.

Tableau 9. AUTRICHE : Effectifs des enseignements post-secondaires, par sexe (1970-86)

Année scolaire	Universités			ENU ^a			Total		
	Total	Femmes	Femmes en %	Total	Femmes	Femmes en %	Total	Femmes	Femmes en %
1970	43 122	10 968	25.4	8 889	5 490	61.8	52 011	16 458	31.6
Indice	100	100		100	100		100	100	
1975	68 292	23 539	34.5	16 125	10 419	64.6	84 417	33 958	40.2
Indice	158	215		181	190		162	206	
1980	110 114	40 301	40.3	16 422	11 233	68.4	116 536	51 534	44.2
Indice	232	367		185	205		224	313	
1981	109 013	44 843	41.1	17 081	11 623	68.1	126 094	56 466	44.8
Indice	253	409		192	212		242	343	
1982	116 602	48 873	41.9	17 330	11 758	67.8	133 932	60 631	45.3
Indice	270	446		195	214		258	368	
1983	124 320	52 712	42.4	17 689	12 053	68.1	142 009	64 765	45.6
Indice	288	481		200	220		273	394	
1984	132 891	57 232	43.1	17 335	11 596	66.9	150 226	68 828	45.8
Indice	308	522		195	211		289	418	
1985	141 144	61 621	43.7	16 454	10 994	66.8	157 598	72 615	46.1
Indice	327	562		185	200		303	441	
1986	148 078	65 072	43.9	15 705	10 467	66.6	163 783	75 539	46.1
Indice	343	593		177	191		315	459	

a) Y compris les Collèges d'art et de musique.

Source : Etude de l'Autriche.

Tableau 10. AUTRICHE : Effectifs des enseignements post-secondaires, en pourcentage du groupe d'âge correspondant (1970-86)

	Groupe d'âge 18-21 ans	Pourcentage dans l'enseignement supérieur			Groupe d'âge 18-25 ans	Pourcentage dans l'enseignement supérieur ^a	
		Total	Université	ENU		Total	Université ^a
1970	403 752	6.2	3.9	2.2	796 704	6.5	5.4
1975	429 715	10.0	6.2	3.8	836 550	10.1	8.2
1980	486 246	11.1	7.7	3.4	919 337	12.7	10.9
1981	499 162	11.5	8.1	3.4	964 198	13.1	11.3
1982	518 540	11.4	8.1	3.3	994 077	13.5	11.7
1983	527 570	11.6	8.2	3.4	1 017 258	14.0	12.2
1984	525 995	11.9	8.6	3.3	1 030 699	14.6	12.9
1985	520 210	12.2	9.0	3.2	1 037 494	15.2	13.6
1986	513 673	12.4	9.3	3.1	1 041 722	15.7	14.2

a) Pourcentage de tous les étudiants (y compris ceux de plus de 25 ans) du groupe d'âge 18-25 ans, ce qui implique une sur-estimation.

Source : Etude de l'Autriche.

Tableau 11. **AUTRICHE : Nouveaux inscrits, effectifs et diplômés, par type d'enseignement post-secondaire (1970-86)**

	Nouveaux inscrits		Effectifs		Diplômés	
	Universités	ENU	Universités	ENU	Universités	ENU
1970	63.3	36.7	82.9	17.1	53.9 ^a	46.1
1975	62.8	37.2	80.9	19.1	48.0 ^b	52.0
1980	68.9	31.1	85.9	14.1		
1981	69.9	30.1	86.5	13.5	51.6	48.4
1982	69.0	31.0	87.1	12.9	51.5	48.5
1983	70.8	29.2	87.5	12.5	50.9	49.1
1984	74.3	25.7	88.5	11.5	55.7	44.3
1985	76.0	24.0	89.6	10.4	56.6	43.4
1986	76.5	23.5	90.4	9.6	56.6	43.4

a) 1971.

b) 1976.

Source : Etude de l'Autriche.

Tableau 12. **PAYS-BAS : Nouveaux inscrits, effectifs et diplômés Universités et HBO (1975, 1980 et 1985)**

	Nouveaux inscrits		Effectifs		Diplômés	
	Universités	HBO	Universités	HBO	Universités	HBO
1975	22 310	50 938	113 340	141 665	9 682	26 193
1980	26 896	61 534	147 881	170 555	11 146	33 893
1985	29 529	64 476	166 521	190 447	17 630	31 717
	Indices					
1975	100	100	100	100	100	100
1980	121	110	130	120	115	129
1985	132	114	147	134	182	121

a) Hoger beroepsonderwijs (formation professionnelle supérieure).

Source : *Feiten en Cijfers* (Faits et chiffres). Projet de plan pour l'enseignement supérieur et la recherche, 1988-89, deuxième partie.

Tableau 13. **NORVÈGE : Effectifs totaux et à temps partiel dans les universités et les établissements non universitaires (1965-85)**

	Total		Universités ^a		Etablissements non universitaires ^b	
	Total	Temps partiel	Total	Temps partiel	Total	Temps partiel
1965	36 397	..	19 528	..	16 869	..
1975	66 816	7 072	40 774	5 294	26 042	1 778
1981	81 606	10 722	39 827	4 600	41 779	6 122
1982	88 008	14 489	41 002	5 104	47 006	9 385
1983	90 381	15 800	41 367	5 333	49 014	10 467
1984	93 535	16 764	42 373	5 511	51 162	11 253
1985	92 345 ^c	19 625	42 000 ^c	8 625	50 345 ^c	11 000

a) Universités d'Oslo, Bergen, Trondheim et Tromsø. Université agronomique de Norvège. Faculté libre de théologie. Collège norvégien d'éducation physique et des sports. Collège norvégien de musique. Académie d'Etat des arts. Collège norvégien d'économie et de gestion d'entreprise.

b) Collèges régionaux. Collèges de formation d'enseignants. Collèges techniques. Collèges d'études sociales. Collèges de santé. Collèges militaires et autres collèges d'enseignement supérieur.

c) Pour le Collège des arts et des sciences de l'Université de Trondheim et l'Ecole norvégienne de gestion, seules les données de 1984 sont disponibles, ce qui peut expliquer la diminution observée entre 1984 et 1985.

Tableau 14. NORVÈGE : Effectifs totaux de l'enseignement supérieur, par type d'établissement (1978 à 1985)

	1978	1981	1984	1985
Universités	39 538	39 827	42 373	42 000
Etablissements non universitaires	29 077	41 779	51 162	50 345
<i>dont</i>				
Collèges régionaux	3 971	6 118	7 113	6 806
Collèges de formation d'enseignants	12 023	13 982	13 075	12 391
Collèges techniques ^a	6 199	6 637	7 353	7 755
Collèges d'études sociales	1 019	1 126	990	1 164
Collèges de santé	356	7 812	8 006	7 919
Collèges militaires	684	661	661	660
Autres collèges	4 825	5 443	13 964	13 700
Effectifs totaux	68 615	81 606	93 535	92 345
ENU en pourcentage du total	42	51	55	55

a) Y compris les étudiants par correspondance.

Source : Bureau central de Statistique, Statistiques de l'enseignement, Universités et Collèges.

Tableau 15. JAPON : Nombre d'établissements post-secondaires (1950-87)

Année	Universités	Junior colleges	Collèges techniques	SG ^a	KG ^b
1950	201	149	–	–	4 190
1955	228	264	–	–	7 305
1960	245	280	–	–	8 089
1965	317	369	54	–	7 956
1970	382	479	60	–	8 011
1975	420	513	65	–	7 956
1976	423	511	65	893	7 000
1977	431	515	65	1 941	6 094
1978	433	519	64	2 253	5 737
1979	443	518	62	2 387	5 508
1980	446	517	62	2 520	5 302
1981	451	523	62	2 745	5 027
1982	455	526	62	2 804	4 867
1983	457	532	62	2 860	4 674
1984	460	536	62	2 936	4 474
1985	460	543	62	3 015	4 300
1986	465	548	62	3 088	4 124
1987	474	561	62	3 152	3 918

a) *Senshu Gakko* (écoles spéciales).

b) *Kakushu Gakko* (écoles diverses).

Source : *Reports on School Basic Survey*.

Tableau 16. JAPON : Effectifs des établissements post-secondaires (1950-87)

Année	Universités ^a	Junior colleges ^b	Collèges techniques ^c	SG ^d	KG
1950	224 734	15 098	—	—	486 609
1955	513 181	77 885	—	—	958 292
1960	601 464	83 475	—	—	1 239 621
1965	895 465	147 563	5 552	—	1 383 712
1970	1 344 358	263 219	17 726	—	1 352 686
1975	1 652 003	353 782	19 182	—	1 205 318
1976	1 739 930	364 880	18 822	90 619	1 087 137
1977	1 786 112	374 244	18 705	268 990	870 103
1978	1 808 995	380 299	18 654	310 800	781 031
1979	1 793 124	373 996	18 475	312 379	770 959
1980	1 741 504	371 124	18 539	337 864	724 401
1981	1 725 814	372 406	18 587	356 479	659 967
1982	1 716 956	374 273	18 764	361 937	627 688
1983	1 729 632	379 425	18 898	385 911	605 944
1984	1 734 080	381 873	19 011	404 153	579 274
1985	1 734 392	371 095	19 315	398 821	530 159
1986	1 758 635	396 455	19 670	434 489	483 283
1987	1 806 027	437 643	20 031	483 243	466 063

a) Etudiants préparant le premier diplôme universitaire (à plein temps) seulement.

b) Etudiants suivant à plein temps le cours normal seulement.

c) Elèves de la 1^{re} à la 3^e année (de 15 à 17 ans) seulement.

d) Effectifs des cours exigeant à l'entrée un diplôme de fin d'études secondaires.

Source : Voir tableau 15.

Tableau 17. JAPON : Diplômés, par type d'établissement post-secondaire (1974-86)

Année	Universités	Junior colleges	Collèges techniques	SG ^a	KG ^b
1974	300 135	130 786	8 100	—	995 907
1976	326 167	150 863	8 578	—	1 110 893
1978	356 981	162 626	8 137	177 465	924 010
1980	378 666	169 930	7 951	202 738	895 973
1982	382 466	167 170	7 930	231 075	814 901
1984	372 247	170 041	8 133	247 882	799 522
1986	376 260	171 845	8 293	264 961	692 395

a) et b) : Voir tableau 15.

Source : Voir tableau 15.

Malgré le scepticisme de ce jugement néo-zélandais, l'impression générale dans les pays Membres est que le troisième secteur pourrait se révéler un concurrent sérieux pour l'enseignement supérieur traditionnel et représenter un important défi pour les structures bien établies, bien assises des universités traditionnelles comme pour les structures presque aussi formelles des ENU. Tout dépendra du rythme du changement économique et technologique à l'avenir et de la mesure dans laquelle les autres secteurs parviendront à s'adapter à ces transformations structurelles de la demande.

Tableau 18. **ÉTATS-UNIS : Effectifs totaux et moyens dans les écoles professionnelles
(Career Schools) publiques et privées
(1976-82)**

	1976		1978		1980		1982	
	Total	Moyenne	Total	Moyenne	Total	Moyenne	Total	Moyenne
Effectifs totaux	1 252 310	160.8	1 500 026	198.6	1 540 037	209.7	1 577 511	220.6
Public	469 921	514.7	466 847	522.2	505 164	567.6	439 002	522.0
Privé								
Commercial	655 386	114.0	927 108	163.8	972 866	171.4	1 051 668	190.9
Sans but lucratif	113 836	123.6	105 794	105.9	62 396	80.2	86 428	107.9
Religieux	13 530	66.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

Source : Enquêtes HEGIS sur les écoles professionnelles post-secondaires, plusieurs années.

3. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS

La composition des effectifs par sexe

La composition des effectifs d'étudiants est un autre aspect de l'évolution structurelle des systèmes d'enseignement supérieur. Les ENU accueillent trois grandes catégories d'étudiants : les jeunes qui sortent directement des enseignements secondaires ; les adultes qui s'engagent pour la première fois dans une formation post-secondaire, parfois sans avoir la qualification normalement requise ; et ceux qui veulent suivre certains types de formation complémentaire. Cependant le changement le plus marquant a été presque partout l'accroissement de la proportion des femmes dans les enseignements supérieurs : ce n'est donc pas une tendance ou un mérite propres aux ENU, même si, par la force des choses, ils en ont été touchés. On relève là encore des différences sensibles entre les pays. Au Canada, par exemple, la participation féminine à l'enseignement post-secondaire s'est considérablement accrue depuis la guerre : « Les femmes représentent un peu plus de la moitié des effectifs des *Colleges* et un peu moins de la moitié de ceux des universités » (Etude du Canada).

En Allemagne, en revanche, bien que la proportion de femmes dans l'ensemble des enseignements supérieurs se soit accrue, passant d'un quart en 1960 à environ 40 pour cent en 1985, elle est relativement faible dans les ENU (tableau 19). A cet égard, le Royaume-Uni a connu une évolution comparable. Le nombre total des étudiantes s'y est accru beaucoup plus vite que celui des étudiants depuis le début des années 70 ; elles représentent aujourd'hui 41 pour cent des effectifs totaux de l'enseignement supérieur (tableau 20). Cependant, l'évolution des deux pays est différente. Bien que le taux d'accroissement (de la participation des femmes) ait été beaucoup plus élevé dans les universités que dans les ENU, ceux-ci accueillent plus d'étudiantes (206 000) que les universités (151 000). Ceci tient au fait qu'au Royaume-Uni, l'*Advanced Further Education* inclut des instituts de formation d'enseignants qui, en Allemagne, ont presque tous été absorbés par le secteur universitaire. Les spécialités proposées ont aussi leur influence, car en Allemagne la science et la technique occupent une place dominante, ce qui n'est certainement pas sans conséquence sur la proportion d'étudiantes.

Au Japon, les contrastes sont frappants. La proportion de femmes dans les universités reste faible (24 pour cent en 1986) ; elle est très variable dans les ENU. Dans les *Junior Colleges*, elle dépasse 90 pour cent, et approche 60 pour cent dans les écoles spéciales (SG) ; mais dans les collèges techniques, elle est inférieure à 5 pour cent (tableau 21). Leur proportion a diminué dans le troisième secteur, mais moins vite que l'ensemble des effectifs, de sorte qu'elles en représentent encore la moitié.

Un exemple de la complexité de la situation japonaise et de la difficulté d'appliquer à ce pays des modes de raisonnement européens ou nord-américains est celui des *Junior Colleges*. La

Tableau 19. ALLEMAGNE : Nouveaux inscrits et effectifs par type d'établissement : femmes (1960-86)

Année ^a	Nouveaux inscrits					Effectifs				
	Total ^b		Dont :			Total ^b		Dont :		
			Univer- sités	Collèges d'art et de musique	Fachhoch- schulen			Univer- sités	Collèges d'art et de musique	Fachhoch- schulen
Milliers	% ^c	Milliers			Milliers	% ^c	Milliers			
1960	21.4	4.4	20.4	1.0	..	69.7	2.1	66.6	3.2	..
1965	25.4	8.1	24.4	1.0	..	96.0	3.4	92.6	3.4	..
1970	36.2	9.1	34.9	1.3	..	130.5	5.1	126.5	4.0	..
1975	61.0	14.6	49.2	1.3	10.5	283.2	9.6	243.6	6.5	33.1
1976	58.2	13.5	45.7	1.1	11.4	294.2	10.0	251.3	6.5	36.4
1977	64.2	14.6	50.4	1.3	12.5	314.2	10.5	266.8	6.8	40.6
1978	68.7	15.1	53.7	1.5	13.5	334.1	11.0	281.3	7.3	45.5
1979	69.1	14.5	51.9	1.4	15.8	354.1	11.4	295.1	7.7	51.3
1980	78.1	15.8	58.8	1.4	17.9	383.2	11.9	315.2	8.5	59.6
1981	90.0	17.9	68.5	1.4	20.1	421.9	12.8	345.4	8.9	67.5
1982	90.9	17.7	68.3	1.5	21.1	458.4	13.5	373.3	9.4	75.7
1983	88.0	16.8	66.0	1.5	20.6	482.0	14.2	391.2	9.8	81.0
1984	85.0	16.3	63.9	1.4	19.7	496.1	14.0	401.3	10.2	84.6
1985	82.5	16.0	61.2	1.5	19.8	506.6	14.1	409.0	10.6	87.0
1986	84.7	16.6	62.4	1.3	20.9	518.4	14.3	417.3	10.9	90.2

a) Jusqu'en 1971, *Fachhochschulen* non comprises.

b) En pourcentage de l'année moyenne du groupe d'âge 19-21 ans.

c) En pourcentage de l'année moyenne du groupe d'âge 19-26 ans.

Source : Voir tableau 4.

Tableau 20. ROYAUME-UNI : Pourcentage de femmes dans l'enseignement supérieur (1971-86)

	Universités ^a		Université ouverte ^c	Cours avancés de « further education » ^b	
	« Under- graduates »	« Post- graduates »		Plein temps	Temps partiel
	1970-71	29	23	25	47	10
1975-76	35	25	39	50	15
1980-81	39	31	44	44	24
1982-83	40	33	45	45	26
1983-84	41	31	46	45	27
1984-85	42	32	45	46	28
1985-86	42	31	46	47	32

Notes a), b) et c), voir tableau 6.

Sources : *Education Statistics for the United Kingdom*, édition 1982, tableau 23 (ii); édition 1986, tableau 25 (ii).

proportion exceptionnellement élevée des étudiantes pourrait s'expliquer simplement par l'extension générale des possibilités de formation dans la société japonaise ; mais un examen plus attentif fait apparaître des facteurs culturels profondément ancrés. Comme l'indique l'étude du Japon, « les ENU offrent des possibilités de formation supérieure d'un niveau moins élevé que

Tableau 21. **JAPON : Pourcentage de femmes, par type d'établissement post-secondaire (1972-86)**

	Universités	Junior colleges	Collèges techniques	SG ^a	KG ^b
1972	19.0	84.2	1.4	–	66.7
1974	20.7	85.5	1.5	–	64.2
1976	21.7	87.0	1.6	79.4	59.2
1978	22.0	88.1	1.8	70.6	54.6
1980	22.1	89.0	2.0	66.5	52.5
1982	22.3	89.8	2.4	62.5	49.8
1984	23.1	89.9	3.2	59.1	48.0
1986	24.1	90.3	4.1	56.6	50.6

Notes et source : Voir tableau 15.

celui des universités, mais aussi des formations courtes à une clientèle qui n'a pas la possibilité d'entrer à l'université ». Le rapport poursuit par une formule qui associe élégamment la tradition et les exigences égalitaires modernes : « Le fait que les *Junior Colleges* accueillent les femmes qui, socialement, n'ont pas les mêmes possibilités d'accès que les hommes, en est un exemple ».

D'une façon générale, dans pratiquement tous les pays Membres, la proportion d'étudiantes a augmenté considérablement dans les secteurs universitaire et non universitaire (ce qui signifie probablement que les systèmes d'enseignement supérieur sont devenus plus égalitaires et que l'accès en est plus ouvert et plus démocratique), mais il existe de sensibles différences dans la proportion des femmes et son taux d'accroissement entre les ENU et le secteur universitaire selon les pays. Dans les ENU, les femmes sont souvent majoritaires dans les formations du domaine social, par exemple, mais beaucoup moins représentées dans les formations techniques.

Disparités selon l'âge et la catégorie sociale

L'apparition des ENU s'est accompagnée d'un phénomène qui lui est lié : l'accroissement de l'âge moyen des étudiants. Lors de la rapide expansion des enseignements supérieurs, les enseignements non universitaires ont eu au nombre de leurs principales fonctions celle d'offrir une seconde chance à des étudiants qui n'avaient pas réussi dans les études supérieures et à ceux qui n'y étaient jamais entrés. Ceci, en même temps qu'une autre fonction des ENU, celle d'offrir des possibilités de formation continue, a généralement conduit à une élévation de l'âge moyen des étudiants, qui sont souvent légèrement plus âgés que ceux du secteur universitaire. Ainsi, aux Etats-Unis, 41 pour cent des étudiants des *Community Colleges* ont plus de 25 ans ; 15 pour cent ont plus de 35 ans. Au Royaume-Uni, les étudiants à plein temps de plus de 25 ans étaient près de deux fois plus nombreux dans le « secteur public » (ENU) que dans les universités en 1984-85 (42 000 contre 25 000) et les étudiants à temps partiel près de trois fois plus (87 000 contre 33 000), bien que l'*Open University* ait presque autant d'étudiants à temps partiel de plus de 25 ans (73 000) que le « secteur public ». En Norvège, la proportion d'étudiants de plus de 30 ans dans les effectifs des ENU est passée de 12 à 25 pour cent de 1974 à 1984, bien qu'on ait observé un accroissement comparable dans les universités.

L'offre de formations à temps partiel est un autre aspect de la fonction sociale des ENU (comme aussi l'offre de formations qui répondent aux besoins économiques), à l'exception de l'Allemagne, où les formations à temps partiel n'ont pas une place significative. L'enseignement

supérieur à temps partiel a une place particulièrement importante dans des pays comme le Royaume-Uni ou la Norvège, où une proportion restreinte de chaque génération entre directement dans l'enseignement supérieur à l'issue des études secondaires. Dans ces deux pays, les ENU sont le moyen principal de faire des études à temps partiel. Au Royaume-Uni, il y avait près de 220 000 étudiants à temps partiel dans l'*Advanced Further Education* en 1985-86, contre 42 000 dans les universités (auxquels il faut ajouter 78 000 dans l'*Open University*). En Norvège, le nombre d'étudiants à temps partiel a presque triplé en dix ans, mais l'accroissement a été bien plus important dans les ENU, de 2 000 en 1975 à 11 000 en 1985, que dans les universités, de 5 300 à 8 600. Même en Amérique du Nord, où les taux de participation à l'enseignement supérieur sont plus élevés qu'ailleurs, les effectifs à temps partiel ne font que s'accroître. Au Canada, dans les *Community Colleges*, le nombre d'étudiants à temps partiel est deux à trois fois plus élevé que celui des étudiants à plein temps. Aux Etats-Unis, les universités ou collèges en quatre ans offrent de plus en plus de cours à temps partiel, ce que les ENU étaient seuls à offrir auparavant.

Les ENU ont contribué à améliorer les chances devant l'enseignement et cela se traduit dans la composition sociale des effectifs. Bien que les données soient incomplètes, on voit que les catégories socio-professionnelles les moins favorisées y sont mieux représentées que dans les universités. En 1977, aux Pays-Bas, la proportion d'étudiants des catégories socio-professionnelles inférieures était plus de deux fois plus forte dans les ENU (où elle n'était pourtant que de 7 pour cent) que dans les universités. En France, en 1984-85, le pourcentage d'étudiants issus de milieux « ouvriers » était de 21.6 dans les IUT, c'est-à-dire plus que dans les universités (15.2) et qu'en médecine et pharmacie (11.0).

Aux Etats-Unis, les *Community Colleges* ont été appelés les « collèges de la démocratie ». Ils sont probablement l'exemple le plus connu d'établissements à fins multiples. Comme l'indique l'étude des Etats-Unis, les fonctions qui leur ont été assignées sont d'offrir des programmes de formation professionnelle, des programmes conduisant à un niveau supérieur d'enseignement et des programmes visant à combler les lacunes de la formation (mise à niveau, perfectionnement, alphabétisation). Il est frappant qu'en 1984-85, 54 pour cent des étudiants d'origine hispanique et 43 pour cent des Noirs se trouvaient dans ces collèges en deux ans, contre 37 pour cent des Blancs. Certains, il est vrai, critiquent le fait que les *Community Colleges* protègent les universités en filtrant leurs étudiants potentiels. Judith Eaton écrit : « On peut soutenir qu'il existe dans l'enseignement supérieur une sélection fondée sur la fortune ou sur la naissance, et que ceci rend peu crédibles les discours sur l'égalité des chances. Certains considèrent que cette sélection est délibérée et que les *Community Colleges* en sont des agents importants » (Eaton, 1988).

Bien qu'on ne doive pas nécessairement faire sien ce genre d'argument, du moins dans le sens où il suppose que le processus résulte d'une intention délibérée, une importante question reste posée. Dans nombre de pays Membres, il semble exister une discordance entre les objectifs politiques et sociaux de l'enseignement supérieur et leur mise en œuvre dans des systèmes différenciés. Cette discordance concerne en particulier la recherche d'une plus grande égalité des chances par l'éducation. Les nouveaux établissements d'enseignement supérieur n'ont sans doute pas permis d'atteindre cet objectif, dans la mesure où les qualifications obtenues dans les ENU n'ont probablement pas la même valeur, en termes de statut ou de rémunération, que les diplômes traditionnels des universités. Il est possible qu'on se soit écarté des objectifs initiaux de la démocratisation de l'enseignement pour répondre à des objectifs nouveaux, en particulier celui de répondre aux besoins de l'économie. Ainsi, ce processus de différenciation structurelle auquel on a assisté dans la plupart des pays Membres au cours des dernières décennies n'est qu'une étape, importante il est vrai, vers l'égalisation des chances de chacun dans l'enseignement et dans la vie professionnelle.

4. LE CONTENU ET LA STRUCTURE DES ÉTUDES DANS LES ENU

L'organisation des études

Une caractéristique des ENU, qu'on semble retrouver dans la plupart des pays Membres, et qui les distingue des universités, est la forme scolaire qu'y prend l'organisation de l'enseignement. Cette différence est cependant plus marquée dans les pays où les universités jouissent d'une très grande liberté dans l'organisation de leur enseignement (et aussi dans une certaine mesure dans celle de la recherche). Ainsi, dans les universités européennes, et en particulier celles d'Europe continentale, les enseignants — et les étudiants davantage encore — sont habitués à une bien plus grande liberté dans la conduite de leur enseignement ou de leurs études que dans les universités d'Amérique du Nord, de Nouvelle-Zélande ou du Japon. Dans les pays où les universités jouissent d'une telle liberté, on considère qu'un trait distinctif des ENU est la forme assez stricte de l'organisation des études, ce qui est moins vrai dans des pays comme les Etats-Unis, où les enseignements universitaires prennent aussi quelquefois une forme scolaire. Pour l'essentiel, ce qu'on dit ci-dessous des ENU est vrai aussi des formations relevant du « troisième secteur », bien qu'à une échelle plus réduite. Ces formations sont dispensées par des établissements moins importants que les *Community Colleges* aux Etats-Unis ou les *Polytechnics* au Royaume-Uni.

L'étude de l'Autriche apporte un bon exemple de cette différence lorsqu'elle cite le cas d'un ENU où l'organisation des études est décrite dans les termes suivants : « Les méthodes d'enseignement sont assez semblables à celles du deuxième cycle secondaire : le programme ne prévoit pas d'options, les étudiants sont groupés par classes, la présence aux cours est obligatoire, et ce, pour environ 30 heures de cours par semaine. Il n'y a pas de travaux dirigés ; l'enseignement prend la forme de leçons magistrales et de travaux pratiques ». Bien qu'il s'agisse là d'un cas extrême, dans la mesure où l'on n'y constate aucune des formes de flexibilité habituelles dans la plupart des ENU des pays Membres, c'est un exemple intéressant par le contraste qu'il offre avec l'organisation des études universitaires de ce même pays, qui peut apparaître comme l'une des plus souples dans une comparaison internationale.

Bien que dans les autres pays Membres les méthodes d'enseignement des ENU aient une plus grande flexibilité et qu'on y soit plus enclin à se conformer aux modèles universitaires, l'organisation des études y est en général proche du modèle scolaire. Cela signifie que les programmes sont clairement définis, que le nombre d'heures de présence obligatoire pour les étudiants est élevé, et que les examens sont plus fréquents qu'à l'université. Cependant la situation n'est pas la même dans tous les pays Membres. Dans de nombreux cas, les ENU ont adopté des méthodes d'enseignement novatrices. Par exemple, au Royaume-Uni, les ENU ont mis en œuvre des formes nouvelles d'enseignement, comme le travail individuel ou les cours modulaires et, pour reprendre les termes d'un commentateur, se sont montrés « plus aventureux que les universités

dans leurs expériences sur la structure des enseignements conduisant traditionnellement au *Honours Degree* » (Scott, 1984). Aux Etats-Unis, les *Community Colleges* se montrent plus ouverts que les universités à des innovations pédagogiques comme les moyens audio, l'apprentissage des langues assisté par ordinateur ou l'utilisation des bandes vidéo et des films (Etude des Etats-Unis).

Les établissements d'enseignement non universitaire ne jouissent pas dans tous les pays de la même liberté dans la détermination des programmes d'études comme dans la mise en œuvre de méthodes pédagogiques novatrices. Aux Pays-Bas, par exemple, il semble qu'il n'y ait guère de différence dans la structure de base des enseignements entre les ENU et les universités. Dans un cas comme dans l'autre, un premier cycle de 4 ans est suivi d'un second cycle de 2 ans. Une différence est que les spécialités de second cycle sont moins nombreuses dans les ENU que dans les universités. Mais leur influence sur le contenu des programmes est la même : « Les établissements universitaires et non universitaires jouissent d'une grande autonomie dans la détermination de leurs programmes » (Etude des Pays-Bas). Même en ce qui concerne l'équilibre des programmes, il n'y a guère de différences : « On ne peut établir de distinction entre universités et HBO en ce qui concerne l'équilibre entre enseignements généraux et spécialisés ». Au Royaume-Uni, la liberté dont jouissent les ENU est en principe moindre que celle des universités, car les formations dispensées par les ENU doivent être validées par des organismes nationaux, notamment le *Council for National Academic Awards* (CNAA). Dans l'étude du Royaume-Uni, on considère cependant que cette obligation a favorisé l'innovation dans les programmes et les méthodes d'enseignement, car ces organismes nationaux n'imposent généralement pas leurs exigences en matière de contenu, et ont encouragé l'organisation de formations supérieures dans des disciplines pas encore reconnues par les universités.

Un équilibre différent entre les disciplines

A cet égard, le Royaume-Uni et les Pays-Bas sont des cas exceptionnels. Dans la plupart des autres pays, il existe une nette différence entre la liberté dont jouissent les ENU et celle des universités dans la détermination de leurs programmes. Dans presque tous les pays, on perçoit une autre différence dans l'équilibre des programmes. En Allemagne, l'enseignement des *Fachhochschulen* porte surtout sur la technologie, la gestion et les sciences sociales (voir tableau 22). En Norvège, on note la dominance de l'économie, de la gestion et autres sciences sociales (l'ensemble représentant 30 pour cent des inscrits), de la science et de la technique (20 pour cent) et de la formation des enseignants (25 pour cent). Si l'on considère seulement les collèges régionaux, la situation est encore plus nette : en 1984, 50 pour cent des étudiants suivaient des enseignements commerciaux, 24 pour cent des formations scientifiques et 20 pour cent des formations techniques (tableau 23).

La situation est encore différente à certains égards dans les *Community Colleges* aux Etats-Unis et au Canada. Aux Etats-Unis par exemple, la section la plus fréquentée est commerce et gestion (26.6 pour cent), suivie par les *liberal studies* (23.4 pour cent), qui sont choisies généralement par ceux qui se proposent de poursuivre leurs études dans un collège en 4 ans. La technologie ne vient qu'en quatrième position (13.2 pour cent), après les formations aux professions de la santé (15.1 pour cent). Au Canada, commerce et gestion, et techniques et sciences appliquées, sont de loin les formations les plus demandées, aussi bien dans les *Community Colleges* que dans le secteur de l'enseignement commercial et professionnel (tableau 24).

Malgré leur diversité apparente, les *Community Colleges* aux Etats-Unis connaissent une évolution comparable à celle des autres pays Membres. Si presque partout les établissements non

Tableau 22. ALLEMAGNE : Effectifs, par domaine d'étude, type d'établissement et par sexe (1975-86)

		Total	<i>Dont :</i>								
			Lettres, sports	Droit, économie, sciences sociales	Mathématiques, sciences physiques	Sciences de l'ingénieur	Médecine humaine		Médecine vétérinaire	Agronomie	Beaux-arts
							Total	<i>Dont :</i> Odontologie			
Universités et écoles des Beaux-arts											
1975	T	695 548	222 631	145 878	136 078	85 017	53 128	7 291	3 437	14 481	34 898
	F	250 060	123 058	35 099	44 025	5 474	15 270	1 505	1 198	7 079	18 857
1980	T	842 207	256 754	188 252	153 752	94 830	78 757	9 582	5 206	21 688	42 593
	F	323 635	145 001	55 681	52 258	7 784	27 314	2 391	2 262	9 886	23 267
1984	T	1 022 117	290 804	244 555	187 921	122 452	93 963	11 693	6 342	24 378	51 373
	F	411 492	171 671	83 139	62 136	12 792	37 599	3 232	3 374	11 190	29 426
1985	T	1 036 774	289 441	250 050	191 581	125 143	96 293	12 226	6 548	25 226	52 098
	F	419 642	172 166	86 383	62 465	13 506	39 487	3 564	3 603	11 757	30 052
1986	T	1 055 231	289 041	258 979	195 901	128 505	97 952	12 572	6 565	25 327	52 719
	F	428 248	173 376	90 545	63 258	14 250	40 516	3 733	3 734	11 770	30 655
Fachhochschulen											
1975	T	142 209	2 743	49 032	3 277	78 280	-	-	-	3 848	8 029
	F	33 142	1 796	19 330	565	6 202	-	-	-	1 209	4 040
1980	T	202 003	2 846	83 550	6 281	92 025	-	-	-	6 973	10 328
	F	59 563	2 042	38 051	1 508	9 492	-	-	-	2 904	5 566
1984	T	292 084	4 462	108 490	13 311	143 457	-	-	-	9 639	12 725
	F	84 595	3 529	49 261	2 978	17 342	-	-	-	4 342	7 143
1985	T	301 268	4 663	109 584	14 399	149 340	-	-	-	10 057	13 225
	F	87 007	3 638	49 908	3 110	18 190	-	-	-	4 677	7 484
1986	T	312 468	4 792	113 363	15 839	154 374	-	-	-	10 327	13 683
	F	90 184	3 752	51 592	3 475	18 744	-	-	-	4 806	7 787
Total											
1975	T	840 757	225 374	194 910	139 355	163 297	53 128	7 291	3 437	18 329	42 927
	F	283 202	124 854	54 429	44 590	11 676	15 270	1 505	1 198	8 288	22 897
1980	T	1 044 210	259 600	271 802	160 033	186 855	78 757	9 582	5 206	28 661	52 921
	F	383 198	147 043	93 732	53 766	17 276	27 314	2 391	2 262	12 790	28 833
1984	T	1 314 201	295 266	353 045	201 232	265 909	93 963	11 693	6 342	34 017	64 098
	F	496 087	175 200	132 400	65 114	30 134	37 599	3 232	3 374	15 532	36 569
1985	T	1 338 042	294 104	359 634	205 980	274 483	96 293	12 226	6 548	35 283	65 323
	F	506 649	175 804	136 291	65 575	31 696	39 487	3 564	3 603	16 434	37 536
1986	T	1 367 699	293 833	372 342	211 740	282 879	97 952	12 572	6 565	35 654	66 402
	F	518 432	177 128	142 137	66 733	32 994	40 516	3 733	3 734	16 576	38 442

Source : Voir tableau 4.

universitaires se caractérisent par leur vocation de formation à l'emploi et aux professions, notamment techniques et commerciales, c'est aussi la tendance dans les *Community Colleges* américains : « La place des enseignements généraux (*liberal arts*) dans les programmes des *Community Colleges* est passée de 75 pour cent dans les années 20 à moins de 50 pour cent dans les années 80 » (Etude des États-Unis).

De même, en Nouvelle-Zélande, les domaines d'études non universitaires (*Continuing Education*) qui attirent le plus d'étudiants sont : métiers, technicien, commerce, et beaucoup moins « transition », informatique et santé (tableau 25). Il faut cependant souligner que la catégorie où l'on trouve de loin le plus grand nombre d'étudiants est « autres », qui groupe des formations très diverses. De ce point de vue, les ENU de Nouvelle-Zélande sont comparables à ceux d'Amérique du Nord.

Au Japon, les ENU n'ont pas seulement pour mission d'offrir des formations que ne dispensent pas les universités, mais aussi « d'offrir des formations dans les mêmes domaines, mais à un niveau moins avancé ». Bien que cela soit aussi le cas dans d'autres pays Membres, on fait rarement référence à ce type d'objectif. En outre, il existe au Japon des différences considérables entre les divers types d'ENU, en termes d'équilibre des programmes (tableaux 26, 27, 28). Si les collèges techniques dispensent surtout, naturellement, des enseignements de technologie, les *Junior Colleges* offrent des enseignements très variés, comme les *Community Colleges* d'Amérique du Nord. Leur cas est intéressant, car « les programmes de chaque spécialité sont

Tableau 23. NORVÈGE : Effectifs des établissements non universitaires, par domaine d'étude (1974-84)

Type d'enseignement	1974	1978	1982	1983	1984
Collèges régionaux	3 038	3 971	6 651	7 281	7 113
Lettres, beaux-arts	495	870	1 067	1 145	978
Formation d'enseignants	320	161	163	186	281
Gestion, droit et sciences sociales	1 237	1 781	3 393	3 788	3 618
Sciences physiques et de l'ingénieur	716	860	1 289	1 316	1 457
Transports et communications	250	268	339	278	347
Pêche	20	31	71	58	73
Sports, animateurs	..	..	18	29	21
Non précisé	-	-	311	481	338
Collèges de formation d'enseignants	10 308	12 023	13 546	12 813	13 075
Collèges techniques	6 938	6 199	6 654	6 823	7 353
Collèges d'études sociales	991	1 019	1 140	1 104	990
Collèges de santé	270	356	8 061	8 100	8 006
Collèges militaires	500	684	666	737	661
Autres collèges d'enseignement supérieur	2 934	4 825	10 288	12 167	13 964
Lettres, beaux-arts	432	888	1 297	1 276	1 272
Formation d'enseignants	204	..	383	427	456
Gestion, droit, sciences sociales, journalisme	1 929	2 808	7 763	9 256	10 754
Sciences physiques et de l'ingénieur	37	249	494	771	939
Santé	332	682	..	..	..
Transports terrestres et maritimes	..	..	215	293	355
Restauration	..	..	136	133	188
Autres sujets	-	198	-	-	-
Effectifs totaux des établissements non universitaires	24 979	29 077	47 006	49 014	51 162

Source : Bureau central de statistiques ; Statistiques de l'enseignement, universités et collèges.

conçus de telle sorte que les étudiants puissent obtenir en même temps que leur diplôme des qualifications professionnelles délivrées par des organismes gouvernementaux ou sans but lucratif dans la spécialité correspondante ». A la différence de la plupart des pays européens, la technologie n'occupe pas une très grande place dans les ENU au Japon, en partie du fait que les établissements nationaux dispensant des formations dans le domaine industriel ont été transformés en écoles du soir au sein des universités. Si les formations aux métiers de la santé ont connu la plus forte expansion entre 1976 et 1986, les sciences humaines accueillent presque les deux tiers du nombre total des nouveaux inscrits dans les *Junior Colleges*. « Ce chiffre reflète les bonnes perspectives d'emploi pour les femmes diplômées des *Junior Colleges*, recrutées pour des postes d'employées

Tableau 24. CANADA : Diplômés des écoles de métier et de formation professionnelle et diplômés des collèges, par domaine d'étude (1982)

Domaine d'étude	EMFP	Collège
Lettres	3 626	4 444
Affaires et commerce	17 646	16 211
Génie et sciences appliquées	26 488	13 209
Arts et sciences, général	460	0
Santé	3 566	9 855
Humanités	0	712
Sciences naturelles et industries primaires	2 536	3 038
Sciences sociales et services	926	6 492
Inconnu	536	0
Total	55 784	54 081

Source : Warren Clark, Margaret Laing et Edith Rechnitzer, *La promotion de 1982 : Rapport sommaire de l'Enquête nationale de 1984 auprès des diplômés de 1982*, ministère des Approvisionnements et des Services (Ottawa, Canada, 1986).

Tableau 25. NOUVELLE-ZÉLANDE : Effectifs de la « formation continue »^a, par domaine d'étude (1980-85)

Domaine d'étude	1980			1985		
	Effectifs réels	EPT ^b	EPT %	Effectifs réels	EPT	EPT %
Artisanat	41 036	5 577	19.69	45 147	6 232	19.18
Technicien	15 543	2 653	9.37	17 047	2 842	8.75
Commerce	21 492	4 566	16.12	19 649	4 049	12.46
Transition	—	—	—	3 810	657	2.02
Informatique	559	151	0.53	1 191	340	1.05
Santé	2 360	2 025	7.15	3 966	3 579	11.02
Autres ^c	157 857	13 352	47.14	279 649	14 790	45.52
Total	238 847	28 325	100.00	370 459	32 489	100.00

a) Inclut les cours des *polytechnics* et les cours du soir des écoles secondaires.

b) EPT : équivalent plein temps.

c) Les autres cours comprennent divers cours et séminaires de brève durée et des cours à temps partiel ou bloqués non inclus dans les catégories précédentes.

Source : *Education Statistics of New Zealand 1986*, Department of Education, 1987.

(Etude du Japon). Enfin les « écoles spéciales » (*Senshu Gakko*, SG) et les « écoles diverses » (*Kakushu Gakko*, KG) sont plus comparables aux ENU des autres pays Membres, dans la mesure où elles dispensent surtout des formations aux métiers de l'industrie, y compris en « technologie informatique », en commerce ou en gestion. On peut mesurer leur succès au fait que nombre d'étudiants des universités fréquentent aussi ces écoles. Il semble qu'on apprécie l'utilité de ces écoles spéciales « qui préparent à des qualifications reconnues, permettent d'acquérir des connaissances spécialisées, des techniques et des savoir-faire pratiques » (Etude du Japon), ce que les universités ne semblent faire que de façon très limitée. A cet égard, par leur vocation pratique et professionnelle, les *Senshu Gakko* du Japon et leurs programmes suivent de près le modèle des ENU des autres pays Membres.

Dans les IUT en France, dès leur origine, l'orientation de l'enseignement était clairement définie, et n'a guère changé depuis. Ainsi, en 1971, 29 pour cent de leurs étudiants suivaient une formation en sciences et mathématiques, 45 pour cent avaient choisi l'une des options techniques et 20 pour cent s'étaient orientés vers les sciences humaines et les sciences sociales (Cerych et Sabatier, 1986, p. 172). En général, la vocation pratique et professionnelle qui caractérise les ENU dans les pays Membres semble acceptée aussi par les étudiants des IUT. « Dans leur immense majorité, les étudiants des IUT se sont montrés favorables aux objectifs de base de ces formations techniques courtes, étroitement liées à la vie professionnelle. S'ils se plaignent périodiquement du caractère scolaire de ces établissements, les étudiants, comme on a pu le constater, souhaitent que les IUT ressemblent plutôt à de petites Grandes écoles qu'aux universités traditionnelles (*Ibid.*, p.187).

Enfin, pour donner un exemple de plus, au Royaume-Uni, les *Polytechnics* sont plus orientés vers la science et la technologie que les universités. Comme le souligne l'étude du Royaume-Uni, « en 1985-86, le CNAA a validé 1 361 formations du niveau du diplôme, dont près de la moitié étaient dans le domaine de la science et de la technologie ». On y précise de la façon suivante la différence d'orientation des enseignements : « Les ENU se distinguent des universités par l'importance donnée à deux domaines d'études, la gestion et le commerce, et les formations scientifiques et techniques à vocation professionnelle. Gestion et commerce ont pris une place croissante dans les enseignements du premier cycle (*undergraduate*) et au niveau supérieur ; et c'est dans le domaine scientifique que le CNAA a validé le plus grand nombre de formations nouvelles au cours des dix dernières années. L'effectif des étudiants engagés dans les formations technologiques et de ceux dans les formations du domaine social, administratif et commercial représentaient chacun un tiers de l'effectif total des cours avancés en 1985-86 en Angleterre et au Pays de Galles, celui des formations scientifiques, 13 pour cent. Dans les universités, les étudiants des disciplines techniques représentaient 13 pour cent des effectifs à plein temps, le commerce et la finance 5 pour cent, et les sciences 15 pour cent. Il y a dans les universités une plus forte proportion d'étudiants en lettres et sciences humaines et en médecine ».

D'une façon générale, les formations commerciales et technologiques ou en sciences appliquées occupent une place essentielle dans le secteur non universitaire de l'enseignement supérieur. Dans certains pays, cette orientation est tempérée par une forte tradition d'enseignement général (*liberal arts*) comme aux Etats-Unis. Elle peut aussi résulter de l'inclusion de la formation des enseignants parmi les fonctions des ENU, comme au Royaume-Uni, où nombre d'anciens collèges de formation d'enseignants (*Teacher Training Colleges*) se sont tournés vers l'enseignement des lettres et sciences humaines. Cependant, même dans les pays où les ENU, ou du moins certains d'entre eux, accordent une plus grande place à l'enseignement général et aux sciences humaines comme les *Community Colleges* aux Etats-Unis ou les *Junior Colleges* au

Tableau 26. **JAPON : Nombre de cours et nombre d'étudiants, par domaine d'étude, dans les Junior Colleges (1976-86)**

	Cours			Etudiants				
	1976	1986	Variation	1976		1986		Variation
				Nombre	%	Nombre	%	
Total	1 264	1 365	+101	360 026	100.0	391 078	100.0	+31 052
Lettres	249	281	+32	74 848	20.8	94 857	24.3	+20 009
Sciences sociales	122	139	+17	37 828	10.5	40 186	10.3	+2 358
Etudes générales	22	28	+6	6 674	1.9	8 993	2.3	+2 319
Sciences	2	2	0	160	0.0	288	0.0	+128
Ingénierie	127	93	-34	22 802	6.3	20 719	5.3	-2 083
Agriculture	27	30	+3	4 354	1.2	4 114	1.1	-240
Santé	64	136	+72	11 614	3.2	21 546	5.5	+9 932
Economie domestique	319	296	-23	98 440	27.3	102 073	26.1	+3 633
Formation d'enseignants	257	272	+15	85 448	23.7	76 708	19.6	-8 740
Beaux-arts	75	77	+2	17 858	5.0	18 386	4.7	+528
Secrétariat	0	11	+11	0	-	3 208	0.8	+3 208

Source : *Report on Basic Survey of Schools, 1976, 1986.*

Tableau 27. **JAPON : Effectifs, par domaine d'étude, dans les universités (1976-86)**

	1976		1986		Variation
	Nombre	%	Nombre	%	
Total	1 702 235	100.0	1 758 635	100.0	+56 400
Lettres	223 462	13.1	253 010	14.4	+29 548
Langues étrangères					
Sciences sociales	707 314	41.6	678 842	38.6	-28 472
Commerce et pratique des affaires	3 819	0.2	7 706	0.4	+3 887
Etudes générales	51 543	3.0	60 306	3.4	+8 763
Sciences/ingénierie	339 713	20.0	349 579	19.9	+9 866
Agriculture	59 922	3.5	60 792	3.5	+870
Santé	98 253	5.8	118 456	6.7	+20 203
Economie domestique	30 488	1.8	32 893	1.9	+2 405
Formation d'enseignants	126 259	7.4	136 493	7.8	+10 234
Beaux-arts	40 588	2.4	45 198	2.6	+4 610
Marine marchande	1 882	0.1	1 552	0.1	-330
Non précisé	18 992	1.1	13 808	0.8	-5 184

Source : *Report on Basic Survey of Schools, 1976, 1986.*

Japon, leur enseignement tend généralement à répondre aux besoins nouveaux de l'économie, en particulier des activités touchées par le changement technologique, et aussi d'autres secteurs d'emploi, comme le commerce ou les services, qui sont soumis à des changements structurels par suite des transformations économiques que traversent les pays Membres.

La professionnalisation : les différences s'estompent entre les secteurs

On a des raisons de penser que le processus de différenciation n'a pas seulement élargi le champ d'action de l'enseignement supérieur, les établissements nouveaux remplissant tout un

Tableau 28. **JAPON : Nombre de cours et nombre d'étudiants, par domaine d'étude, dans les *Senshu Gakko* (1978-86)**

	Cours			Effectifs				Variation
	1978	1986	Variation	1978		1986		
				Nombre	%	Nombre	%	
Total	4 267	5 785	+1 518	310 800	100.0	434 489	100.0	+123 689
Industrie	309	863	+554	53 138	17.1	103 767	23.9	+50 629
Agriculture	9	13	+4	388	0.1	494	0.1	+106
Paramédical	733	1 074	+341	73 996	23.8	110 877	25.5	+36 881
Hygiène	200	318	+118	19 803	6.4	33 026	7.6	+13 223
Enseignants/travail social	114	145	+31	22 503	7.2	16 302	3.8	-6 201
Commerce et pratique des affaires	221	798	+577	22 481	7.2	62 236	14.3	+39 755
Economie domestique	2 420	1 990	-430	88 689	28.5	49 282	11.3	-39 407
Culture/études générales	261	584	+323	29 802	9.6	58 505	13.5	+28 703
Langues étrangères	67	153	+86	11 062	3.6	16 142	3.7	+5 080
Beaux-arts	165	330	+165	16 672	5.4	35 891	8.3	+19 219
Autres	29	101	+72	2 068	0.7	6 472	1.5	+4 404

Sources : *Report on Basic Survey of Schools, 1978, 1986.*

ensemble de nouvelles fonctions, mais que ces changements ont eux-mêmes conduit à la transformation des universités traditionnelles. Dans la plupart des pays, les universités ont entrepris de reconsidérer leurs rapports avec l'économie et leur attitude à l'égard des aspects pratiques et professionnels de l'enseignement. Au Royaume-Uni, la situation est présentée de la façon suivante : « La distinction traditionnelle entre les formations universitaires et les formations professionnelles, qui correspondait auparavant assez bien à la démarcation entre l'université et le PSHE (*Public Sector Higher Education*) tend à s'effriter. La mise à jour des compétences est un domaine d'activité acceptable pour l'une comme pour l'autre. Les parcs scientifiques à Aston et Cambridge, le Centre industriel de Salford montrent bien que le PSHE n'est pas le seul à vouloir renforcer ses liens avec l'industrie. Les actions entreprises au niveau du deuxième cycle supérieur (*post-graduate*) en liaison avec la MSC (*Manpower Services Commission*) intéressent l'un et l'autre des deux secteurs. En cette période où l'un et l'autre sont soumis à des contraintes financières, ni l'un ni l'autre ne veut manquer l'occasion d'un resserrement des liens avec l'industrie ou d'un soutien de la MSC » (Etude du Royaume-Uni).

Ainsi, le secteur universitaire, au moins dans certains pays, semble de plus en plus disposé à répondre aux besoins de l'économie, entraîné peut-être par l'exemple des ENU. Cette évolution présente cependant des risques qui ne doivent pas être ignorés. La disparition des différences entre les divers secteurs de l'enseignement supérieur pourrait se révéler nuisible à la mission fondamentale qu'est la recherche pour les universités. On le soulignait en présentant l'évolution récente de l'Université de Salford au Royaume-Uni ; « En soi, le fait qu'environ la moitié des activités de recherche de cette université sont d'une façon ou d'une autre orientées en fonction des besoins de l'industrie, ou que de nombreux enseignants y sont personnellement ou financièrement intéressés, n'est pas criticable. Mais ceci ne reste vrai que dans la mesure où l'on ne distingue pas fonctionnellement recherche industrielle et recherche universitaire. Et si nous sommes prêts à reconnaître le rôle vital de la recherche industrielle en considération de ses objectifs spécifiques,

nous ne devons pas nous cacher que la recherche universitaire, par ses méthodes et ses objectifs propres, en diffère essentiellement à bien des égards. Le temps, par exemple, qui peut paraître un paramètre de peu d'importance, marque en fait une différence cruciale entre les deux formes de recherche. Nous devons donc conclure que la recherche universitaire doit respecter sa logique propre pour rester fonctionnelle, ce qui n'exclut pas que, dans certains cas, la société puisse considérer qu'il lui est plus utile de transformer certaines (anciennes) universités en véritables sites de recherche industrielle (Gellert, 1985, p.291).

S'il est possible, dans les périodes financières difficiles, que les universités soient déchirées entre le vœu d'adopter des stratégies de survie en s'associant à des partenaires qu'autrefois elles regardaient de haut, et la crainte de détruire les fondements fonctionnels de leur existence, les ENU apparemment n'éprouvent guère de telles tensions, car leur vocation pratique et professionnelle détermine dans une large mesure leur succès. Au moment de leur création, alors qu'ils s'efforçaient de se donner une image qui les rapproche du secteur universitaire traditionnel, ils avaient du mal à définir leur identité et à se faire reconnaître dans l'opinion. Aujourd'hui, s'étant forgé un profil fonctionnel qui leur est propre et qui répond à un besoin, ils sont moins sujets à s'interroger sur eux-mêmes.

Le développement de la personnalité

¹¹ Un domaine dans lequel les ENU pourraient avec le temps montrer certaines faiblesses est celui de l'enseignement général et du développement de la personnalité, qui tient une place si importante dans les universités de plusieurs pays Membres. Dans l'étude du Royaume-Uni, le problème a été présenté ainsi : « Les programmes d'enseignement supérieur risquent de se fonder sur l'idée d'un 'service' lorsqu'ils cherchent à répondre aux besoins de l'économie et de la main-d'œuvre, et de dévaloriser les enseignements de type général ou sans utilité professionnelle directe en les considérant comme relevant du domaine de la formation continue ».

Dans les universités de nombreux pays, le développement d'ensemble de la personnalité était fondé sur la conjonction d'un certain style de vie en communauté et d'une certaine façon de transmettre les connaissances, que ce soit sous forme d'études interdisciplinaires comme en Amérique du Nord ou de l'approfondissement d'un sujet particulier comme au Royaume-Uni. En ce qui concerne le premier de ces aspects, qui a trait à ce qu'on appelle parfois l'« idéal d'une éducation en milieu universitaire », les ENU se trouvent souvent désavantagés par rapport aux universités. A cet égard, nombre d'ENU se rapprochent des écoles ordinaires. Les activités autres que l'enseignement du programme proprement dit y sont souvent peu nombreuses. Il est vrai que cette fonction traditionnelle de socialisation n'existe guère dans les universités en dehors des pays de culture anglaise ou américaine. Dans des pays comme la France ou l'Allemagne, la fonction de préparation professionnelle a toujours été dominante dans les universités ; les ENU ne font alors que suivre leur exemple. On peut cependant penser que les faiblesses des secteurs universitaires qui se soucient peu des questions de socialisation en dehors de l'enseignement proprement dit pourraient être ressenties aussi dans les ENU à l'avenir.

Le second aspect de la fonction de développement de la personnalité, la transmission des connaissances sous une forme particulière, est habituellement désigné sous le nom de *liberal education* (dont se rapproche la notion d'enseignement général) ; c'est aussi une caractéristique essentielle des secteurs universitaires de type anglais ou américain. Si certains ENU sont hautement spécialisés, d'autres pourraient se trouver de ce point de vue (par opposition au point de vue précédent, celui de la vie en communauté) dans une position bien plus favorable. Dans bon nombre d'établissements les concepts d'interdisciplinarité ou d'« éducation libérale » font partie

intégrante de l'enseignement. Certains établissements en Amérique du Nord, en Nouvelle-Zélande ou au Royaume-Uni offrent quelquefois plus de possibilités que le secteur universitaire. Néanmoins, un problème subsiste : dans de nombreux pays Membres, les objectifs des ENU sont définis trop étroitement en termes de formation professionnelle. La situation peut être résumée comme suit : « Les établissements non universitaires sont constamment confrontés à la difficulté de concilier leur vocation professionnelle, leur mission de transmettre des compétences et de former la personnalité, et à celle de faire reconnaître que ces objectifs sont compatibles, dans un contexte politique où l'on met l'accent dans l'enseignement sur ce qui sera directement utile dans le travail (Etude du Royaume-Uni).

5. L'ORGANISATION DES ENSEIGNEMENTS NON UNIVERSITAIRES

La gestion des établissements et leur autonomie

L'organisation des ENU est si différente dans les pays Membres qu'il est presque impossible d'en donner une vue d'ensemble. On note des différences considérables dans pratiquement tous ses aspects, qu'il s'agisse des conditions d'admission, de la structure du personnel enseignant, du mode de recrutement (et des qualifications exigées), du niveau des salaires, de la charge d'enseignement, de la sécurité de l'emploi, des activités de recherche ou qu'il s'agisse du contrôle des établissements ou de la liberté académique. La situation est d'autant plus complexe que, dans la plupart des pays, il existe des différences entre les divers types d'ENU à ces divers points de vue. On peut néanmoins formuler quelques observations générales.

Le contrôle de l'Etat sur le fonctionnement et les programmes se fait en général sentir davantage dans les ENU que dans le secteur universitaire. C'est probablement dans le contrôle des programmes que la différence est la plus marquée. En Allemagne, par exemple — mais ceci s'applique aussi bien aux IUT en France et aux *Polytechnics* en Nouvelle-Zélande — les *Fachhochschulen* n'ont pas la liberté de choisir les formations qu'elles souhaiteraient offrir. Dans certains pays, comme l'Allemagne ou la France, les universités ne peuvent pas choisir leurs étudiants ; mais la remarque suivante, qui se rapporte au Royaume-Uni, peut probablement s'appliquer à la plupart des autres pays Membres : « L'une des différences les plus importantes entre la liberté des ENU et celle des universités est liée à la validation des formations. Les universités créent leurs propres enseignements, choisissent et évaluent leurs propres étudiants et octroient leurs propres diplômes. Sauf exception, ce n'est pas le cas du secteur non universitaire. La plupart des diplômes attribués dans le "secteur public" (c'est-à-dire les ENU) sont ceux des organismes nationaux de validation » (Etude du Royaume-Uni).

Il existe des différences analogues en matière de gestion interne des établissements des deux secteurs. Il n'y a pas de relation directe entre l'autonomie des établissements et la forme plus ou moins démocratique de leur organisation ; mais la plupart des ENU qui jouissent d'une certaine autonomie ont aussi des formes particulières de gestion interne. Dans la plupart des universités, on trouve, comme il est de tradition, un conseil académique ou un sénat, et l'on retrouve des variantes de ce modèle dans les plus indépendants des établissements du « secteur public » comme les *Polytechnics* au Royaume-Uni. Selon les termes de la Loi de réforme de l'éducation de 1988, les *Polytechnics* et les grands *Colleges of Higher Education* de ce pays se sont vu reconnaître une autonomie statutaire, avec un conseil de gouverneurs, responsable de la stratégie des établissements, et des directeurs, chargés de leur gestion. Le Conseil des gouverneurs est mis sur le même pied que les Conseils d'université.

Dans la plupart des pays Membres, les universités à la différence de nombreux ENU, sont des établissements indépendants, ayant leur constitution propre et jouissant de pleins droits en ce qui

concerne leur recrutement et leur gestion. Il existe cependant certaines différences d'un pays à l'autre en ce qui concerne le degré d'indépendance réelle des universités vis-à-vis des interventions de l'Etat. Si les universités du Royaume-Uni, malgré un interventionnisme et un contrôle financier accru de l'Etat au cours des dernières années, sont encore dans une large mesure libres de contrôler leurs propres affaires, le secteur universitaire en Allemagne a toujours été sous le contrôle direct des *Länder* (Gellert, 1984).

La plupart des établissements relevant du « troisième secteur » assurent eux-mêmes leur gestion, comme des entreprises privées. Les écoles spéciales (SG) au Japon ou les *Community Colleges* privés en Amérique du Nord sont, à bien des égards, plus diversifiés et plus indépendants que les universités et, s'il s'agit d'établissements à but lucratif, ils sont naturellement gérés comme des entreprises commerciales. Les établissements privés sont souvent caractérisés par une structure d'autorité hiérarchisée avec une administration forte, mais peu d'influence du personnel enseignant.

Pour ce qui est du degré d'autonomie, la frontière ne correspond pas toujours à celle qui sépare les ENU du secteur universitaire. Il existe aussi des systèmes mixtes. Au Japon par exemple, tous les professeurs des universités et des *Junior Colleges* (ces derniers faisant partie des ENU) sont membres d'un « conseil académique » qui décide de toutes les questions d'enseignement et d'organisation. Ces conseils n'existent pas dans les deux autres types d'ENU (les écoles spéciales et les collèges techniques) : ce sont alors des administrateurs professionnels qui sont responsables de la bonne marche de l'établissement. Là où les enseignants ont des responsabilités limitées en matière de gestion, ceci est souvent cause d'insatisfaction et de conflits. C'est le cas des *Community Colleges* aux Etats-Unis, où le degré de participation est assez faible, ce qui est la source d'un sérieux mécontentement parmi les enseignants : « Leur plus grand sujet d'insatisfaction est l'impossibilité d'agir sur leurs conditions de travail, en particulier de choisir les étudiants qu'ils doivent s'efforcer de former (Etude des Etats-Unis). Eaton a décrit ainsi la situation dans les *Community Colleges* américains : « Parmi les présidents et les principaux responsables des *Community Colleges*, beaucoup n'ont pas une bonne formation générale ou dans une discipline universitaire. Ceci peut conduire à un écart culturel sensible entre les administrateurs et les enseignants, qui mine la vitalité intellectuelle de l'établissement, et à un manque de considération de la part des autres composantes de l'enseignement supérieur » (*Ibid.*).

Vers un assouplissement de la réglementation

Les considérations qui précèdent s'appliquent aussi bien à la plupart des pays européens (où ce sont les ministères responsables qui habituellement agréent les établissements et « valident » les formations), qu'à l'Amérique du Nord (où l'on trouve une grande diversité d'organismes jouant ces rôles) ; on note cependant que les différences, en termes d'autonomie des établissements, tendent à diminuer. Au Royaume-Uni, par exemple, on se dirige vers l'« accréditation » des principaux *Colleges* et *Polytechnics* par le *Council for National Academic Awards*, de sorte que les établissements seront à même de valider leurs propres formations. On réexamine aussi aux Pays-Bas les dispositions légales détaillées concernant le contenu des enseignements dans le secteur non universitaire.

Dans les pays où la structure du système d'enseignement supérieur se rapproche du modèle « binaire », avec d'un côté le secteur universitaire et de l'autre une grande composante du secteur ENU, comme en Allemagne, en Nouvelle-Zélande, ou au Royaume-Uni, on note une certaine convergence entre les deux secteurs. Ainsi en Allemagne, les *Fachhochschulen* ont été reconnues comme des établissements publics ayant de larges pouvoirs de réglementation interne depuis la

loi-cadre fédérale de 1976. Les *Polytechnics* au Royaume-Uni suivent la même évolution, à mesure qu'est mise en œuvre la réforme de l'éducation proposée en 1987. En Norvège, une plus grande décentralisation en faveur des conseils et des collèges a été proposée par une commission royale.

Ces évolutions ne signifient pas toujours que les établissements non universitaires deviennent plus libres à tous points de vue. Un contrôle central continue de s'exercer sous diverses formes, en particulier par les mécanismes de financement (discutés plus en détail dans la section 6). Ce qui arrive souvent, c'est que les établissements ont une plus grande liberté dans l'utilisation des ressources qui leur sont allouées à mesure qu'ils acquièrent de l'autonomie (par exemple quand ils sont habilités à valider leurs propres formations) ; mais ils reçoivent en même temps plus de directives générales de l'Etat sur l'affectation des ressources (l'enseignement de la science et de la technologie étant aujourd'hui prioritaire). Ceci est d'ailleurs une tendance que connaissent aussi les universités. En d'autres termes, une autonomie accrue en matière de gestion interne des établissements s'accompagne souvent d'un plus grand contrôle de l'Etat sur les grandes orientations de leurs activités.

Dans des pays comme les Pays-Bas, où les ENU deviennent de plus en plus autonomes, de nouvelles structures d'administration interne se mettent en place, qui peuvent être assez différentes d'un établissement à l'autre, la nouvelle loi étant assez souple à cet égard. Aux Pays-Bas comme au Royaume-Uni, le conflit entre le modèle collégial et participatif de gestion de l'université et le modèle plus « directif » est visible dans l'évolution actuelle. Les structures d'administration qui sont prévues par les lois nouvelles présentent des caractéristiques de chacun des deux modèles. Cette tension est aussi sensible au Canada, où « les *Community Colleges* sont encore à la recherche d'un modèle d'organisation qui traduise leur philosophie et leur mission » (Etude du Canada) ; et ils ont pour la plupart une organisation hiérarchique comportant cependant certaines formes collégiales, habituellement un « conseil académique » composé d'étudiants, d'enseignants et d'administrateurs, qui est à même d'approuver ou de formuler des recommandations sur toutes les questions d'enseignement.

Conditions d'admission

Les conditions d'admission des étudiants dans les ENU sont aussi très différentes de celles des universités. Généralement, le niveau moyen de qualification des nouveaux inscrits dans les ENU est moins élevé que celui qui est exigé pour l'entrée à l'université. Ainsi, aux Etats-Unis, « on n'exige habituellement qu'un diplôme de fin d'études secondaires ; on ne demande pas aux candidats d'avoir obtenu une certaine moyenne dans les *High Schools* ni, dans la plupart des *Community Colleges*, d'avoir passé les tests de connaissances, sauf peut-être aux fins de la répartition des élèves », c'est-à-dire pour l'accès à des enseignements particuliers. Pour les programmes qui ne conduisent pas à un diplôme, la plupart des *Community Colleges* acceptent tous ceux qui ont plus de 18 ans. Au Japon, l'accès aux enseignements post-secondaires est très ouvert : des 90 pour cent d'un groupe d'âge qui terminent leurs études secondaires, plus de 50 pour cent entrent dans l'enseignement supérieur. Mais l'admission à certains types d'universités ou d'établissements non universitaires peut être très sélective et se fonde sur les résultats obtenus dans le secondaire et aux examens d'entrée.

En règle générale, dans les systèmes d'enseignement supérieur très diversifiés, comme ceux d'Amérique du Nord, les conditions d'accès sont moins strictes. Ceci est dû en partie aux règlements adoptés par les établissements d'enseignement supérieur eux-mêmes, mais surtout à la sélection précoce qui s'opère dans les écoles, que le plus souvent les collèges ou les universités ne

sont pas en mesure de compenser. Ainsi, dans certains pays Membres, un quart seulement de chaque groupe d'âge obtient à la fin du secondaire les qualifications exigées pour entrer dans l'enseignement supérieur. En même temps, certains ENU imposent des conditions d'admission assez rigides. Par exemple en Allemagne, les *Fachhochschulen* exigent l'*Abitur* ou le *Fachhochschulreife* (un diplôme de moindre niveau, obtenu dans des écoles secondaires spéciales, qui ne donne pas accès aux universités). Il n'y a guère d'autre voie d'accès. Et une étude déjà ancienne de l'OCDE indiquait que presque tous les étudiants des IUT étaient titulaires du baccalauréat. Seulement 4 pour cent environ y sont entrés en passant des examens spéciaux (voir Cerych et Sabatier, 1986, p.172).

Il arrive parfois, lorsque les étudiants sont trop nombreux dans certaines disciplines, que des établissements aient recours à des méthodes de sélection inhabituelles. Par exemple, aux Pays-Bas, « la sélection des candidats se fait quelquefois par un système de loterie pondérée. Plus la moyenne obtenue à l'examen de fin d'études secondaires est haute, meilleures sont les chances de gagner (Etude des Pays-Bas). En Norvège, les collèges régionaux peuvent admettre 10 à 20 pour cent d'étudiants sur la base de leur dossier scolaire plutôt que sur leurs résultats aux examens de fin d'études secondaires. Au Royaume-Uni, les ENU admettent des adultes ou des étudiants qui n'ont pas passé d'examen de fin d'études secondaires, alors que les universités se sont toujours montrées plus sélectives, bien qu'on note un certain changement à cet égard. L'Autriche apporte un exemple de la situation de plusieurs pays européens où « les conditions d'admission aux universités les plus prestigieuses ... sont moins restrictives que celles des ENU ». Ainsi, ces établissements, à la différence des universités, « peuvent refuser des étudiants faute de places disponibles ou peuvent contrôler le nombre des admissions par des examens d'entrée » (Etude de l'Autriche).

Le personnel enseignant

Ce n'est pas seulement dans les conditions d'admission qu'on observe des différences entre les universités et les ENU, ou au sein même du secteur non universitaire, mais aussi dans la structure du personnel enseignant et dans les politiques qui s'y rapportent. Tout d'abord, dans la plupart des pays Membres, les ENU comptent une plus forte proportion d'enseignants à temps partiel que les universités. Dans certains cas, comme dans les *Community Colleges* aux Etats-Unis et au Canada, cette proportion dépasse 50 pour cent. Au Japon, plus de trois quarts des enseignants des écoles spéciales (*Senshu Gakko*, SG) travaillent à temps partiel (tableau 29). Dans les systèmes binaires, dotés de structures plus formelles, la proportion d'enseignants à temps partiel est relativement faible, mais pourtant plus élevée que dans les universités. Ainsi, en Allemagne, environ 10 pour cent des enseignants des *Fachhochschulen* sont des vacataires (Etude de l'Allemagne).

Dans la plupart des pays, les qualifications exigées des enseignants dans les ENU sont différentes de celles du secteur universitaire. Souvent, comme en France dans les IUT, les enseignants ne viennent pas seulement des universités mais aussi des milieux professionnels. Pour se qualifier comme enseignant dans le principal type d'ENU en Allemagne, les *Fachhochschulen*, les candidats doivent avoir cinq années d'expérience professionnelle. Ils doivent généralement être titulaires d'un doctorat, mais ceci n'est pas nécessaire dans certains domaines techniques. Dans les *Community Colleges* d'Amérique du Nord, nombreux sont les enseignants qui n'ont qu'un *Master of Arts*. Ceux qui ont un doctorat (environ un quart dans l'enseignement général) sont souvent considérés comme « surqualifiés » (voir Clark, 1987a, p.33). Au Canada, les enseignants sont généralement recrutés dans la profession de leur spécialité ; on exige habituellement trois à cinq années d'expérience. La présentation suivante de la situation au Royaume-Uni donne une idée

Tableau 29. JAPON : Enseignants à plein temps et à temps partiel, et proportion d'enseignants à plein temps, par type d'établissement (1986)

	Universités			Junior colleges		
	EPT	ETP	%	EPT	ETP	%
Total	113 877	78 856	59.1	18 205	28 375	39.1
National	51 752	23 478	68.8	1 173	2 728	30.1
Public	6 132	4 022	60.4	1 898	1 869	50.4
Privé	55 993	51 356	52.2	15 134	23 303	39.4
	Collèges techniques			SG		
	EPT	ETP	%	EPT	ETP	%
Total	3 797	2 078	64.6	19 851	68 030	22.6
National	3 261	1 885	63.4	673	10 914	5.8
Public	345	152	69.4	1 595	11 165	12.5
Privé	191	41	82.3	17 583	45 951	27.7

Source : Report on Basic Research of Schools, 1986.

Tableau 30. JAPON : Nombre d'heures de cours assurées par les enseignants, par type d'établissement

	Université	Junior college	Collège technique	SG
National	9.3	8.0	13.3	7.8
Local	9.4	7.9	15.1	14.8
Privé	8.6	8.5	17.1	14.9
Total	8.9	8.4	13.6	14.6

Source : Report on Statistical Survey of School Teachers, 1983.

de la complexité des questions de structure de personnel dans les ENU : « on trouve moins de femmes enseignant dans les universités que dans les *Polytechnics* ou les établissements de *Further Education* en général (12 pour cent comparés à 24 et 20 pour cent) ; 32 pour cent des professeurs de l'université ont fréquenté Oxford ou Cambridge, contre 10 pour cent dans les *Polytechnics* ; plus nombreux sont ceux qui sont devenus enseignants au sortir de l'université, qui sont issus des classes moyennes et ont fréquenté des écoles prestigieuses. Le « secteur public » (les ENU) a fréquemment recruté des enseignants ayant déjà une expérience professionnelle ; il y a donc des différences dans les profils par âge et dans la qualification des enseignants ... Les professeurs des universités sont titulaires de diplômes de plus haut niveau. Pour les emplois de niveau supérieur dans les universités, il n'y a pratiquement pas de recrutement extérieur. Dans les établissements de *Further Education*, ce n'est pas rare » (Etude du Royaume-Uni).

Une autre différence importante entre les deux secteurs dans la plupart des pays Membres a trait à la charge d'enseignement, qui est généralement plus lourde dans les ENU que dans le secteur universitaire. En Allemagne, par exemple, les enseignants des *Fachhochschulen* ont 18 heures de cours par semaine, ceux des universités 8 heures seulement. Au Japon, il faut distinguer selon les ENU. Les enseignants des collèges techniques et des écoles spéciales donnent 14 heures de cours par semaine, ceux des *Junior Colleges* 8 heures environ seulement. Ceci est même inférieur à la charge d'enseignement des professeurs d'université (tableau 30). Au Royaume-Uni aussi, la

charge d'enseignement dans les ENU est supérieure à celle du secteur universitaire. Dans les universités, les enseignants consacrent 37 pour cent de leur temps à l'enseignement, dans les *Polytechnics*, 53 pour cent. Aux Pays-Bas, où les ENU bénéficient avec les nouvelles lois d'un allègement des contraintes qui leur étaient traditionnellement imposées, on apporte des assouplissements aux conditions de service des enseignants, qui avaient habituellement 29 heures de cours par semaine.

Malgré une charge d'enseignement généralement plus lourde, le personnel enseignant des ENU est en moyenne moins bien payé que celui des universités dans la plupart des pays Membres (tableau 32). Dans certains pays, comme au Royaume-Uni, les disparités de salaire sont renforcées par les différences de structure du personnel enseignant, le nombre de postes de haut niveau étant plus faible dans les ENU que dans le secteur universitaire. Aux Pays-Bas aussi, alors que tous les enseignants des établissements recevant un financement public ont le statut de fonctionnaire et que les traitements pour certains grades sont les mêmes dans les deux secteurs, les salaires des emplois de niveau supérieur, et le nombre de ces emplois, sont plus faibles dans les ENU que dans les universités. Dans certains pays, cependant, on s'efforce d'éviter ces disparités, comme en Norvège, où « les traitements sont les mêmes dans toutes les universités et dans la plupart des ENU ». De même, au Canada, les salaires et les avantages annexes offerts dans les *Community Colleges* doivent être comparables à ceux du reste de la fonction publique (y compris les universités) (Étude du Canada).

La sécurité d'emploi est aussi une source de différences entre les deux secteurs. Alors que dans pratiquement tous les pays Membres, la majorité des professeurs d'université jouissent de contrats de durée indéterminée, c'est rarement le cas dans les ENU. Il y a bien sûr des exceptions. En Allemagne, par exemple, les enseignants des *Fachhochschulen* sont fonctionnaires, comme ceux des universités. Ce statut de fonctionnaire semble offrir, dans les périodes où les gouvernements cherchent à réduire leurs dépenses, une meilleure protection que le système de contrat permanent habituel dans les autres pays. Au Royaume-Uni, des mesures récentes visent même l'abolition de tels contrats. Ceci pourrait avoir de sérieuses conséquences, par exemple en matière de liberté académique (Gellert, 1985), encore que l'étude sur le Royaume-Uni rapporte que les professeurs des ENU, bien qu'ils ne bénéficient pas de la sécurité d'emploi, « ont le droit de publier ou d'enseigner ce qu'ils pensent être conforme à la loi ».

Il semble que, de façon très générale, les enseignants des ENU se consacrent moins à la recherche que ceux du secteur universitaire. Ceci s'explique en partie par leur plus lourde charge d'enseignement, mais aussi par la vocation différente des deux secteurs. Les professeurs des ENU sont censés se consacrer à l'enseignement pratique et professionnel plutôt qu'à la recherche théorique ou fondamentale. Dans le passé, ceci a pu créer certaines tensions au sein des ENU, qui, à la recherche d'une identité, étaient souvent tentés de copier le modèle universitaire. Au cours de ces dernières années, les ENU ont pris de l'assurance en même temps qu'ils définissaient mieux leur rôle. Il en résulte non seulement qu'un consensus s'est établi sur le caractère pratique et l'intérêt professionnel direct que doivent avoir les programmes, mais aussi que les activités de recherche ont trouvé une orientation spécifique, leurs travaux portant sur des problèmes pratiques, le plus souvent d'ordre technique. Il s'est ensuivi une amélioration de la situation de la recherche dans les ENU, de ses résultats, de sa réputation ; des réformes ont permis de renforcer son organisation et son financement. En Allemagne par exemple, depuis peu la loi autorise les enseignants des ENU à faire appel à des sources extérieures de financement pour leurs travaux de recherche. Ceci a conduit à une coopération accrue avec l'industrie, à la création de centres de transfert de technologie, etc. Aux Pays-Bas, depuis que des réformes récentes permettent aux HBO de conduire des recherches,

Tableau 31. **JAPON : Rapport étudiants/enseignant, par type d'établissement (1972-86)**

	Universités	Junior colleges	Collèges techniques	SG	KG
1972	18.0	19.4	13.6	–	26.7
1974	18.3	21.5	13.3	–	26.6
1976	18.7	23.1	12.7	20.1	28.5
1978	18.4	23.7	12.5	22.8	28.0
1980	16.9	22.7	12.5	21.8	27.4
1982	16.0	22.2	12.5	21.1	26.1
1984	15.7	21.9	12.6	22.1	25.5
1986	15.4	21.9	13.0	21.9	22.9

Source : Voir tableau 30.

Tableau 32. **JAPON : Salaire mensuel moyen des enseignants à plein temps, par type d'établissement**

En milliers de yen

	Université	Junior college	Collège technique	SG
National	299.3	294.2	296.7	228.1
Local	302.4	297.7	321.3	213.2
Privé	325.4	268.2	285.3	173.2
Total	313.0	272.9	298.4	178.0

Source : *Report on Statistical Survey of School Teachers, 1983.*

on a vu se développer les recherches sous contrat pour le compte de petites et moyennes entreprises par exemple. Au Royaume-Uni, les *Polytechnics* sont par tradition liés à l'industrie par des travaux de recherche ou des contrats de consultants, qui prennent de plus en plus d'extension grâce, entre autres, à la création de parcs scientifiques, comme le font les universités.

6. LE FINANCEMENT DES ENU

Modalités générales du financement des ENU

Le financement des ENU dans les pays Membres est sensiblement différent selon que l'établissement relève du secteur public ou du secteur privé. Etant donné que, dans beaucoup de pays, la plupart des ENU sont administrés par l'Etat, l'essentiel du financement provient de source publique. Dans les nations à structure fédérale, c'est l'état ou la province qui est habituellement responsable du financement des ENU, bien qu'il existe des formes mixtes de financement. Aux Etats-Unis, l'état assure presque la moitié du revenu des *Community Colleges*, alors que moins de 10 pour cent sont de source fédérale (Etude des Etats-Unis). Dans certains états, les taxes foncières locales sont aussi une source de revenu, dont l'importance peut aller d'à peine 4 pour cent à près de 30 pour cent du total. La part du financement local est passée d'environ 43 pour cent en 1958 à 20 pour cent en 1979. Au Canada, les provinces assurent entre 75 et 90 pour cent des revenus, mais elles reçoivent certaines subventions fédérales qu'elles peuvent utiliser, entre autres, à cette fin. Dans les deux pays, les droits de scolarité sont une autre source de revenu. Aux Etats-Unis, ils représentent en moyenne 17 pour cent du revenu des *Community Colleges*, mais ceci peut varier, selon les états, de 2 à 34 pour cent. Au Canada, les droits de scolarité vont de zéro à \$ 1 000, ce qui est beaucoup moins que dans les universités. En Allemagne, les *Länder*, qui sont entièrement responsables de l'éducation, sont donc aussi responsables du financement des ENU.

Aux Pays-Bas, le gouvernement central assure plus de 90 pour cent du financement de l'enseignement supérieur. Mais à la différence des universités, qui reçoivent une allocation globale quel que soit le nombre des étudiants, les HBO ont un système « exogène » de financement : « Tout accroissement du nombre des étudiants a une incidence directe sur le niveau de financement du système dans son ensemble » (Etude des Pays-Bas). En Norvège aussi, les universités et la plupart des autres établissements d'enseignement supérieur sont financés par des crédits publics. Le gouvernement considère, comme dans plusieurs autres pays, que l'enseignement supérieur doit être géré par les pouvoirs publics et gratuit pour les étudiants. En plus de ces subventions directes, les crédits alloués à la recherche par l'intermédiaire des conseils de recherche ont pris de l'importance au cours des dernières années. Enfin, il est devenu plus fréquent que des entreprises privées ou des organismes publics extérieurs financent des projets de recherche.

En France, et en Nouvelle-Zélande, le financement des ENU est essentiellement du ressort de l'Etat, alors que l'origine en est variable en Autriche : « en termes de réglementation aussi bien que d'organisation, de financement ou d'administration, le secteur post-secondaire n'est pas uniforme. Il existe des "académies" [de formation des travailleurs sociaux ou de formation des enseignants] et des écoles techniques médicales publiques ou privées » (Etude de l'Autriche). Au Royaume-Uni, on a procédé à d'importantes réformes dans le contrôle et le financement des ENU.

L'orientation politique récente tend à retirer aux autorités locales des responsabilités qu'elles assumaient traditionnellement pour aller vers un système plus centralisé, dans lequel le *Polytechnics and Colleges Funding Council* sert d'intermédiaire.

En revanche, au Japon, une part importante de l'enseignement supérieur est financée par des sources privées ; 72 pour cent des universités, 84 pour cent des *Junior Colleges*, 88 pour cent des écoles spéciales (SG) et 97 pour cent des écoles diverses (KG) sont privés.

Dans quelques pays, les droits de scolarité sont une source appréciable de revenu pour les établissements, universitaires et autres, qui peuvent en outre être subventionnés par des fonds publics. Aux Etats-Unis par exemple, il existe des programmes d'aide fédérale ou des états aux étudiants qui ont de faibles revenus, qui sont souvent ceux des *Community Colleges*. Ainsi 45 pour cent des étudiants des 668 établissements affiliés à l'*Association of Independent Colleges and Universities* (AICU) ont bénéficié d'une telle aide fédérale, et 45 autres pour cent ont obtenu des prêts. Il existe au Royaume-Uni un grand programme d'aide aux étudiants qui suivent à plein temps des cours conduisant au *degree* ou des cours équivalents ; la plupart des étudiants des ENU peuvent donc en bénéficier au même titre que ceux des universités, sauf que certains cours des ENU n'ouvrent pas automatiquement de tels droits, pas plus que les cours à temps partiel. Dans d'autres pays, comme en Norvège, la plupart des étudiants peuvent obtenir des prêts à des taux favorables, et les plus démunis peuvent recevoir des bourses.

Vers un nouvel esprit d'entreprise

Les établissements non universitaires, dans de nombreux pays Membres, ne comptent pas seulement sur des crédits publics ou sur les droits de scolarité, mais aussi sur des revenus qu'ils tirent en adoptant des pratiques propres aux « entreprises ». L'importance de ce nouveau phénomène est très variable, mais dans plusieurs pays cette source de revenu a pris de l'extension quand les crédits publics se sont restreints. Au Canada, les *Community Colleges* tirent des revenus de formations sous contrat, qui peuvent aller jusqu'à un million de dollars par an. Les contrats peuvent être conclus avec les provinces, le gouvernement fédéral, l'industrie, des associations ou des organismes privés. Dans certains collèges, « on a récemment vu apparaître des unités exclusivement chargées de trouver des financements de source privée » (Etude du Canada). On trouve une pratique semblable dans les *Community Colleges* aux Etats-Unis, mais là, les coûts de lancement des cours « achetés » par les employeurs peuvent même être financés par des crédits publics, lorsque les autorités l'estiment justifié.

Si cet aspect du financement des *Community Colleges* en Amérique du Nord est révélateur de leur esprit d'entreprise, celui-ci n'existe guère dans la plupart des ENU européens (ni en fait dans les universités). Traditionnellement, dans ces pays, les ENU dépendent presque exclusivement du financement public, comme on l'a noté ci-dessus. Mais la situation évolue. Le Royaume-Uni est peut-être le pays européen où cette dépendance est le plus radicalement mise en question. La politique est d'encourager les deux secteurs de l'enseignement supérieur à se tourner davantage vers le « marché » et de trouver d'autres revenus auprès de l'industrie ou d'autres sources privées. Pour ce qui est des ENU, ceci s'est traduit par l'extension des cours « à prix coûtant » pour les employeurs, un accroissement du recrutement d'étudiants étrangers (qui paient le coût total de leurs études) et la multiplication des contrats de recherche et des activités de conseils pour l'industrie. Dans d'autres pays, comme aux Pays-Bas, on note que les projets de recherche des ENU sont de plus en plus souvent financés par des entreprises privées et des organismes publics extérieurs.

Tableau 33. JAPON : Dépense par étudiant, par type d'établissement (1971-85)

En milliers de yen

	Universités	Junior colleges	Collèges techniques	SG	KG
1971	788	520	1 008	—	190
1973	874	604	1 122	—	214
1975	866	602	1 187	—	223
1977	907	635	1 289	385	238
1979	1 185	685	1 405	447	262
1981	1 137	759	1 328	474	269
1983	1 346	804	1 238	554	337
1985	1 433	971	1 254	636	385

Source : Report on School Basic Survey.

Le mode de financement des ENU n'est pas sans conséquence sur le niveau des dépenses. Dans la plupart des pays Membres, pour des études de niveau équivalent, les dépenses par étudiant sont en général moins élevées dans les ENU que dans les universités, bien que des établissements à vocation technique puissent avoir des coûts plus élevés, comme le montre l'exemple du Japon (tableau 33). Aux Etats-Unis, « en 1986 le coût par étudiant (équivalent plein temps) était de \$10 010 dans les établissements préparant au doctorat, \$5 736 dans les *Comprehensive Universities*, \$ 4 318 dans les collèges universitaires préparant à une licence d'études générales, et \$ 3 984 dans les collèges en 2 ans » (Etude des Etats-Unis). Les principales raisons en sont que les échelles de rémunération du personnel enseignant sont différentes dans les ENU et dans les universités, notamment en ce qui concerne les emplois de niveau supérieur, et que les charges d'enseignement sont beaucoup plus lourdes dans les collèges en deux ans. Au Royaume-Uni, les dépenses par étudiant (équivalent plein temps) dépassaient £5 200 dans les universités (en prix 1984-85), contre £3 000 pour les étudiants de niveau avancé de *Further Education*. En outre, on a assisté au Royaume-Uni à un déclin relatif de la dépense par étudiant. La dépense, correspondant à l'unité de référence qu'est l'« équivalent à un étudiant d'enseignement général » a diminué de 25 pour cent entre 1980-81 et 1986-87, dans les *Polytechnics* et autres collèges relevant des autorités locales, contre 3 pour cent dans les universités (tableau 34).

Le financement comme moyen d'orienter l'activité des établissements

Dans certains pays Membres, les pouvoirs publics appliquent des mécanismes de financement non seulement pour contrôler le niveau des ressources des ENU, mais aussi pour orienter leurs activités. Au Canada, par exemple, cette orientation se fait par le moyen de diverses sortes de contrats. Dans d'autres pays, les crédits sont alloués aux établissements sur la base de « formules de financement » ou en fonction des effectifs dans certains enseignements. Au Royaume-Uni ont été créés en 1982 des organismes spécialement chargés de donner un avis sur l'allocation des ressources aux établissements relevant du « secteur public » en Angleterre et au Pays de Galles. Les crédits étaient fonction de l'effectif souhaité dans les différentes disciplines et d'importantes études ont été nécessaires pour redistribuer les places disponibles entre les établissements et entre les disciplines. En outre, les ENU (comme, d'ailleurs, les universités)

Tableau 34. ROYAUME-UNI : Dépenses courantes (en £) par étudiant (équivalent plein temps), selon le type d'établissement (1981-82 à 1984-85)

	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85
Cours avancés de « further education »				
Courant	2 720	2 875	3 010	3 000
Constant	3 170	3 130	3 135	3 000
Polytechnics				
Courant	3 050	3 090	2 975	3 015
Constant	3 565	3 365	3 100	3 015
Universités				
Courant	4 285	4 550	4 905	5 210
Constant	4 985	4 970	5 130	5 210

Source : *Statistics of Education Finance and Awards.*

reçoivent souvent des crédits de la *Manpower Services Commission* (devenue depuis 1988 la *Training Agency*), un organisme dépendant du ministère de l'Emploi qui encourage certaines initiatives en prévision des besoins du marché du travail et de la situation de l'emploi.

Alors qu'au Royaume-Uni on assiste à un accroissement du contrôle central, dans certains pays européens, au contraire, les ENU bénéficient d'une plus grande autonomie à mesure que l'intérêt de leur apport en vient à être reconnu. Aux Pays-Bas, les HBO jouissent maintenant d'un système de financement semblable à celui des universités, avec beaucoup plus de liberté dans l'utilisation de leur propre budget. En Norvège, les collèges régionaux sont progressivement libérés des contraintes imposées par l'Etat en matière budgétaire (Etude de la Norvège). Et en Allemagne, les enseignants des *Fachhochschulen* vont bientôt bénéficier des mêmes droits que ceux des universités et pouvoir faire appel à des sources extérieures pour financer leurs recherches.

7. L'EMPLOI DES DIPLÔMÉS

Perspectives d'ensemble

L'impression générale qu'on a de l'emploi des diplômés des ENU est favorable et, dans les périodes où la situation de l'emploi est mauvaise, les diplômés des formations post-secondaires non universitaires trouvent souvent plus facilement des emplois que les diplômés d'université. Pourtant, cela dépend dans une large mesure de la formation suivie. On doit tenir compte aussi du salaire et du niveau d'entrée dans la hiérarchie professionnelle. Néanmoins, les perspectives d'emploi pour les étudiants des ENU semblent bonnes, et plusieurs raisons peuvent en être données, dont deux semblent d'un intérêt particulier.

En premier lieu, l'économie des pays industrialisés a connu des transformations structurelles fondamentales, dues tout d'abord au rapide progrès technologique qui a intéressé la production industrielle, mais aussi aux importants déplacements de l'emploi, avec notamment la forte expansion du secteur des services. Ces évolutions ont entraîné une demande de personnel hautement qualifié à tous les niveaux de l'industrie, du commerce, des services et des administrations publiques dans la plupart des pays Membres. Cette demande, estimait-on, ne pouvait être satisfaite par le secteur universitaire traditionnel, que ce soit en nombre de diplômés, ou en types de qualification. Il semble que dans la plupart des pays Membres, les ENU se soient montrés plus adaptables que le secteur universitaire face à cette demande, en lançant des formations dans des domaines nouveaux et en offrant un enseignement plus directement professionnel.

En second lieu, ces nouvelles formations non universitaires ne sont pas soumises aux mêmes contraintes que celles de l'université, qui a pour fonction traditionnelle de conférer un rang dans la hiérarchie sociale : l'insertion dans la vie professionnelle des diplômés des ENU est moins liée à des mécanismes de sélection reflétant un système de classe ou de stratification sociale. Au contraire, les systèmes d'enseignement supérieur différenciés sont le reflet de structures sociales elles-mêmes plus ouvertes et plus différenciées. Mais cela ne veut pas dire que la différenciation sociale ne touche pas les ENU. La fonction de sélection que semble tenir le système d'éducation est perceptible dans de nombreux pays Membres et elle influe aussi sur les perspectives d'emploi des diplômés des ENU. Dans certains cas, comme au Royaume-Uni, les employeurs semblent préférer des diplômés d'université pour des emplois comparables, leur préférence se fondant sur le prestige de l'institution, surtout pour des emplois de haut niveau. Dans la plupart des pays, les emplois auxquels accèdent les diplômés des ENU sont plutôt de niveau intermédiaire ; ces derniers sont plus souvent disposés à accepter des salaires moins élevés que les diplômés d'université, ce qui permet aux employeurs de leur offrir plus facilement des emplois. Au Japon, par exemple, le salaire initial moyen des diplômés des *Junior Colleges* ou des collèges techniques est de 10 pour cent inférieur à celui des diplômés d'université (tableau 35). La raison en est peut-être que les diplômés

Tableau 35. JAPON : Salaire mensuel initial moyen des jeunes diplômés des Collèges techniques et des *Junior Colleges* (par sexe) rapporté à celui des diplômés d'université (1970-87)

En yen

	CT	%	JC	% (hommes)	JC	% (femmes)
1970	36 433	92.3	34 580	87.6	32 540	82.5
1975	83 323	91.9	81 567	90.0	77 336	85.3
1980	105 230	90.9	105 514	91.1	99 426	85.9
1985	128 586	91.0	126 814	89.7	120 463	85.2
1987	134 930	90.1	132 230	88.3	127 426	85.1

Source : Etude du Japon.

des ENU, aussi bien que leurs employeurs, ont des ambitions un peu plus modestes et de nature plus spécifiquement professionnelle et que, de ce fait, le marché du travail est plus accommodant pour les diplômés des ENU que pour ceux des universités, qui ont souvent des ambitions peu réalistes en termes de salaire et de niveau hiérarchique.

Ces remarques s'appliquent, bien sûr, de façon différente selon les pays. Ainsi, en Allemagne, les associations industrielles ou autres organisations professionnelles considèrent que les perspectives d'emploi des diplômés des ENU sont positives. En Nouvelle-Zélande, « le marché du travail manque de personnel hautement qualifié pour les entreprises de haute technologie ou les services marchands. Aussi les diplômés des formations à plein temps des *Polytechnics* n'ont-ils aucun mal à trouver un emploi. Les étudiants des cours professionnels à temps partiel, dont la plupart travaillent déjà, voient s'améliorer leurs perspectives de carrière lorsqu'ils obtiennent leur diplôme » (Etude de la Nouvelle-Zélande). En Norvège, aucun diplômé d'une formation supérieure ne semble rencontrer de difficultés d'emploi. En fait, « dans certains domaines, comme l'électronique, la santé, l'économie et l'enseignement, il y a même une pénurie manifeste de personnel qualifié » (Etude de la Norvège).

Au Japon, dans ce domaine comme dans les autres, il existe des différences au sein même du secteur non universitaire. Les diplômés des écoles spéciales (SG), dont la formation met l'accent sur la technologie informatique et ses applications, « trouvent facilement des emplois, car leur formation correspond aux besoins des entreprises à divers niveaux ». Mais, par ailleurs, « on commence à percevoir une inadaptation entre les formations des *Junior Colleges* et les besoins de l'économie » (Etude du Japon).

Au Canada, la situation n'est pas aussi claire. Comme au Japon, la ligne de démarcation traverse le secteur non universitaire. « Les diplômés des formations professionnelles risquaient plus d'être au chômage que ceux des collèges et des universités » (Etude du Canada). Il est généralement très difficile de préciser la situation des jeunes sortant des *Community Colleges* en Amérique du Nord. Aux Etats-Unis, il y a peu de statistiques sur l'emploi des diplômés. Il est clair que le risque de chômage diminue quand le niveau d'instruction augmente, ce qui laisse supposer que les diplômés de l'université ont encore de meilleures perspectives d'emploi que ceux des *Community Colleges*. Mais ceci est vrai de tous les secteurs de la société, et pas seulement de l'enseignement supérieur.

Au Royaume-Uni, en 1985-86, le taux de chômage était plus élevé parmi les diplômés des *Polytechnics* (10.8 pour cent) que parmi ceux des universités (6.9 pour cent). En revanche, les

diplômés des ENU accédaient plus facilement à des emplois permanents que ceux du secteur universitaire (60.9 contre 55.2 pour cent). L'Etude du Royaume-Uni attire l'attention sur le point suivant : « Il faut se rappeler que les enquêtes sur le premier emploi des diplômés sont faites dans les six mois qui suivent l'obtention du diplôme. Une étude à plus long terme a montré une importante diminution du taux de chômage des diplômés des ENU (qui tombe à 4 pour cent) trois ans après le diplôme. Les diplômés des *sandwich courses* (presque tous issus des ENU) non seulement trouvent plus facilement des emplois que les diplômés d'université, mais restent plus longtemps dans la même entreprise et ont des salaires sensiblement plus élevés ».

Différences selon les disciplines

Dans l'ensemble, la situation des diplômés des ENU sur le marché de l'emploi est favorable dans la plupart des pays Membres. Or, il y a souvent d'importantes différences selon les formations. Aux Pays-Bas, par exemple, les diplômés des ENU ont un taux de chômage légèrement supérieur à celui des diplômés d'université. Mais le chômage des diplômés dans les sciences de l'ingénieur représente un tiers de celui des diplômés des formations aux services (tableau 36). Dans certains pays, comme l'Autriche, il est difficile de comparer les perspectives d'emploi des diplômés des deux secteurs de l'enseignement supérieur, car les diplômés de l'université forment un groupe très hétérogène, alors que les diplômés des « académies » ont été formés à des emplois précis. Mais d'une façon générale, « on estime qu'il leur est plus facile de trouver un emploi qu'aux diplômés d'université » (Etude de l'Autriche). En Allemagne, les étudiants des *Fachhochschulen* diplômés en commerce ou en technologie ont moins de difficultés que ceux des formations dans le domaine social. Et au Royaume-Uni, où les *Polytechnics* offrent un bien plus large éventail de formations que les ENU en Allemagne, la différence des situations entre diplômés est particulièrement frappante. Ce sont les diplômés en pharmacie, comptabilité, sciences de

Tableau 36. PAYS-BAS : Chômage des diplômés,
selon le type de formation
(1985)

	%
Total des actifs	13.2
HBO (Enseignement technique supérieur)	
Ingénieurs	3.1
Economie	4.8
Services	8.7
Total HBO	6.8
Universités	
Ingénieurs	6.4
Economie	4.0
Services	8.4
Total	5.8

Source : Etude des Pays-Bas.

l'éducation, mathématiques et informatique, électricité et électronique, commerce et gestion, qui ont le moins de difficultés. Les diplômés en lettres et sciences humaines ont en revanche beaucoup de mal à trouver un emploi.

En conclusion, les perspectives d'emploi pour les diplômés des ENU sont favorables dans la plupart des pays Membres, dans certains cas, même meilleures que celles des diplômés d'université. Mais il faut cependant faire certaines distinctions. Il existe de grandes différences, d'une part entre les ENU dans certains pays, et d'autre part, selon les formations. Les meilleures perspectives d'emploi s'ouvrent aux diplômés en technologie, informatique, commerce et gestion, domaines qui sont prioritaires pour les entreprises ; elles sont aussi bonnes pour les diplômés des ENU dans ces mêmes domaines, et parfois meilleures que pour les diplômés de l'université. Dans les domaines qui sont moins strictement liés à une profession, comme les lettres et les sciences humaines, le prestige de l'établissement joue un rôle important ; là, ce sont généralement les diplômés d'université qui ont le moins de difficultés d'emploi. En outre, le succès des diplômés des ENU sur le marché du travail tient en partie au fait qu'ils sont souvent disposés à accepter un emploi à un niveau de recrutement et de rémunération inférieur à celui que demandent les diplômés d'université.

8. LA RÉUSSITE DES ENSEIGNEMENTS NON UNIVERSITAIRES DANS UNE PERSPECTIVE SOCIO-ÉCONOMIQUE GLOBALE

L'amélioration des possibilités de formation

La création des ENU a permis de différencier les systèmes traditionnels d'enseignement supérieur, en offrant de nouvelles possibilités de formation en dehors de l'université. L'une des raisons les plus importantes de la création de ces nouveaux établissements d'enseignement supérieur dans les pays Membres a été la volonté politique et le souhait du public de donner de meilleures possibilités de formation à une plus large proportion de la population et de démocratiser le secteur de l'éducation dans son ensemble, notamment en offrant des voies nouvelles de formation supérieure. Comme le montrent amplement les enquêtes nationales (et les contributions préparées par les pays ayant participé à cette étude), ces politiques ont été une réussite à bien des égards. La proportion des jeunes accédant à l'enseignement supérieur s'est accrue considérablement au cours des vingt ou trente dernières années et, dans la foulée, la proportion des femmes.

Les ENU ont joué un rôle important dans cette évolution au cours de ces dernières années. Dans de nombreux pays, leurs taux de croissance ont été les plus forts de l'ensemble du secteur de l'enseignement supérieur. Dans des pays où les traditionnelles distinctions de classe déterminent encore les taux de participation à l'enseignement, comme au Royaume-Uni, l'amélioration des possibilités de formation a bénéficié aux catégories sociales modestes : les *Polytechnics* recrutent environ 40 pour cent de jeunes issus de la classe ouvrière, les universités 28 pour cent seulement. Comme le souligne l'étude du Royaume-Uni : « le "secteur public" représente pour les étudiants de la *working class* une voie d'accès à l'enseignement supérieur, notamment par les cours à temps partiel ». On trouve des différences comparables en France, et même dans un pays socialement plus uniforme comme les Pays-Bas (voir section 3).

Dans nombre de ces établissements, les enseignements à temps partiel jouent aussi un rôle important en offrant une « seconde chance » à ceux qui ont échoué ou abandonné la carrière scolaire normale étant plus jeunes, en y facilitant l'accès des adultes n'ayant pas les qualifications normalement requises. A cet égard, il y a de profondes différences entre les pays Membres. Si l'observation précédente s'applique au Royaume-Uni, à la Nouvelle-Zélande, au Japon, à l'Amérique du Nord, certains systèmes plus organisés, comme en France ou en Allemagne, exigent des conditions d'admission assez rigides.

Lorsque le passage d'un secteur à l'autre est possible, il y a presque toujours un coût à supporter, que ce soit en temps ou en fortes dépenses. Par exemple, aux Etats-Unis, le passage d'un ENU à l'université peut parfois être très coûteux, ce que critiquent certains observateurs européens. Ils soutiennent que des systèmes d'enseignement supérieur comme ceux de l'Allemagne ou de l'Autriche, même s'ils sont relativement sélectifs et offrent peu de possibilités

de passer des ENU au secteur universitaire, dispensent en revanche un enseignement gratuit et sont par conséquent plus égalitaires que le système américain. Il est cependant difficile de défendre cet argument. Un système d'enseignement socialement sélectif favorise ceux qui sont déjà le plus favorisés dans la société, même lorsque l'enseignement y est gratuit, car les chances d'arriver à ce niveau sont déjà assez minces pour ceux qui viennent de familles à revenus modestes. Cette inégalité s'est renforcée récemment, du moins en Allemagne, du fait de diverses mesures qui ont rendu encore plus difficile pour les élèves des familles aux revenus modestes d'atteindre le niveau du deuxième cycle secondaire (Gellert, 1984 et 1989). Le problème de l'égalité des chances se pose naturellement beaucoup plus tôt dans de nombreux pays, la sélectivité du système scolaire forçant les jeunes à choisir très tôt leur orientation.

Egalité et excellence

On a souvent soutenu que les deux objectifs que sont l'amélioration de l'égalité des chances d'accès et le maintien d'un enseignement de haute qualité sont dans une large mesure incompatibles en périodes de restrictions financières. Pour ce qui est des ENU dans les pays Membres, cette allégation n'est guère fondée. En premier lieu, l'une des caractéristiques de nombreux ENU (par exemple les *Community Colleges* en Amérique du Nord) est qu'ils s'efforcent d'offrir des enseignements conduisant à différents niveaux de formation et de qualification, qui ne prétendent pas correspondre aux normes et aux critères des établissements où sont dispensés les enseignements universitaires traditionnels. Il faut mentionner à cet égard la fonction de formation continue, qui est aussi une caractéristique de nombreux ENU dans les pays Membres. Là aussi, on doit noter le rôle important que jouent les *Community Colleges* aux Etats-Unis dans l'organisation de cours de mise à niveau, bien que cette fonction, qui est de remédier à des insuffisances de formation (en lecture ou en écriture) ait été critiquée. Il serait pourtant juste que cette fonction soit reconnue comme une de celles qui revient à l'enseignement supérieur, si l'on veut parler sérieusement de différenciation fonctionnelle.

En second lieu, certains exemples montrent qu'il n'est pas impossible de concilier la haute qualité de l'enseignement et un accès très ouvert. Ainsi, l'étude du Royaume-Uni indique que « étant donné que les niveaux exigés pour l'obtention d'un diplôme sont comparables, le "secteur public" se montre en fait plus efficace que les universités en termes de "valeur ajoutée" puisqu'il amène au diplôme des étudiants qui étaient, à l'entrée, d'un niveau inférieur ».

Comme on l'a noté, dans la plupart des pays Membres, les ENU se montrent plus disposés et plus aptes que les universités à prendre en compte les aspirations et les besoins des régions. Cela tient en partie à des différences de taille et d'organisation, qui donnent aux ENU plus de souplesse dans leur enseignement. En revanche, cela peut tenir aussi à ce que, par leur nature même, les ENU sont tournés vers les problèmes pratiques et les intérêts des entreprises et de la collectivité. On connaît de nombreux exemples des conséquences d'une telle orientation. Dans bien des pays Membres, les ENU sont associés à des projets de développement régional, à des centres de transfert de technologie, et à d'autres activités du même ordre. Leur orientation pratique a une autre conséquence importante : leur engagement croissant dans des activités de recherche spécifiques. Alors qu'encore tout récemment, le personnel enseignant des ENU était souvent tenté de se rapprocher des modèles universitaires, afin d'accroître le prestige de ces établissements, depuis quelques années on en est venu à reconnaître l'intérêt des recherches conduites dans ce secteur. Cette tendance s'est trouvée renforcée par le soutien des entreprises et de l'opinion publique.

D'une façon générale, la réussite des ENU dans les pays Membres a démontré que les politiques à l'origine du développement de ces formes nouvelles d'enseignement supérieur étaient

justifiées. Il n'est donc pas étonnant que les normes et les principes qui avaient été adoptés au départ s'appliquent aussi à l'évaluation et à l'expansion de ce secteur de l'enseignement supérieur. Mais, selon les pays, les responsables politiques mettent l'accent sur des aspects différents, ce qui montre la diversité des objectifs. En général, les besoins en main-d'œuvre occupent toujours une place essentielle dans l'orientation des politiques. Dans certains systèmes, la satisfaction de la demande sociale et l'élargissement de l'accès à l'enseignement restent essentiels. Au Japon, on semble particulièrement s'intéresser à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur : « Il est très probable que les ENU ouvriront la voie qui conduira à un enseignement post-secondaire universel » (Etude du Japon). Mais dans presque tous les pays, les systèmes d'enseignement supérieur reconnaissent que les rapides progrès technologiques de notre époque exigent non seulement un personnel qualifié mais aussi des connaissances techniquement utilisables.

La professionnalisation et l'identité des ENU

Tels qu'ils ont été conçus, les ENU ont été une réussite, grâce aux formations à vocation pratique et professionnelle qu'ils offrent. Les compétences qu'ils permettent d'acquérir sont de plus en plus recherchées par les entreprises et sur le marché du travail. Dans plusieurs pays, une autre raison du succès de ces formations est la moindre durée des études conduisant au diplôme et à d'autres certificats.

Les résultats d'ordre économique et social qu'ont obtenus ces établissements ont conduit les pouvoirs publics et le secteur universitaire à examiner de plus près les fonctions des universités traditionnelles, pour y apporter certains changements. Il semble que les universités elles-mêmes commencent à prendre conscience de l'importance de la capacité d'adaptation dont ont fait preuve les ENU devant les transformations fondamentales de l'économie et de la société. Et comme ces établissements arrivent à mener leurs activités d'enseignement et de recherche à un moindre coût (bien que dans de moins nombreux domaines), ils représentent une option intéressante pour les étudiants et un sérieux défi pour les universités. Celles-ci, d'ailleurs, commencent à acquérir certaines des caractéristiques des ENU, et les distinctions entre les deux secteurs s'estompent dans certains pays.

Différences de statut et de prestige

Bien qu'on ait présenté le tableau d'une réussite, il reste de nombreux problèmes auxquels les ENU doivent faire face dans les pays Membres. Il s'agit surtout de leur statut et de leur identité en tant que secteur distinct. Dans de nombreux pays Membres, on attribue toujours aux ENU un statut inférieur à celui du secteur universitaire, et ceci se reflète dans la différence des structures et de l'organisation financière entre les deux secteurs. Il y a souvent d'autres différences, par exemple en ce qui concerne les diplômes octroyés par les ENU. Dans de nombreux pays, on a tendance à donner aux ENU une plus grande liberté en matière de gestion et d'enseignement. Mais les deux secteurs se distinguent aussi par la mesure dans laquelle les pouvoirs publics contrôlent les établissements et leurs dépenses, et par les traitements offerts aux enseignants et leurs conditions de travail.

Les différences de statut n'ont pas que des conséquences en matière de financement ou de gestion. Dans nombre de pays, la première ambition de beaucoup de jeunes est encore l'entrée à l'université. Les ENU ne sont souvent qu'un second choix et leur rapide expansion dans certains pays est due à l'insuffisance de celle des universités. On peut donc se demander si les ENU ont vraiment donné des possibilités de formation à des catégories sociales jusque-là défavorisées. Il est

manifestement plus facile aujourd'hui de poursuivre des études supérieures. En revanche, la plupart des diplômés délivrés par les ENU sont d'un niveau inférieur à celui des universités (en ce qui concerne aussi bien leur prestige que leur valeur aux yeux des employeurs). Les décideurs des pays Membres doivent donc rester attentifs et éviter que la différenciation des systèmes d'enseignement supérieur ne contribue, à ce niveau, à la reproduction des différences de classe dans la société.

Le plus haut prestige dont jouissent les universités est aussi une question qui se pose quand leurs fonctions tendent à se rapprocher de celles des ENU : accès plus ouvert, diplômes nouveaux, activités du type « entreprise », à vocation pratique. Dans un contexte où les établissements ou les secteurs se trouvent en concurrence pour l'obtention de crédits publics ou privés, ceux qui sont les plus réputés sont favorisés. Le succès des ENU pourrait d'une certaine façon engendrer une concurrence, et ces concurrents pourraient se révéler encore plus efficaces.

Le fait que les ENU aient réussi à répondre à l'évolution des besoins de l'économie et à celle des politiques sociales explique en partie le plus grand contrôle qu'exercent les pouvoirs publics sur ces établissements. Mais leur adaptabilité même suscite des problèmes. Ils risquent de devenir trop strictement professionnels, ou contraints de répondre à des besoins prévus qui ne se matérialisent pas ou qui sont éphémères. L'une des fonctions traditionnelles de l'enseignement supérieur repose sur la conception d'une éducation « libérale ». Les ENU, en particulier, sont donc obligés de concilier deux objectifs : satisfaire aux besoins immédiats du marché du travail et répondre aux demandes en faveur de l'enrichissement culturel.

Cette question se pose peut-être avec plus d'acuité devant l'extension du « troisième secteur ». Celle-ci peut être la conséquence d'un échec des deux autres secteurs, qui n'ont pas su, dans une certaine mesure, répondre aux besoins immédiats du marché du travail, reflétant peut-être une ossification des ENU eux-mêmes, qui se sont constitué un profil reconnaissable et forgé des traditions. Le développement du « troisième secteur » dépendra dans une large mesure des choix politiques des pouvoirs publics ; son existence est plus tangible dans les pays qui ont une philosophie du « libre marché », et même là, dans des disciplines exigeant peu d'investissements en capital. Dans les pays qui souhaitent préserver la tradition d'un enseignement supérieur public, il n'est guère probable que ce troisième secteur constitue autre chose qu'un complément dans certains domaines bien particuliers de la formation.

Deuxième partie

RÉSUMÉ, CONCLUSIONS ET QUESTIONS

Rapport du Secrétariat

INTRODUCTION

Dans cette partie, qui résume les grandes conclusions du rapport analytique, on met en relief les problèmes que soulève la diversification de l'enseignement post-secondaire ou supérieur et on tente de montrer l'incidence de cette diversification sur les politiques à mettre en œuvre.

Le rapport s'attache aux facteurs qui sont entrés en jeu dans le développement du secteur non universitaire et aux réformes des structures qui ont dû être apportées au système d'enseignement supérieur. Il examine, en suivant la courbe de croissance du secteur non universitaire, dans quelle mesure les pays Membres ont recouru à lui, plutôt qu'au secteur universitaire, pour développer l'enseignement supérieur. Il montre comment on en est venu à attacher moins d'importance à la valeur purement académique des études pour s'orienter vers une vocation « professionnelle », et comment les divers objectifs et missions des établissements non universitaires (ENU) se traduisent dans le contenu des programmes, les modalités de participation et dans la composition sociale de ceux qui les fréquentent. Y sont également étudiés l'organisation et le financement, le contrôle de ces établissements, la façon dont leurs différences par rapport aux universités ont influencé leur fonctionnement. Le rapport analyse la situation des diplômés des ENU au regard de l'emploi et les résultats d'ensemble du secteur non universitaire, considérés sous un angle socio-économique.

Ces nouvelles formes d'enseignement supérieur ont vu le jour pendant les années 60 et 70, à une époque où les effectifs d'étudiants ne faisaient que s'accroître et où les gouvernements décidaient de leur offrir des formations plus pratiques et à vocation plus professionnelle que celles des universités. Leur création traduisait le souci des pouvoirs publics devant l'incapacité relative des universités de répondre aux besoins de l'économie et des entreprises. L'une de leurs fonctions était aussi de donner leurs chances à des catégories sociales jusque-là défavorisées sur le plan des études supérieures. Ils étaient également censés être moins coûteux que les universités traditionnelles, et en cela, permettre l'expansion de l'enseignement supérieur à un coût raisonnable.

1. PRINCIPAUX ASPECTS DE L'ÉVOLUTION DES ENU DEPUIS LE DÉBUT DES ANNÉES 70

Au début des années 70 on connaissait trois types d'enseignement non universitaire, ou d'enseignement supérieur court, comme on disait alors. Le premier était le modèle « à fins multiples », dont les caractéristiques étaient celles de la plupart des *Community Colleges* d'Amérique du Nord, où l'on peut recevoir une formation professionnelle, suivre les deux premières années du premier cycle universitaire de quatre ans (*undergraduate*) et où sont organisés des programmes de formation continue de plus en plus nombreux. Le deuxième est le modèle

« spécialisé », qui correspond à des établissements dispensant des formations courtes, généralement à vocation professionnelle, dans un nombre limité de domaines, et conduisant à des qualifications de niveau inférieur à celui du premier diplôme universitaire. Nombreux étaient en Europe continentale les établissements qui se rapprochaient de ce modèle. Le troisième était le modèle « binaire », dont le meilleur exemple est peut-être celui des *Polytechnics* britanniques, dont les enseignements et les diplômes, qui se veulent distincts, sont de niveau comparable à ceux des universités. A l'époque, l'opinion attribuait à ces modèles un moindre rang dans une hiérarchie où l'université occupait la première place. On parlait dans l'étude de l'OCDE (1973) de l'écart entre les enseignements « nobles » et « moins nobles ». Bien que ces derniers soient partie intégrante du système d'enseignement supérieur, ils n'avaient pas le prestige et l'attrait qu'ils auraient souhaités. La plupart de ces établissements moins nobles ont donc adopté une stratégie semblable, qui était d'orienter leurs activités de telle façon que leur image se rapproche de celle de l'université. Les critères de recrutement et de promotion, notamment dans un secteur public en rapide expansion, attribuaient un niveau relativement modeste aux ENU, ce qui encourageait fortement ces établissements dans leur « tentative » universitaire, ce qui, par suite, conduisait à une excessive uniformisation du système.

Le présent rapport montre que, dans les dix pays Membres considérés, la nature, le rôle et le prestige des enseignements non universitaires ont sensiblement changé au cours des quinze dernières années. Les ENU ont réussi à acquérir leur légitimité au sein des systèmes nationaux d'enseignement supérieur et se sont attiré une grande considération. La distinction faite au début des années 70 entre les trois types d'établissement peut encore être utile pour mettre en lumière les différences qui subsistent dans la structure des enseignements, mais elle ne suffit plus pour rendre compte de la situation des ENU et des problèmes auxquels ils sont confrontés à la fin des années 80. Par le passé, on critiquait les *Community Colleges* aux Etats-Unis — un exemple typique du modèle à fins multiples — pour l'importance excessive qu'ils donnaient à leur fonction de passerelle pour l'université ; aujourd'hui, leur place dans un système 2 plus 2 (c'est-à-dire comme première étape dans l'enseignement supérieur) est beaucoup plus modeste. Nombreux sont les diplômés des *Community Colleges* qui ne répondent pas aux exigences des universités et collèges en quatre ans, et c'est de plus en plus souvent pour acquérir une qualification professionnelle que les étudiants s'y engagent. Dans un certain sens, les systèmes d'enseignement supérieur d'Amérique du Nord se trouvent aujourd'hui, plus que par le passé, dans une situation semblable à celle des pays européens, à savoir la tendance à la segmentation et à une différenciation trop rigide [voir OCDE (1990a), *Examens des politiques nationales d'éducation : L'enseignement supérieur en Californie*]. Contrairement à ce qu'on attendait au début des années 70, les établissements de type « spécialisé » d'Europe continentale ne se sont pas rapprochés du modèle « à fins multiples » offrant des formations professionnelles, des cours préparant à l'université et faisant une large place à la formation continue. Au contraire, l'expansion s'est accompagnée d'une spécialisation accrue des établissements. Même dans le cas où de petits collèges techniques ont été groupés en établissements plus importants, ceux-ci ont gardé une vocation principalement, voire exclusivement, professionnelle. En outre, l'expansion et la diversification ont donné naissance à une forte différenciation et à une hiérarchie au sein du secteur non universitaire lui-même. Ainsi, par exemple, de nombreux ENU de haut niveau (comme les *Fachhochschulen* en Allemagne, les collèges régionaux en Norvège, les IUT en France) se sont rapprochés du modèle « binaire ».

Plusieurs facteurs ont été à l'origine d'une telle évolution. Les transformations économiques, les progrès technologiques des années 70 et 80 ont conduit à un nouvel ordre de priorités : pour ce qui est de l'enseignement supérieur, on peut résumer cette évolution en rappelant le relatif déclin de l'attrait et du prestige des modèles académiques qu'incarnent les universités traditionnelles et

l'accent mis de plus en plus sur l'intérêt professionnel des enseignements. On exige de plus en plus de l'enseignement supérieur qu'il contribue au développement économique et l'on pense souvent que ceci doit se traduire par un accroissement du nombre des diplômés issus des enseignements à vocation professionnelle, avec des connaissances, des compétences qui soient utiles dans les emplois disponibles. L'évolution des choix et des préférences des étudiants, les systèmes d'incitation, pour les étudiants ou pour les établissements, y ont aussi contribué. Le financement de l'enseignement supérieur et sa gestion ont favorisé toujours plus les enseignements répondant à ces critères. Ainsi, non seulement les ENU se sont fortement intégrés au sein de l'enseignement supérieur au cours des quinze dernières années, mais en même temps ils se sont raffermis dans une position fondée, dans une plus ou moins large mesure, sur des valeurs et des fonctions distinctes de celles des universités traditionnelles.

L'évolution du secteur universitaire face à ces mêmes pressions a un impact considérable sur les autres établissements d'enseignement supérieur. A cet égard, les nombreuses réformes qui ont conduit les universités à acquérir des caractéristiques qui, à l'origine, étaient celles du secteur non universitaire sont d'une importance particulière. Ce n'est pas le cas de toutes les universités ; mais dans certains pays, et notamment dans certaines disciplines, les enseignements universitaires prennent une orientation plus professionnelle, mettant davantage l'accent sur la recherche appliquée et sur les relations avec l'industrie. On note aussi un sentiment plus marqué de responsabilité à l'égard de la collectivité ou de la région. Dans plusieurs pays, les universités accueillent plus souvent qu'autrefois des adultes ou des étudiants qui n'ont pas les qualifications traditionnellement exigées, offrent plus d'enseignements à temps partiel ou relevant de la formation continue. Bien que l'idée de créer des enseignements professionnels courts au sein d'universités « intégrées » (*Comprehensive Universities*) n'ait pas eu l'impact qu'on en attendait au début des années 70, on en trouve des exemples en Suède, en France, et plus récemment en Espagne et en Italie.

En même temps, la différenciation du secteur universitaire s'est poursuivie. Dans certains pays, la vocation des universités à la recherche fondamentale est mise en discussion, dans d'autres, la tendance est à la concentration des travaux de recherche dans certains établissements. Cette situation se reflète dans la question posée dans un autre rapport de l'OCDE (1987a, p. 116) : « Quelles missions pour quelles universités ? ». En d'autres termes, la différenciation entre les universités comme entre les autres établissements d'enseignement supérieur tend à estomper certaines des distinctions entre les deux secteurs et peut souvent conduire à d'autres formes de différenciation et à d'autres « ordres de préférence ».

Un autre fait, auquel on n'avait pas prêté attention dans le débat politique des années 60 et 70, risque d'avoir une influence croissante sur l'attrait et les fonctions des enseignements non universitaires : c'est l'apparition d'un « troisième secteur ». Ce secteur, encore mal défini, inclut tout un ensemble de formations, nées pour la plupart de l'initiative privée, financées par des entreprises ou gérées comme une activité commerciale et exigeant des droits de scolarité importants (par exemple les *Proprietary Schools* aux Etats-Unis). Le plus souvent, ces formations sont courtes et étroitement professionnelles. On assiste aussi à un rapide essor d'initiatives mixtes public-privé. Dans certains pays, cette évolution est encouragée par les pouvoirs publics et différents ministères, avec leur soutien. Bien que nombre de ces programmes aient été conçus à l'origine comme formation continue, on s'aperçoit qu'ils commencent à attirer de nombreux élèves diplômés des enseignements secondaires ou d'autres n'ayant pas les qualifications exigées pour l'accès à l'enseignement supérieur.

Malgré son expansion et son rôle dans le développement de l'enseignement post-secondaire « formel », ce secteur « de marché » reste peu visible au public et les responsables de l'éducation

n'en tiennent pas assez compte. On connaît mal l'ampleur, la nature et les fonctions de ce secteur, mais il est clair que c'est un domaine qui demande toute l'attention des responsables politiques.

Après cette présentation du contexte de l'évolution, on s'efforce dans la prochaine section de montrer les aspects essentiels de l'évolution des enseignements non universitaires. Ce résumé est essentiellement fondé sur le rapport qui précède, mais le champ en a été élargi pour aborder des questions et des considérations qui vont au-delà des informations recueillies dans les pays qui ont participé à l'enquête.

2. TENDANCES ET PROBLÈMES A LA FIN DES ANNÉES 80

L'expansion quantitative

L'une des raisons qui étaient avancées en faveur du développement des ENU dans les années 60 et 70 était la contribution qu'ils pouvaient apporter à la rapide expansion des enseignements supérieurs prévue à l'époque. Les données présentées dans la première partie confirment que cela s'est vérifié : depuis les années 70, dans la plupart des pays considérés, le secteur des ENU a connu une forte croissance. Dans certains pays (comme la Nouvelle-Zélande, la Norvège, l'Allemagne, la France), les effectifs ont au moins triplé ou même quadruplé ; dans d'autres, en particulier le Canada, le Japon et les Etats-Unis, où la croissance avait été très rapide dans les années 60, elle s'est poursuivie à un rythme moins soutenu. Le plus souvent, la croissance des ENU a dépassé, encore que dans des proportions plus ou moins fortes, celle des universités. Mais depuis le milieu des années 70, on assiste dans la plupart des pays à un sensible ralentissement de la croissance des effectifs, aussi bien dans les ENU que dans les universités.

Si l'on étudie les informations dont on dispose grâce à la banque de données de l'OCDE (tableaux 1 à 3 de la première partie), on constate que, dans les dix pays participant à l'enquête, les ENU ont connu une croissance supérieure à la moyenne, et que, dans les autres, leur expansion a été sensiblement plus faible, avec parfois un déclin des effectifs totaux à la fin des années 70. Si l'on considère un plus grand nombre de pays, on ne peut pas non plus affirmer que la croissance des ENU a été plus forte que celle des universités. Dans l'ensemble, on observe que les différences entre les taux de croissance des ENU dans les divers pays ne sont pas propres à ce secteur : on retrouve ces différences entre les taux de croissance des universités, et par conséquent, entre les taux de croissance du système d'enseignement supérieur tout entier. En fait, dans la plupart des pays, les universités et les ENU ont connu une croissance parallèle au cours des quinze dernières années : une forte croissance dans les années 70 — faisant souvent suite à celle des années 60 —, puis cette croissance s'est ralentie ou s'est stabilisée, quand on n'a pas assisté à un déclin vers la fin des années 70, puis on note partout un redressement, mais à des rythmes variés, au cours des années 80. Si en général les ENU ont certes contribué à l'expansion, dans nombre de cas ils n'ont pas été le moteur de la croissance comme on aurait pu s'y attendre.

Il faut cependant souligner que les données relatives aux effectifs ne rendent pas compte de la contribution réelle des ENU à la croissance, car elles ne tiennent pas compte de la plus longue durée des études universitaires. Les comparaisons portant sur les nouveaux inscrits, qui sont un meilleur indicateur des possibilités d'accès à l'enseignement supérieur, montrent en général que les ENU accueillent une plus forte proportion d'étudiants. Les données sur les nouveaux inscrits mettent aussi en évidence d'importantes différences entre les pays en ce qui concerne la place des ENU

dans l'ensemble des enseignements supérieurs : en 1986, 3.6 pour cent en Italie et 18.8 pour cent en Autriche, mais environ 50 pour cent du total des nouveaux inscrits au Royaume-Uni et aux Pays-Bas, et 60 pour cent en Suisse (1984). La plupart des pays ayant participé à l'enquête sont parmi ceux où la part des ENU est la plus importante.

Bien qu'on ait assisté dans certains pays à une modification de l'équilibre entre les effectifs des ENU et ceux des universités, le plus souvent, mais pas toujours, en faveur des premiers, ce n'est que dans quelques pays, comme la Belgique, la Nouvelle-Zélande, la Norvège, l'Australie, qu'on a noté au cours des quinze dernières années un accroissement important de la place des ENU dans l'ensemble de l'enseignement supérieur. Naturellement, de tels changements sont plus frappants dans les pays où le secteur non universitaire n'occupait qu'une place modeste à la fin des années 60 que dans ceux où il accueillait déjà une importante proportion des étudiants de l'enseignement supérieur. Au début des années 80, sur les 21 pays pour lesquels on dispose de données, on en comptait 11 où les universités ou des établissements équivalents représentaient encore plus des deux tiers des effectifs de l'enseignement supérieur.

Plusieurs raisons peuvent expliquer cette croissance relativement plus lente des ENU. Dans certains cas, il peut s'agir simplement d'un changement de statut ou de dénomination, lorsque des établissements post-secondaires sont promus au rang d'université. Dans d'autres cas, en particulier en Europe continentale, la croissance a pu être freinée par des contraintes légales : alors que les diplômés de l'enseignement secondaire ont formellement le droit d'entrer à l'université, les ENU sont généralement sélectifs ; lorsque la demande excède la capacité d'accueil, ce qui est de plus en plus fréquent, il y a concurrence entre les étudiants pour y accéder. Le coût par étudiant relativement moins élevé dans certains enseignements universitaires, comparé à celui des formations plus professionnelles offertes par les ENU, a pu contribuer à limiter l'expansion des ENU.

Le ralentissement de la croissance des effectifs dans les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur vers la fin des années 70 et le début des années 80 et, en même temps, la rapide expansion du « troisième secteur » indiquent qu'il existe une demande d'enseignement post-secondaire à laquelle le système formel d'enseignement supérieur ne peut répondre. Ceci pose un ensemble de questions qui vont être abordées ci-après.

Les étudiants

Dans nombre de pays, on attend des ENU qu'ils remplissent une fonction « sociale », en donnant accès à l'enseignement supérieur à des étudiants « non traditionnels » ou issus de catégories sous-représentées. A cet égard le rapport analytique montre que la croissance des ENU a bien conduit à un changement dans la composition des effectifs. L'importance de cette fonction sociale est variable suivant les pays. Dans certains, comme le Canada et les Etats-Unis, les ENU ont sans aucun doute contribué à élargir l'accès de l'enseignement supérieur à des groupes jusqu'alors défavorisés — les minorités ethniques, les femmes, les adultes, les enfants de familles à revenu modeste (aux Etats-Unis on a appelé les *Community Colleges* les « collèges de la démocratie »). Dans d'autres pays, l'accès de ces groupes à l'enseignement supérieur a souvent été élargi, mais ils demeurent sous-représentés et leur représentation n'est pas sensiblement plus forte dans les ENU que dans les universités. A mesure que les ENU s'intègrent dans l'ensemble des enseignements supérieurs, on peut s'attendre, dans certains cas, à ce que les recrutements des deux secteurs tendent de plus en plus à s'uniformiser.

Dans la plupart des pays on a assisté à un accroissement de la participation des femmes dans les ENU, mais aussi dans les universités au cours des vingt dernières années. La tendance est donc

comparable à celle que suit l'enseignement supérieur en général. Une exception intéressante est le Japon, où les femmes se dirigent surtout vers les *Juniors Colleges* (où elles représentent plus de 90 pour cent des effectifs) alors qu'elles sont relativement peu nombreuses dans les universités (24 pour cent). Il faut interpréter avec prudence les comparaisons entre les pays ou les différences entre les secteurs, car on sait que la participation des femmes est liée au domaine d'étude plutôt qu'au type d'établissement. Dans les ENU, la participation des femmes est forte lorsqu'il s'agit d'enseignement général ou de formation d'enseignants, mais relativement faible quand il s'agit de formations scientifiques ou techniques.

Selon les systèmes, la contribution apportée par les ENU à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur à des étudiants plus âgés ou adultes, ou au développement des possibilités d'études à temps partiel varie considérablement. En Europe continentale, les différences entre les deux secteurs sont souvent peu marquées dans la mesure où ces possibilités se sont accrues aussi dans les universités, notamment dans les disciplines « douces ». Au Canada, aux Etats-Unis, au Royaume-Uni, ce sont les ENU qui offrent l'essentiel des enseignements à temps partiel, des formations destinées aux adultes ou à ceux qui n'ont pas les qualifications traditionnellement exigées. Dans la majorité des pays, cependant, des formations séparées pour les adultes ont été prévues, soit par la création d'universités « ouvertes » ou « à distance » (Royaume-Uni, Allemagne, Japon, Pays-Bas, Espagne), soit par la mise en place d'unités spéciales de formation continue au sein des établissements des deux secteurs. Presque partout, on assigne aux ENU une importante fonction régionale : celle d'offrir sur place des possibilités d'enseignement supérieur et contribuer à retenir une main-d'œuvre bien formée dans certaines régions. Ce sont surtout les pays scandinaves qui mettent l'accent sur cette fonction.

S'étant forgé un statut, les ENU se trouvent confrontés à un dilemme quant au recrutement de leurs étudiants. Les plus qualifiés d'entre eux recherchent des formations qui leur offrent les meilleures perspectives d'emploi ou un diplôme reconnu, et ainsi tendent à prendre la place de ceux qui n'ont pas les qualifications habituellement exigées, généralement issus des groupes sociaux désavantagés dans l'enseignement, pour qui ces établissements représentaient souvent la principale sinon la seule possibilité de poursuivre des études. Il est intéressant de noter que dans certains pays, notamment en France, à mesure que s'accroît la concurrence pour l'accès aux ENU, nombre des candidats malheureux sont souvent forcés de s'inscrire dans des cours universitaires moins sélectifs, souvent ceux où les perspectives d'emploi sont les moins bonnes. L'absence d'autres choix intéressants pour ces candidats qui n'ont pu entrer dans un ENU peut expliquer, au moins en partie, l'essor rapide et la réussite du « troisième secteur ».

Par ailleurs, si les ENU deviennent la principale voie d'accès pour les étudiants issus de milieux défavorisés, le secteur pourrait être considéré comme un « second choix », créant ainsi une sorte d'*apartheid* social et académique pour ses étudiants. Alors que, dans le passé, on s'efforçait à résoudre ce problème surtout par des réformes structurelles, il serait peut-être bon d'accorder plus d'attention à l'organisation et au contenu des études, aux rapports et à la coordination entre les différents programmes, pour trouver une solution à ce problème social complexe et répandu.

Le contenu et l'organisation des études

L'une des raisons de l'essor des ENU a été le souci d'offrir au niveau post-secondaire des formations à vocation plus professionnelle. A cet égard, les ENU ont en général conservé, sinon accentué, leur fonction originelle. Dans une certaine mesure aussi, c'est précisément dans ce secteur que la « tentation » universitaire a disparu. Au lieu de chercher à dispenser de plus en plus de formations théoriques ou d'enseignements dans les disciplines universitaires traditionnelles des

sciences humaines, des sciences naturelles ou des sciences sociales, les ENU ont affermi leur vocation professionnelle, aussi bien dans des domaines bien établis comme la mécanique ou le génie chimique, que dans des domaines nouveaux, comme l'informatique, la communication, le marketing, etc.

Pourtant, les ENU sont toujours confrontés à de sérieux dilemmes dans ce domaine. Nombreux sont ceux qui naissent du conflit entre, d'une part, la volonté des gouvernements et des employeurs de voir l'enseignement supérieur continuer à répondre à ce qu'ils considèrent être les besoins de l'économie et de la société et, de l'autre, la perspective à plus long terme d'un enseignement supérieur qui prépare et forme les individus aux rôles qu'ils auront à jouer au cours de leur vie, qui se traduit par l'autonomie des établissements. Ces dilemmes sont plus ou moins graves selon les pays et aussi selon les domaines d'étude.

D'une manière générale, il semble qu'en matière de programmes, la tendance dans les ENU au cours des dix dernières années ait été au renforcement de la composante professionnelle et pratique, ce qui dans certains cas pourrait se faire au détriment des missions plus larges de l'enseignement supérieur. Cela est vrai même dans des pays comme les Etats-Unis, qui ont une forte tradition d'enseignement général, où les *Community Colleges* ont connu la même évolution. En général, on affirme que les ENU cherchent aujourd'hui une nouvelle forme d'enseignement professionnel, qui donne à leurs étudiants les qualifications nécessaires pour entrer immédiatement dans la vie professionnelle, mais dans une perspective de formation et d'emploi à plus long terme, faisant en sorte que leurs diplômés soient capables d'acquérir des compétences et des qualifications nouvelles tout au long de leur vie, et soient motivés pour le faire.

Il semble donc essentiel que, aussi bien du point de vue de la justice sociale que de l'emploi, la structure et l'organisation des études permettent aux étudiants et aux diplômés de passer d'un secteur ou d'un établissement à l'autre, d'alterner le travail et leurs études, et de revenir plus tard dans l'enseignement supérieur, habilités par les expériences diverses qu'ils ont accumulées, qu'il s'agisse des études ou du travail. Ceci est particulièrement difficile, mais encore plus nécessaire dans les systèmes fortement différenciés. S'il est inévitable que certaines formes de hiérarchie et de stratification s'établissent entre les établissements, il est essentiel que les individus eux-mêmes aient la possibilité de passer de l'un à l'autre. Jusqu'à présent, les progrès dans ce domaine n'ont pas été à la mesure des vœux et des attentes des responsables politiques des années 70. La situation est différente selon les pays, mais généralement, et dans la plupart des pays européens, il y a peu de passages entre les ENU et les universités et ces passages peuvent être très coûteux en temps et en argent. Ces transferts sont beaucoup plus fréquents aux Etats-Unis, mais même là, du moins dans certains états, on note une baisse sensible (voir OCDE, 1990a). Ce phénomène est au moins en partie lié à la tendance à la « professionnalisation », qui se reflète aussi dans les choix et les stratégies des étudiants. Dans de nombreux pays, y compris les Etats-Unis, cette tendance est confirmée d'une certaine manière par la multiplication des « passages en sens inverse », à savoir l'accroissement du nombre des étudiants et diplômés d'université, notamment dans les disciplines « académiques », qui cherchent une double qualification et s'inscrivent dans les formations professionnelles qu'offrent les ENU.

Il est probable que certaines initiatives prises actuellement pour encourager la mobilité des enseignants et des étudiants hors des frontières, dans le contexte de l'*internationalisation* de l'enseignement supérieur, pourront aussi contribuer à atténuer ces rigidités et renforcer les liens entre les établissements, comme entre les enseignements, au sein des pays eux-mêmes.

Malgré ces difficultés, il faut reconnaître que les ENU ont innové en matière de méthodes pédagogiques, comme les cours modulaires ou l'étude indépendante, mais aussi en matière de contenu et de conception des programmes. Dans certains pays, les ENU offrent aussi des

formations dans des domaines non couverts par les universités, et notamment des formations demandées par les gouvernements et les employeurs : en économie, commerce, et dans divers domaines techniques et scientifiques appliqués. L'une des raisons de cette plus grande souplesse des programmes ou des méthodes pédagogiques est que les ENU sont moins soumis aux contraintes académiques, à celles des « disciplines », habituelles dans les universités. Cela leur a en même temps permis de mettre sur pied des programmes plus interdisciplinaires et plus ciblés répondant aux besoins économiques aussi bien que sociaux.

En ce qui concerne la *durée des études*, on peut noter un certain rapprochement vers celle des études universitaires et les distinctions s'estompent entre les deux secteurs. Par le passé, on assimilait les ENU à des enseignements supérieurs courts, ce pour quoi même ils avaient été créés et développés dans la plupart des pays. Aujourd'hui, surtout dans les pays européens, la distinction entre les cycles longs (universités) et courts (non universitaires), bien qu'elle soit toujours apparente, n'est plus aussi marquée. D'une part, un bon nombre d'établissements qui se situaient au plus haut niveau de la hiérarchie des ENU ont allongé la durée des études ou sont en train de le faire. On peut s'attendre à ce que cette tendance se poursuive, car elle reflète non seulement la volonté qu'ont ces établissements de renforcer leur position face aux universités dans leur propre pays, mais aussi d'être reconnus au niveau international. Ceci est particulièrement vrai dans le cadre de la Communauté européenne, où l'équivalence des diplômes dans certaines disciplines est largement fondée sur la durée des études. D'autre part, on note une tendance inverse dans de nombreuses universités où les préoccupations concernant les abandons et l'élévation de l'âge des étudiants conduisent à raccourcir la durée des études de premier cycle. Dans certains cas, les réformes prévoient aussi de scinder les études en plusieurs cycles ou étapes, menant souvent à diverses formes de diplômes intermédiaires.

Le personnel enseignant

La différence de statut et de fonctions entre les ENU et les universités se manifeste surtout par les enseignants qu'ils emploient, leurs salaires et leurs conditions de travail. Ainsi, dans la plupart des pays Membres, on trouve généralement une plus forte proportion d'enseignants à temps partiel dans les ENU (jusqu'à 50 pour cent dans les *Community Colleges* aux Etats-Unis). Les enseignants des ENU ont souvent une expérience professionnelle ou industrielle et ont généralement moins de diplômes que leurs collègues des universités. La charge d'enseignement est généralement plus lourde dans les ENU, et les enseignants consacrent moins de temps à la recherche que leurs homologues universitaires. Enfin les salaires dans les ENU sont généralement moins élevés et les contrats de durée indéterminée moins fréquents que dans les universités.

On observe cependant une amélioration dans le statut des enseignants des ENU et par là un rapprochement avec celui des universitaires, du moins dans certains pays (par exemple en Norvège, où il est vrai que les différences ont toujours été assez faibles, ou en Allemagne). Souvent, ces caractéristiques et ces conditions de travail reflètent les objectifs et les aspirations différents des ENU et correspondent dans un certain sens à leur esprit ; on estime que le recours à des professionnels est de nature à renforcer leur vocation pratique. Pourtant le moindre niveau des rémunérations et les difficiles conditions de travail des enseignants peuvent empêcher les ENU d'acquérir une tradition de qualité comparable, même si elle est différente, à celle des universités. Les pouvoirs publics devraient s'interroger sur la mesure dans laquelle il convient de maintenir ces disparités.

L'administration et l'organisation

Nombre des difficultés auxquelles les ENU doivent faire face sont étroitement liées aux dispositions concernant leur administration. Avec l'exception notable du Japon, et dans une moindre mesure des Etats-Unis, ce sont généralement des établissements publics, soumis au contrôle des pouvoirs publics, du moins en ce qui concerne leurs programmes et leur gestion interne. Le contrôle externe des programmes est dans la plupart des cas un trait distinctif des ENU ; il est exercé soit par des organismes centraux d'habilitation ou d'accréditation, soit directement par les pouvoirs publics au niveau national ou régional, souvent en liaison étroite avec les partenaires sociaux. Dans de nombreux cas, les formes administratives et les méthodes pédagogiques sont plus proches de celles de l'enseignement secondaire que de celles de l'université. L'administration de certains établissements, parmi les plus autonomes, adopte certaines formes traditionnelles de l'administration des universités, avec un conseil ou « sénat », mais dans la plupart des cas, il existe une tension manifeste entre le modèle collégial et les formes plus administratives, et il faudrait trouver une solution à ce problème.

Les rapports nationaux indiquent que plusieurs pays mettent en place des politiques nouvelles pour donner plus d'autonomie aux établissements. Dans certains pays, on leur accorde un statut indépendant, et dans plusieurs autres, une autonomie croissante en matière de programmes, tenant compte de l'expérience qu'ils ont maintenant acquise. Ainsi, dans ce domaine aussi, la situation des ENU se rapproche de celle des universités. Le problème de l'autonomie des ENU pourrait devenir plus aigu à l'avenir et les pouvoirs publics devront décider du degré de liberté à leur accorder et quand.

Le financement et le contrôle

En général, les autorités compétentes estiment que le financement et le contrôle des ENU doivent être différents de ceux des universités, bien qu'il y ait des signes de convergence dans les dispositions concernant les deux secteurs.

Dans la plupart des pays, les ENU, dès leur création, à la différence des universités, ont bénéficié de plusieurs sources de financement, et l'on rencontre de larges différences dans la répartition des responsabilités entre les provinces (ou états) ou les régions et le gouvernement central. Dans la plupart des cas, des droits de scolarité sont demandés, qui vont d'un petit pourcentage à environ un tiers du revenu total. En général, les étudiants reçoivent certaines formes d'aide, le plus souvent des bourses attribuées en fonction de leur revenu, ou des prêts assortis d'une aide publique. Le Japon est une exception : il n'a pas de système de bourses, une grande partie de l'enseignement supérieur y est financée par des fonds privés, et les droits de scolarité y sont élevés. Les pays Membres doivent se demander dans quelle mesure les mécanismes de financement des ENU doivent être différents de ceux des universités ; ils doivent examiner aussi la question de la répartition des coûts des ENU entre les autorités centrales et locales, les étudiants, les parents et d'autres sources de financement, comme les entreprises ou les fondations charitables.

Dans certains pays, comme on l'a déjà vu, les différences entre les deux secteurs s'amenuisent. La tendance est à des formes d'administration moins bureaucratiques et moins interventionnistes, mais elle s'accompagne souvent d'un accroissement du contrôle central, particulièrement par la voie des mécanismes de financement (voir OCDE, 1990b). Les ENU pensent être aujourd'hui plus libres dans la conduite de leurs affaires intérieures, mais les crédits publics leur sont alloués sur la base d'une formule ou à certaines conditions (par exemple l'enseignement de certaines matières, certains types de recherche), ce que les universités

connaissent aussi dans une certaine mesure. Ici encore, les pouvoirs publics devront décider dans quelle mesure des établissements qui ont fait leurs preuves doivent être soumis à ce type de contrôle.

Plusieurs pays encouragent les ENU à faire montre d'esprit d'entreprise, à renforcer leurs liens avec la collectivité, en partie en vue d'accroître et de diversifier leurs sources de financement. Cette politique « de marché » concerne les deux secteurs. Dans les ENU comme dans les universités, il s'est ensuivi une expansion des enseignements facturés aux employeurs « au prix coûtant », le développement des recherches sous contrat et des services de conseil à l'industrie. La pluralité des sources de financement peut en effet renforcer l'autonomie des établissements. Cependant, ces ressources nouvelles étant habituellement liées à des activités spécifiques, il peut y avoir un risque de voir les ENU s'adapter excessivement aux intérêts particuliers de groupes extérieurs, surtout de ceux qui ont le plus fort « pouvoir d'achat ». Dans quelle mesure et dans quelles conditions pourra-t-on laisser cette tendance se développer ? C'est une question qui doit être abordée pour les ENU comme pour les universités.

En ce qui concerne les *coûts*, il convient de rappeler que souvent l'une des raisons avancées en faveur du développement des ENU était de faciliter l'expansion de l'enseignement supérieur à un coût moindre que celui des universités. Dans plusieurs des pays examinés dans la première partie, la dépense par étudiant dans les ENU a en effet été moins élevée, quelquefois de moitié, que dans les universités, ce qui reflète au moins en partie la différence des fonctions entre les deux secteurs, en particulier l'absence, ou la moindre place de la recherche dans les ENU. Mais certains soulignent aussi que les ENU se montrent souvent plus efficaces que les universités par rapport à leur coût. On ne peut cependant dire que, dans l'ensemble, les ENU sont devenus une « forme moins coûteuse d'enseignement supérieur ». Dans certains cas, en termes de dépenses par élève, ils sont même beaucoup plus coûteux (par exemple les IUT français comparés à nombre d'enseignements universitaires). Là encore, la distinction universitaire/non universitaire est souvent moins nette que la destination entre domaines d'étude : on dépense davantage pour les futurs ingénieurs ou les étudiants du secteur médical ou para-médical que dans les disciplines « douces » — que ce soit à l'université ou dans le secteur non universitaire. Il semble cependant que certaines revendications des représentants des ENU soient fondées, quand ils se plaignent de l'inégalité de traitement pour des programmes comparables et se préoccupent de ses conséquences sur la qualité des enseignements du secteur non universitaire.

L'emploi des diplômés

La mesure dans laquelle les ENU ont réussi à répondre aux besoins économiques des pays Membres peut être évaluée, du moins jusqu'à un certain point, par la situation de leurs diplômés au regard de l'emploi. Dans presque tous les pays considérés ici, aucun de ces diplômés n'a de difficultés sur le marché du travail et ceci a probablement contribué plus que tout à accroître l'attrait des ENU. On affirme, preuves à l'appui, que dans de nombreux domaines les ENU se sont montrés plus adaptables à l'évolution des besoins du marché que les universités. Mais cette observation générale appelle cependant certaines réserves. La situation des diplômés de certains programmes, en particulier ceux qui ont une finalité professionnelle très marquée, peut changer complètement en peu de temps, en fonction des fluctuations des besoins de l'emploi. Les perspectives d'emploi des diplômés varient aussi sensiblement selon les domaines d'études, le secteur d'emploi où ils se dirigent et l'influence exercée par les groupements professionnels. Dans les domaines d'études où les possibilités d'emploi relèvent surtout du secteur public, comme les lettres et certaines des sciences sociales, les diplômés des ENU ont à pâtir de la fonction de

sélection qu'exerce le système d'enseignement, car le recrutement est largement fondé sur le prestige et le statut des établissements et le niveau du diplôme, ce qui donne l'avantage aux diplômés des universités. Les effets de cette sélection se font sentir aussi dans des domaines comme la médecine et la santé, où l'accès à l'emploi et la promotion sont aussi strictement réglementés par les associations professionnelles. Au contraire, les diplômés des nombreux domaines techniques des ENU se trouvent dans une situation plus forte que ceux des universités car la majorité d'entre eux sont embauchés dans des entreprises privées, souvent petites ou moyennes. Les ENU éprouvent aussi des difficultés à mettre en place des programmes préparant aux emplois du secteur public où l'on exige de nouveaux profils professionnels demandant une formation plus large, et où par conséquent les diplômés d'université se trouvent avantagés. Ainsi, malgré les progrès réalisés, on constate la persistance d'une hiérarchie ou d'une stratification entre les enseignements universitaires et non universitaires, particulièrement marquée dans les domaines de caractère académique ou général qui pourraient bien faire l'objet d'une forte demande à l'avenir, alors qu'ils ne sont guère développés aujourd'hui dans les ENU.

3. CONCLUSIONS ET QUESTIONS A RÉSOUDRE

Une conclusion qui se dégage clairement de l'analyse précédente est que, dans l'ensemble, les ENU ont réussi, depuis ces quinze dernières années, à consolider leur position au sein des systèmes nationaux d'enseignement supérieur. Ainsi, dans la vaste majorité des pays Membres, avec deux grandes exceptions, l'Autriche et l'Italie, le secteur non universitaire est aujourd'hui bien établi, son rôle et ses fonctions sont pleinement reconnus dans le public.

On peut comprendre pourquoi. C'est parce qu'au fil des années, les ENU, avec le soutien actif des pouvoirs publics, ont su se donner un profil particulier, avec plusieurs aspects qui leur sont communs, mais répartis différemment. Cette particularité s'est créée à partir de leur vocation propre : offrir des enseignements professionnels de niveau supérieur répondant toujours aux besoins de l'économie. Le succès de leurs diplômés, notamment quand on le compare à celui de leurs homologues de l'université, montre en même temps que les ENU ont réussi à atteindre une forme de qualité différente de celle des universités traditionnelles. En outre, dans beaucoup de pays, les ENU ont grandement contribué à l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur et à la démocratisation du système. Tous les établissements n'ont pas accordé la même priorité à cet objectif, qui dépendait essentiellement de la plus ou moins forte sélectivité exercée par les universités dans tel ou tel pays. Tous ne se sont pas adressés aux mêmes groupes : la plupart ont cherché à accueillir des jeunes ayant des qualifications moins élevées ou différentes de celles qu'on exige traditionnellement ; assez peu d'entre eux se sont préoccupés des besoins des adultes ou des personnes qui travaillent. D'autres enfin se sont particulièrement attachés à leur rôle dans le développement régional.

Une première question se pose : les ENU pourront-ils à l'avenir préserver leur identité ou jouer un rôle spécifique au sein du système d'enseignement post-secondaire, compte tenu de l'évolution actuelle ? Après avoir plus ou moins réussi à surmonter la « tentation universitaire », ils sont maintenant confrontés à d'autres contraintes, qui pèsent sur tous les établissements et les formations du niveau post-secondaire, et qu'on peut appeler en deux mots la « *dérive professionnelle* ». On constate en effet que les universités et le troisième secteur, chacun représentant des intérêts particuliers et suscitant des questions bien différentes, empiètent sur le terrain où, depuis quinze années, les ENU ont su construire leur spécificité.

En ce qui concerne les *universités*, on a déjà parlé de leur professionnalisation croissante et de leur tendance récente à assumer un plus grand nombre de fonctions qui à l'origine étaient perçues comme propres, voire exclusives, aux ENU, le résultat étant que les différences entre les deux secteurs s'estompent. Ce glissement des universités vers le modèle des ENU a lui-même contribué à rehausser le prestige des ENU. Or, si cette tendance devait s'accroître (ce qui est très probable compte tenu de l'évolution démographique, des politiques budgétaires et de l'influence accrue des forces du marché), on peut penser qu'elle pourrait facilement conduire à des doubles emplois aussi bien qu'à une plus forte concurrence entre les différents secteurs et établissements, particulièrement dans le cas des établissements proches du modèle « binaire ».

Comment les ENU se comporteront-ils face à cette concurrence accrue ? Bien qu'ils aient renforcé leur position, il est clair qu'à bien des égards les universités gardent un avantage, surtout d'un point de vue « académique », mais aussi dans certains domaines d'emploi. Dans la plupart des pays, les universités ont conservé un quasi-monopole dans la recherche fondamentale et dans la formation à des professions libérales comme la médecine, la médecine vétérinaire et le droit. Les enseignants y bénéficient de conditions de travail particulières, notamment une grande autonomie, des contrats de durée indéterminée, de meilleures rémunérations. Les diplômés d'université ont, et auront probablement toujours, la préférence de certains groupes professionnels et de certains employeurs là où le niveau du diplôme joue un rôle déterminant, et même dans les services publics. Dans ces circonstances, la force des ENU tiendra de plus en plus à leur adaptabilité, et à leur capacité de préserver leur propre forme de qualité et de répondre aux changements de plus en plus rapides de la demande des étudiants et des besoins de l'économie. A cet égard, il faut aussi rappeler qu'un facteur important qui a contribué au succès des ENU, en particulier dans les pays anglo-saxons et scandinaves, a été l'attrait des formations qu'ils offraient aux adultes dont la formation initiale était insuffisante. Dans l'ensemble, ils ont porté moins d'attention à la formation continue, domaine dans lequel de nouvelles initiatives seraient les bienvenues.

L'intensité de la concurrence entre les différents enseignements supérieurs dans les années à venir dépendra en grande partie du contexte national et des décisions politiques prises dans chaque pays. La question essentielle est de s'assurer que le système d'enseignement supérieur dans son ensemble remplisse toutes les missions qui lui incombent dans la société moderne : offrir des enseignements généraux *et* professionnels, une formation initiale *et* continue, des formations longues *et* courtes ; peu importe qui, des universités ou des établissements non universitaires, remplira ces missions, pourvu qu'elles soient remplies, là ou ailleurs, avec un minimum de barrières administratives et de souplesse dans l'organisation. Si c'est le cas, la question fondamentale qui se pose est de savoir s'il faut maintenir la distinction actuelle entre les deux secteurs, et si oui, dans quelles conditions et selon quels critères. On pourrait en fait soutenir que cette distinction n'a plus de raison d'être, devant l'évolution des besoins économiques et sociaux, et qu'elle ne se justifie pas non plus du point de vue fonctionnel. Mais peut-on envisager d'autres formes de différenciation lorsqu'on sait les difficultés rencontrées dans la mise en place des universités « intégrées » ?

Tout aussi importante est la question du développement du « *troisième secteur* ». Bien qu'on le connaisse mal, il est manifeste que ce secteur « de marché » est en train de devenir une composante des systèmes d'enseignement supérieur dans les pays Membres. Ce qui frappe, tout d'abord, c'est que l'essor rapide qu'a pris ce secteur est survenu au moment où les universités et les ENU voyaient leur croissance se ralentir. Dans un sens, cela peut vouloir dire que, lorsque le système formel s'est développé ces dernières années, il a laissé un vide dans l'offre d'enseignements post-secondaires ou post-scolaires. Ensuite, le fait que la plupart des formations du troisième secteur relèvent de l'initiative ou du financement privés (ou que, si elles reçoivent un

financement public, elles sont en général beaucoup moins subventionnées dans le secteur formel), montre que pour certains types d'enseignements supérieurs, les pouvoirs publics laissent la poursuite de l'expansion aux forces du marché. Enfin, la nature des formations de ce troisième secteur — la plupart courtes et très professionnelles, avec un bon nombre de programmes de formation continue — indique les domaines pour lesquels les pouvoirs publics estiment ne pas avoir de responsabilité directe dans la satisfaction de la demande individuelle et des besoins des entreprises.

Ici encore, l'évolution et les débats politiques semblent indiquer que les distinctions s'estompent. Dans nombre de pays, les pouvoirs publics en fait encouragent, voire obligent, les universités et les ENU à se comporter comme des entreprises. En revanche, dans le troisième secteur, les étudiants jeunes ou adultes, tout comme les organisateurs des formations, souhaitent voir ces enseignements et les compétences qu'ils donnent officiellement reconnus. Le développement des formations sous contrat, c'est-à-dire des enseignements organisés par les universités et les ENU à la demande des entreprises, est un autre exemple montrant que les distinctions entre le troisième secteur et le système formel, et en même temps entre la formation initiale et la formation continue, s'estompent.

Tôt ou tard, les pouvoirs publics se trouveront obligés de s'informer plus activement de l'évolution du troisième secteur, ne serait-ce que pour s'assurer de sa qualité. Bien plus tôt qu'ils ne le pensent, ils devront faire le point sur la forme et l'ampleur à donner à l'ensemble des enseignements post-secondaires, et sur les moyens financiers à investir selon les secteurs et les établissements. L'analyse des tendances présentées dans ce rapport permet de dégager deux messages :

- a) la planification traditionnelle par secteur de l'enseignement supérieur est dépassée et devrait être remplacée par des approches axées sur des enseignements ou des formations, qui relèvent souvent de plusieurs secteurs ou établissements ;
- b) les principes du marché, que les pouvoirs publics eux-mêmes appliquent de plus en plus dans leurs rapports avec les organismes qu'ils financent, resteront un facteur dominant dans l'offre d'enseignement post-secondaire à l'avenir.

Trouver un juste équilibre entre l'offre d'enseignement des secteurs public et privé, entre le recours à l'esprit d'entreprise et les mécanismes de contrôle de la qualité, et entre l'équité sociale et un minimum de coordination, sera la tâche colossale à laquelle seront confrontés ceux qui sont responsables de la conception et de la mise en œuvre des politiques futures d'enseignement supérieur.

ANNEXE

Cette publication a pu être préparée grâce aux rapports* soumis par les autorités nationales, ou en leur nom, sur les nouvelles formes d'enseignement supérieur dans les pays suivants :

- (A) Allemagne (Allemagne occidentale avant l'unification)
- (A) Autriche
- (A et F) Canada
- (A) Etats-Unis
- France (informations communiquées par les autorités françaises)
- (A) Japon
- (A) Norvège
- (A) Nouvelle-Zélande
- (A) Pays-Bas
- (A) Royaume-Uni

* A = en anglais seulement

F = en français

Ces rapports peuvent être obtenus sur demande adressée à l'OCDE, Direction des Affaires Sociales, de la Main-d'œuvre et de l'Education, dans la limite des stocks disponibles.

BIBLIOGRAPHIE

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (1982). *Fachhochschulausbildung in Bayern*, Munich, juin.
- BERNING, Z. (1988), *Hochschulwesen im Vergleich. Italien - Bundesrepublik Deutschland*, Munich.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1985), *Abiturienten in der Berufsbildung - Alternativen zum Hochschulstudium*, Bonn.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1987), *Grund und Strukturdaten 1987/88*, Bonn.
- BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (1987), Séminaire anglo-allemand sur « *Fachhochschulen und Polytechnics* » tenu à Newcastle-upon-Tyne (Royaume-Uni), du 6 au 10 avril 1987, Bonn.
- BUNDESMINISTER FÜR FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (1988), *Bundesbericht Forschung 1988*, Bonn.
- BUND-LÄNDER-KOMMISSION FÜR BILDUNGSPLANUNG UND FORSCHUNGS-FÖRDERUNG (1985), *Künftige Perspektiven von Hochschulabsolventen im Beschäftigungssystem*, Bonn, juin.
- CERYCH, L. et P. SABATIER (1986), *Great Expectations and Mixed Performance. The Implementation of Higher Education Reforms in Europe*, Trentham.
- CLARK, B.R. (1983), *The Higher Education System : Academic Organization in Cross-National Perspective*, Berkeley, Californie.
- CLARK, B.R. (1987a), *Academic Life in America : Small Worlds, Different Worlds*, Princeton, New Jersey.
- CLARK, B.R. (1987b), *The Academic Profession in Europe and America*, Berkeley, Californie.
- EATON, J.S. (dir. publ.) (1988), *Colleges of Choice : The Enabling Impact of the Community College*.
- GELLERT, C. (1984), « Institutions- und Strukturforchung über das Hochschulsystem », dans D. GOLDSCHMIDT, U. TEICHLER et W.D. WEBLER (dir. publ.), *Forschungsgegenstand Hochschule. Überblick und Trendbericht*, Francfort, pp. 217-231.
- GELLERT, C. (1985), « State Interventionism and Institutional Autonomy », *Oxford Review of Education*, Vol. 11, n° 3, pp. 283-293.
- GELLERT, C. (2^e édition) (1988), *Vergleich des Studiums an englischen und deutschen Universitäten*, Munich : Lang.
- GELLERT, C. (1988), « Wettbewerb und institutionelle Differenzierung - Anmerkungen zur universitäten Leistungsbewerung in den USA », in *Beiträge zur Hochschulforschung*, avril, pp. 467-496.
- GELLERT, C. (1989), « The Limitations of Open Access to Higher Education in the Federal Republic of Germany », *Higher Education Policy*, Vol. 2, n° 1, pp. 32-34.
- GELLERT, C. (1990), « Academic Inquiry and Advanced Training. International Perspectives of a Changing Paradigm », dans GELLERT, C., E. LEITNER et J. SCHRAMM (dir. publ.), *Research and Teaching at Universities - International and Comparative Perspectives*, New York : Lang.

- GIESEKE, L. (1982), « Die Diversifikation des tertiären Bildungsbereiches in der Bundesrepublik Deutschland », *Wissenschaftspolitik*, Beiheft 27, pp. 42-56.
- GIESEKE, L. (1987), *Aus Tradition in die Zukunft. Die Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland, Sonderheft Bildung und Wissenschaft*, janvier-février.
- KAISER, M. (1983), « Mit dem Beruf zufrieden. Berufseinmüdung von Fachhochschulabsolventen », *Uni Berufswahl-Magazin*, juillet-août, pp. 14-17.
- KRAMER, W. (1986), *Abiturientenausbildung der Wirtschaft. Die praxisnahe Alternative zur Hochschule*, Cologne (4^e édition).
- MAASSEN, A.M.P. et F.A. VAN VUGHT (dir. publ.) (1989), *Dutch Higher Education in Transition*, Enschede.
- OCDE (1973), *L'enseignement supérieur court : Recherche d'une identité*, Paris.
- OCDE (1983), *Les politiques d'enseignement supérieur des années 80*, Paris.
- OCDE (1986), « Note d'information sur les statistiques de l'enseignement », Comité de l'Education, Paris, novembre.
- OCDE (1987a), *Quel avenir pour les universités ?*, Paris.
- OCDE (1987b), *L'enseignement de troisième cycle des années 80*, Paris.
- OCDE (1990a), *Examens des politiques nationales d'éducation : L'enseignement supérieur en Californie*, Paris.
- OCDE (1990b), *Le financement de l'enseignement supérieur : Tendances actuelles*, Paris.
- PRATT, J. (1984), « Conscience and Expediency », dans *Higher Education Review*, été.
- REISMAN, D. (1981), *On Higher Education. The Academic Enterprise in an Era of Rising Student Consumerism*, San Francisco.
- ROTH, G.D. (1985), *Karriere ohne Studium. Die Zukunft Meistern mit beruflicher Bildung*, Munich (2^e édition).
- SCHNEIDER-AMOS, I. (1984), *Studienverlauf von Abiturienten und Fachhochschulabsolventen an Fachhochschulen*, Munich.
- SCHNITZER, K. et al. (1986), *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks im Sommersemester 1985*, Bonn.
- SCOTT, P. (1984), *The Crisis of the University*, Londres.
- STUDENTENWERK MÜNCHEN (1979-1985), *Jahresbericht*, Munich.
- TEICHLER, U. (1986), « The Changing Role of Non-University Higher Education in Comparative Perspective », dans THE NETHERLANDS COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION, *Higher Professional Education in the Netherlands*, La Haye, Partie 4.
- TEICHLER, U. (1988), *Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich*, Kassel.
- WESTDEUTSCHE REKTORENKONFERENZ (1987), *Zum Verhältnis von Universitäten und Fachhochschulen und zur Gemeinschaft der verschiedenen Hochschularten in der Westdeutschen Rektorenkonferenz*, Bonn, février.
- WISSENSCHAFTSRAT (1986), *Empfehlungen zum 16. Rahmenplan für den Hochschulbau 1987-1990*, Vol. 1, Cologne.
- WISSENSCHAFTSRAT (1987a), *Eckdaten zur Lage der Hochschulen. Stand 1986*, Cologne.
- WISSENSCHAFTSRAT (1987b), *Erhebung der Personalstellen der staatlichen Hochschulen 1986*, Cologne.
- WISSENSCHAFTSRAT (1987c), *Erhebung der laufenden Mittel für Lehre und Forschung 1986*, Cologne.

WHERE TO OBTAIN OECD PUBLICATIONS - OÙ OBTENIR LES PUBLICATIONS DE L'OCDE

Argentina - Argentine

CARLOS HIRSCH S.R.L.
Galeria Guemes, Florida 165, 4° Piso
1333 Buenos Aires 3132
Telegram: Hirsch-Baires
Telex: 21112 UAPE-AR. Ref. #/2901
Telefax: (1)331-1787

Australia - Australie

D.A. Book (Aust.) Pty. Ltd.
648 Whitehorse Road, P.O.B 163
Mitcham, Victoria 3132
Tel: (03)873.4411
Telefax: (03)873.5679

Austria - Autriche

OECD Publications and Information Centre
Schedestrasse 7
D-W 5300 Bonn 1 (Germany)
Tel: (49.228)21.60.45
Telefax: (49.228)26.11.04
Gerold & Co.
Graben 31
Wien 1
Tel: (0222)533.50.14

Belgium - Belgique

Jean De Lannoy
Avenue du Roi 202
B-1060 Bruxelles
Telex: 63220
Tel: (02)538.51.69/538.08.41
Telefax: (02) 538.08.41

Canada

Renouf Publishing Company Ltd.
1294 Algoma Road
Ottawa, ON K1B 3W8
Telex: 053-4783
Stores:
61 Sparks Street
Ottawa, ON K1P 5R1
211 Yonge Street
Toronto, ON M5B 1M4

Federal Publications
165 University Avenue
Toronto, ON M5H 3B8
Telex: (416)581.1743
Les Publications Fédérales
1185 rue de l'Université
Montréal, PQ H3B 3A7

Les Éditions La Liberté Inc.
3020 Chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, PQ G1X 3V6
Telefax: (418)658.3763

Denmark - Danemark

Munksgaard Export and Subscription Service
35, Nørre Søgade, P.O. Box 2148
DK-1016 København K
Tel: 19431 MUNKS DK
Tel: (45 33)12.85.70
Telefax: (45 33)12.93.87

Finland - Finlande

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, P.O. Box 128
00100 Helsinki
Tel: 125080
Tel: (358 0)12141
Telefax: (358 0)121.4441

France

OECD/OCDE
Mail Orders/Commandes par correspondance:
2, rue André-Pascal
75775 Paris Cédex 16
Bookshop/Librairie:
33, rue Octave-Feuillet
75016 Paris

Telex: 620 160 OCDE
Telefax: (33-1)45.24.85.00 (33-1)45.24.81.76
Librairie de l'Université
12a, rue Nazareth
13100 Aix-en-Provence
Tel: 42.26.18.08

Germany - Allemagne

OECD Publications and Information Centre
Schedestrasse 7
D-W 5300 Bonn 1
Tel: (0228)21.60.45
Telefax: (0228)26.11.04

Greece - Grèce

Librairie Kauffmann
28 rue du Stade
105 64 Athens
Telex: 218187 LIKA Gr
Tel: 322.21.60

Hong Kong

Swindon Book Co. Ltd.
13 - 15 Lock Road
Kowloon, Hong Kong
Telex: 50 441 SWIN HX
Tel: 366.80.31
Telefax: 739.49.75

Iceland - Islande

Mál Mog Menning
Laugavegi 18, Pósthólf 392
121 Reykjavik
Tel: 15199/24240

India - Inde

Oxford Book and Stationery Co.
Scindia House
New Delhi 110001
Telex: 31 61990 AM IN
Telefax: (11)332.5993
17 Park Street
Calcutta 700016
Tel: 240832

Indonesia - Indonésie

Pdii-Lipi
P.O. Box 269/JKSMG/88
Jakarta 12790
Tel: 62 875
Tel: 583467

Ireland - Irlande

TD Publishers - Library Suppliers
12 North Frederick Street
Dublin 1
Telex: 33530 TDCP EI
Tel: 744835/749677
Telefax: 748416

Italy - Italie

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Benedetto Fortini, 120/10
Casella Post. 552
50125 Firenze
Telex: 570466
Via Bartolini 29
20155 Milano
Tel: (055)64.54.15
Telefax: (055)64.12.57
La diffusione delle pubblicazioni OCSE viene assicurata dalle principali librerie ed anche da:
Editrice e Libreria Herder
Piazza Montecitorio 120
00186 Roma
Tel: 679.46.28
Telex: NATEL I 621427
Libreria Hoepli
Via Hoepli 5
20121 Milano
Telex: 31.33.95
Tel: 86.54.46
Telefax: (02)805.28.86

Japan - Japon

OECD Publications and Information Centre
Landic Akasaka Building
2-3-4 Akasaka, Minato-ku
Tokyo, Japan
Telex: (81.3)3584.7929
Tel: 805.68.98

Korea - Corée

Kyobo Book Center Co. Ltd.
P.O. Box 1658, Kwang Hwa Moon
Seoul
Tel: (REP)730.78.91
Tel: 735.0030

Malaysia/Singapore - Malaisie/Singapour

Co-operative Bookshop Ltd.
University of Malaya
P.O. Box 1127, Jalan Pantai Baru
59700 Kuala Lumpur
Malaysia
Tel: 756.5000/756.5425

Netherlands - Pays-Bas

SDU Uitgeverij
Christoffel Plantijnstraat 2
Postbus 20014
2500 EA's-Gravenhage
Voor bestellingen:
Telex: 32486 stdu
Tel: (070 3)378.99.11
Tel: (070 3)378.98.80
Telefax: (070 3)47.63.51

New Zealand - Nouvelle-Zélande

GP Publications Ltd.
Customer Services
33 The Esplanade - P.O. Box 38-900
Petone, Wellington
Tel: (04)685-555
Tel: 283.1786/283.1798
Tel: 284.8875

Norway - Norvège

Narvesen Info Center - NIC
Bertrand Narvesens vei 2
P.O. Box 6125 Etterstad
0602 Oslo 6
Tel: (02)57.33.00
Telefax: (02)68.19.01

Pakistan

Mirza Book Agency
65 Shahrh Quaid-E-Azam
Lahore 3
Tel: 44886 UBL PK. Attn: MIRZA BK
Tel: 66839

Portugal

Livraria Portugal
Rua do Carmo 70-74
Apart. 2681
117 Lisbon Codex
Telex: (01) 347.02.64
Tel: 347.49.82/3/4/5

Singapore/Malaysia - Singapour/Malaisie

See: Malaysia/Singapore - Voir: Malaisie/Singapour

Spain - Espagne

Mundi-Prensa Libros S.A.
Castelló 37, Apartado 1223
Madrid 28001
Tel: (91) 431.33.99
Telefax: 575.39.98
Libreria Internacional AEDOS
Consejo de Ciento 391
08009-Barcelona
Tel: (93) 301.86.15

Sri Lanka

Centre for Policy Research
c/o Mercantile Credit Ltd.
55, Janadhithi Mawatha
Colombo 1
Tel: 21138 VAVALEX CE
Tel: 438471-9, 440346
Telefax: 94.1.448900

Sweden - Suède

Fritzes Fackbokaföretaget
Box 16356
Regeringsgatan 12
103 27 Stockholm
Tel: 12387
Tel: (08)23.89.00
Subscription Agency/Abonnements:
Wennergren-Williams AB
Nordenfjättsvägen 74
Box 30004
104 25 Stockholm
Tel: 19937
Tel: (08)13.67.00
Telefax: (08)618.62.32

Switzerland - Suisse

OECD Publications and Information Centre
Schedestrasse 7
D-W 5300 Bonn 1 (Germany)
Tel: (49.228)21.60.45
Telefax: (49.228)26.11.04
Librairie Payot
6 rue Grenus
1211 Genève 11
Tel: (022)731.89.50
Telex: 28356
Subscription Agency - Service des Abonnements
Naville S.A.
7, rue Lévrier
1201 Genève
Tel: (022) 732.24.00
Tel: (022) 738.48.03
Maditec S.A.
Chemin des Palettes 4
1020 Renens/Lausanne
Tel: (021)635.08.65
Telefax: (021)635.07.80
United Nations Bookshop/Librairie des Nations-Unies
Palais des Nations
1211 Genève 10
Tel: (022)734.60.11 (ext. 48.72)
Telex: 289696 (Attn: Sales)
Telefax: (022)733.98.79

Taiwan - Formose

Good Faith Worldwide Int'l. Co. Ltd.
9th Floor, No. 118, Sec. 2
Chung Hsiao E. Road
Taipei
Tel: 391.7396/391.7397
Telefax: (02) 394.9176

Thailand - Thaïlande

Suksit Siam Co. Ltd.
1715 Rama IV Road, Samyan
Bangkok 5
Tel: 251.1630

Turkey - Turquie

Kültür Yayınları İa-Türk Ltd. Sti.
Atatürk Bulvarı No. 191/Kat. 21
Kavaklıdere/Ankara
Dolmabahçe Cad. No. 29
Beşiktaş/Istanbul
Tel: 45482B
Tel: 160.71.88

United Kingdom - Royaume-Uni

HMSO
Gen. enquiries
Postal orders only:
P.O. Box 276, London SW8 SDT
Personal Callers HMSO Bookshop
49 High Holborn, London WC1V 6HB
Tel: 297138
Tel: 071 873 2000
Branches at: Belfast, Birmingham, Bristol, Edinburgh,
Manchester

United States - États-Unis

OECD Publications and Information Centre
2001 L Street N.W., Suite 700
Washington, D.C. 20036-4910
Tel: (202)785.6323
Telefax: (202)785.0350

Venezuela

Libreria del Este
Avenida F. Miranda 52, Apdo. 60337
Edificio Galipán
Caracas 106
Tel: 951.1705/951.2307/951.1297
Telegram: Libreste Caracas

Yugoslavia - Yougoslavie

Jugoslovenska Knjiga
Knez Mihajlova 2, P.O. Box 36
Beograd
Tel: (011)621.992
Telefax: (011)625.970

Orders and inquiries from countries where Distributors have not yet been appointed should be sent to: OECD Publications Service, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cédex 16, France.

Les commandes provenant de pays où l'OCDE n'a pas encore désigné de distributeur devraient être adressées à: OCDE, Service des Publications, 2, rue André-Pascal, 75775 Paris Cédex 16, France.

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2 rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(91 90 05 2) ISBN 92-64-23530-2 - n° 45322 1991

NOUVELLES FORMES D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Ce rapport analyse l'évolution récente du secteur non universitaire de l'enseignement supérieur dans certains pays de l'OCDE. Il montre comment, pendant les années 80, ce secteur a souvent réussi à gagner l'estime des étudiants, des employeurs, tout autant que du monde universitaire lui-même. Pour qu'il continue sur sa lancée dans les années qui viennent, il faudra qu'il relève un défi de taille : affronter la concurrence accrue des universités d'un côté, et de l'autre, du "tiers secteur" au niveau post-secondaire — axé sur les mécanismes du marché, le plus souvent privé — qui gagne du terrain.

Les pays sur lesquels porte l'étude sont l'Allemagne, l'Autriche, le Canada, les États-Unis, la France, le Japon, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas et le Royaume-Uni.