

# L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE :

## Élargir l'accès à d'autres groupes de population

### Résumé

Les effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire ont augmenté en moyenne de 40 % entre 1990 et 1996. Cette progression a été pour l'essentiel induite par l'augmentation des taux de scolarisation des jeunes à ce niveau ; l'effet démographique a été quasiment neutre. Cette croissance représente certes un exploit puisque la demande nouvelle a pu être satisfaite mais aussi un défi car il faut répondre à la demande toujours plus forte d'étudiants ayant des parcours très divers et d'adultes de tous âges.

Globalement, cette expansion n'a pas réduit les disparités dans l'accès à l'enseignement tertiaire entre les populations issues de catégories socio-économiques différentes : en effet, les jeunes des milieux relativement favorisés ont profité au moins autant que les autres des places supplémentaires. Les pays qui souhaitent améliorer cette situation sont donc contraints de déployer des efforts soutenus pour aider tous les élèves à se préparer aux études tertiaires, en leur apportant le soutien nécessaire, au lieu de simplement penser que la création d'un plus grand nombre de places sera suffisante.

Un nombre croissant d'étudiants n'appartiennent pas au groupe d'âge « traditionnel » des grands adolescents et des tout jeunes adultes. On observe une forte progression de la scolarisation des adultes proches de la trentaine, qui tient en partie au fait qu'il faut pour des raisons diverses plus de temps pour achever les études. Par ailleurs, un nombre croissant d'adultes d'âge mûr accèdent à l'enseignement tertiaire, soit parce qu'ils ont raté leurs études quand ils étaient jeunes (et bénéficient alors d'une deuxième chance) soit parce qu'ils entament des études nouvelles (autrement dit, un deuxième parcours). Pour avoir une idée de ceux qui se lancent dans un deuxième parcours, il suffit de considérer la proportion des personnes de plus de 30 ans qui remplissent les conditions pour accéder à l'enseignement tertiaire (c'est-à-dire possèdent un diplôme de fin d'études secondaires) et s'engagent dans des filières d'études diverses. Ces taux de fréquentation varient beaucoup selon les pays mais on constate que pas moins de 8 % d'adultes diplômés suivent à temps complet ou partiel des cursus conduisant à des diplômes de niveau tertiaire et pas moins de 18 % suivent une formation dans un établissement d'enseignement tertiaire durant une année. Au vu de ces chiffres, il convient de sérieusement mettre en doute l'idée reçue selon laquelle l'enseignement tertiaire s'adresse surtout aux jeunes.

Avec quelle efficacité les établissements d'enseignement tertiaire s'adaptent-ils à des populations plus diverses ? Les filières autres que l'université ont marqué une progression régulière au fil des ans mais ne donnent aucun signe de prédominance : dans de nombreux pays, le nombre d'étudiants scolarisés dans les universités a augmenté à un rythme plus rapide que les effectifs non universitaires dans les années 90. La présence des femmes s'affirme peu à peu davantage dans des filières où elles étaient sous-représentées, de même d'ailleurs que dans les cursus post-diplôme.

Toutefois, l'accès peut également dépendre des ressources financières et éducatives, qui restent inégalement réparties entre les catégories sociales. Même lorsque les aides en faveur des étudiants sont ciblées sur les familles les plus démunies, les étudiants issus des milieux les plus aisés peuvent globalement bénéficier de dépenses d'éducation plus grandes car ils sont plus que proportionnellement représentés dans les filières très prestigieuses et très coûteuses.

Il n'en reste pas moins que les établissements d'enseignement tertiaire ne se contentent plus de sélectionner les élites, mais s'efforcent de se réorienter vers une plus grande intégration. Cette mission permanente implique non seulement d'accroître les effectifs scolarisés mais aussi d'adopter des stratégies d'enseignement, de financement et d'accompagnement des étudiants, qui soient adaptées à une clientèle hétérogène.

## 1. INTRODUCTION

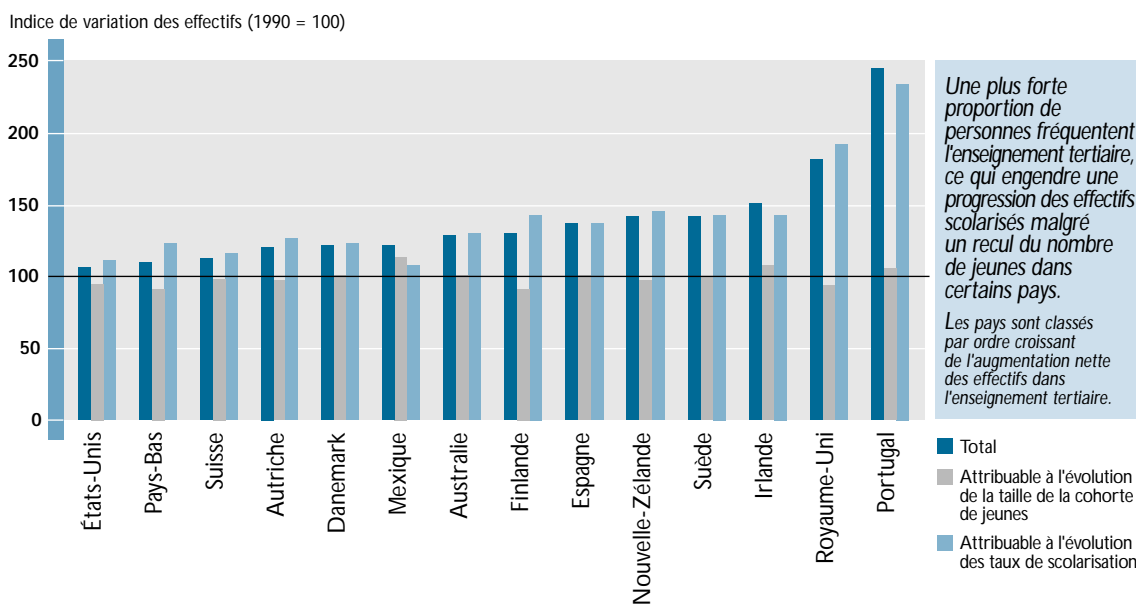
L'évolution de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE s'est essentiellement caractérisée par l'explosion des effectifs scolarisés. Comme on peut le constater dans la figure 4.1, les effectifs inscrits, calculés en nombre d'individus, ont récemment affiché des taux d'accroissement considérables : au cours de la période de six ans se terminant en 1996, on a observé une progression de 40 % dans les 15 pays de l'OCDE pour lesquels on dispose de données comparatives sur une longue durée. Parmi ces pays, les États-Unis sont celui où cette expansion a été la plus faible. Dans d'autres pays où les taux de scolarisation étaient au départ plus bas qu'aux États-Unis, la hausse a été spectaculaire : 22 % au Mexique, 29 % en Australie, 30 % en Finlande, 37 % en Espagne, 41 % en Suède et en Nouvelle-Zélande, 51 % en Irlande, 81 % au Royaume-Uni et 144 % au Portugal.

S'il est vrai que l'évolution démographique peut agir sur les effectifs d'étudiants (en modifiant la taille du groupe d'âge correspondant), les facteurs qui dans les années 90 ont exercé la plus

forte incidence à cet égard sont d'ordre éducatif (les élèves sont plus nombreux à achever une scolarité secondaire et partant à poursuivre leurs études), culturel (les élèves ont de plus grandes attentes, l'enseignement tertiaire étant désormais « la voie à suivre ») et économique (on observe une diversification de la demande de qualifications, de savoirs et de prestations dans les premiers et derniers cycles du troisième degré, qui doit permettre de pourvoir des emplois hautement qualifiés et à forte productivité). Tous ces facteurs ont généré une progression marquée des effectifs d'étudiants à une époque où l'on aurait pu attendre une légère évolution seulement, à la hausse ou à la baisse selon le pays, si la démographie avait été la seule source d'influence. Cette envolée des effectifs de l'enseignement tertiaire laisse supposer que les étudiants susceptibles d'être scolarisés à ce niveau sont d'origines plus diverses.

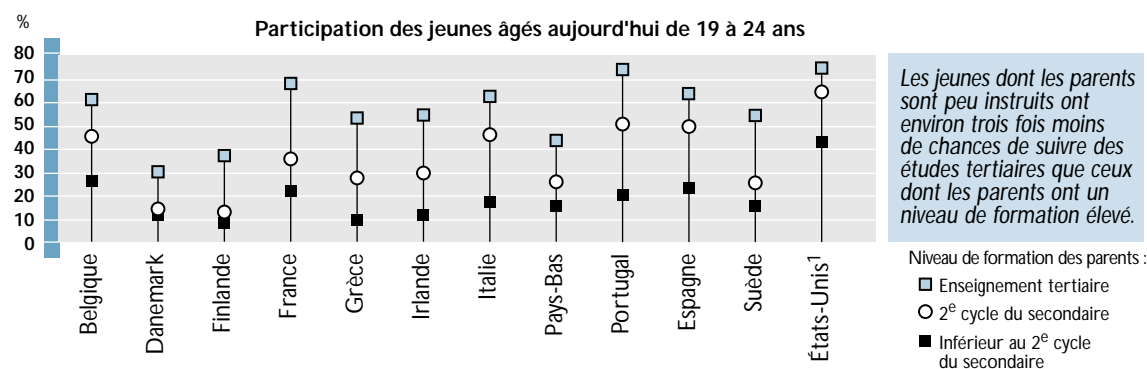
La fréquentation massive du troisième degré dans tous les pays de l'OCDE constitue un résultat important et remarquable, et les facteurs qui sont à l'origine de ce phénomène ne cesseront sans

Figure 4.1  
Accroissement des effectifs scolarisés dans l'enseignement tertiaire, 1990-96



Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.  
Données de la figure 4.1, page 108.

Figure 4.2a  
Fréquentation et taux de réussite dans l'enseignement tertiaire selon le niveau de formation des parents, 1994-95



1. 18 à 24 ans.

Sources : EURYDICE (1997) ; Bureau of the Census des États-Unis (1995).

Données de la figure 4.2a, page 108.

doute pas de contribuer à renforcer aussi bien chez les autorités publiques que chez les particuliers les motivations qui poussent les uns à former et les autres à se former toujours davantage tout au long de la vie. Alors que suivre des études du troisième degré sous une forme ou sous une autre au cours de la vie devient chose courante, la marginalisation de ceux qui ne possèdent ni les connaissances et compétences ni les qualifications acquises à ce niveau ne fera que s'accroître. Il est donc essentiel à présent de se demander comment garantir et élargir au mieux l'accès au troisième degré d'une population, sans cesse plus nombreuse et plus diverse, de candidats aux études. Pour reprendre les termes du rapport de l'OCDE intitulé *Redéfinir l'enseignement tertiaire* (1998c), « ... les forces en jeu laissent entrevoir un changement d'orientation radical vers des taux de participation à l'enseignement tertiaire encore plus élevés (...) inévitablement favorable aux catégories jusqu'à présent sous-représentées. Des changements sont en cours, mais il en faudra davantage encore pour répondre aux besoins d'enseignement de ces nouvelles vagues d'étudiants ».

Le présent chapitre examine cette question sous deux angles : dans un premier temps, on étudiera la situation et l'évolution tendancielle de l'accès à l'enseignement tertiaire, certes des jeunes,

mais aussi des adultes d'âge mûr qui bénéficient d'une « deuxième chance » ou entreprennent un « deuxième parcours » d'études ; ensuite, l'attention portera sur les différences entre l'accès de tel ou tel groupe aux diverses filières d'études, ressources éducatives et aides financières. Il va de soi que les groupes insuffisamment servis par le système varient d'un pays à un autre, mais presque partout se posent le problème de la persistance des disparités d'accès selon la situation socio-économique, celui des différents modes de participation à l'enseignement tertiaire selon l'âge, et celui de la présence des femmes à ce niveau du système éducatif.

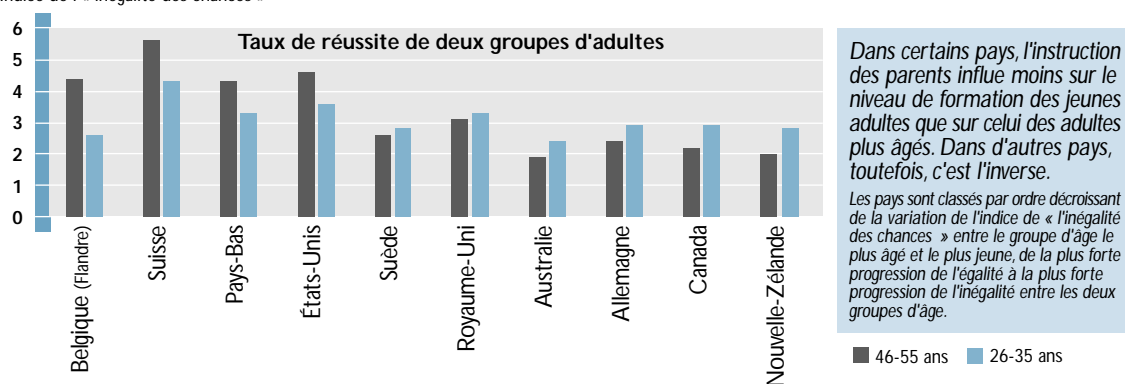
## 2. ÉLARGIR L'ACCÈS AU TROISIÈME DEGRÉ

### *Représentation des catégories socio-économiques modestes*

Bien que le développement de l'enseignement tertiaire ait été un moyen, préconisé dans plusieurs pays, de scolariser à ce niveau les groupes sous-représentés, les schémas hérités du passé quant à l'origine socio-économique des étudiants persistent dans toute la zone de l'OCDE. Comme le fait ressortir la figure 4.2a, dans un grand nombre de pays, les jeunes adultes dont les parents ont terminé des études de niveau tertiaire ont au moins deux fois plus de chances de suivre une formation

Figure 4.2b  
Fréquentation et taux de réussite dans l'enseignement tertiaire selon le niveau de formation des parents, 1994-95

Indice de l'« inégalité des chances »



Pour calculer l'indice de « l'inégalité des chances », on établit un rapport entre les chances d'obtenir un diplôme ou un titre d'études tertiaires si au moins un parent en a obtenu un, et les chances d'en obtenir un si aucun des deux parents n'a achevé la scolarité secondaire.

Sources : Pour l'Allemagne : Panel socio-économique 1996 ; pour tous les autres pays : OCDE et Statistique Canada, Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-95.

Données de la figure 4.2b, page 108.

du troisième degré que ceux dont les parents n'ont aucun diplôme de l'enseignement secondaire. Les écarts de taux de fréquentation entre les pays selon le niveau de formation des parents sont en partie attribuables aux structures éducatives (y compris l'accès à des activités de formation de niveau supérieur en dehors du système éducatif), à la situation et à l'organisation du marché du travail et aux coutumes établies depuis longtemps dans les pays considérés. Pour une raison ou pour une autre, certains pays affichent des écarts de fréquentation plus faibles que d'autres selon le niveau de formation des parents. Si, par exemple, dans la plupart des pays, les jeunes dont les parents n'ont pas atteint le deuxième cycle de l'enseignement secondaire ont environ trois fois moins de chances d'accéder à l'enseignement tertiaire que ceux dont les parents ont achevé des études du troisième degré, ils en ont environ cinq fois moins en Irlande et en Grèce et à peu près moitié moins aux États-Unis et en Belgique.

Ces différences diminuent-elles au fil des ans ? Dans la figure 4.2b, on a examiné deux générations d'adultes afin de déterminer les probabilités de chacune d'obtenir un diplôme du troisième degré selon que leurs parents ont un

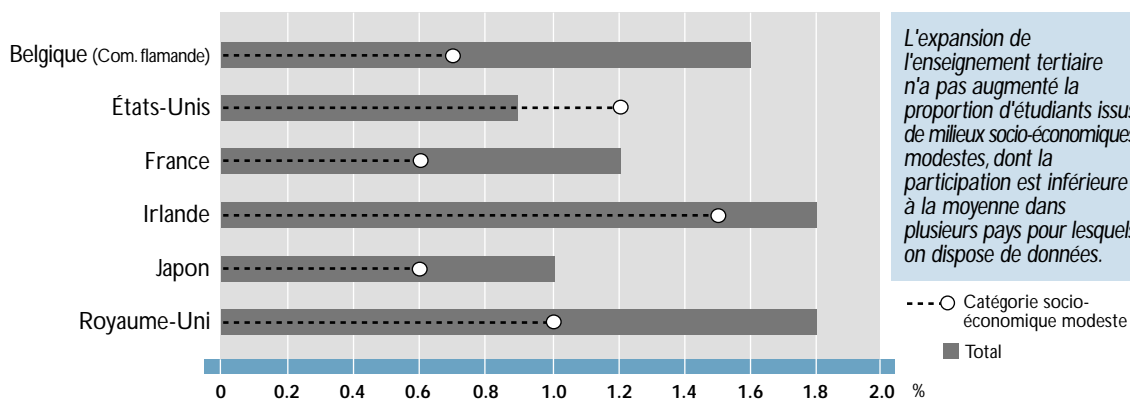
niveau de formation élevé ou faible. Dans certains pays, cette mesure de l'inégalité est plus faible dans la cohorte de jeunes adultes, ce qui laisse supposer que les écarts diminuent effectivement. Dans d'autres, cependant, les écarts se sont creusés – il ne semble donc pas y avoir de tendance générale à l'amélioration. Compte tenu des difficultés rencontrées pour établir des définitions et des mesures, il y a lieu de considérer avec circonspection cette conclusion générale ainsi que les évolutions nationales<sup>1</sup> qui ressortent des figures 4.2a et 4.2b.

Ces tendances s'inscrivent dans le long terme. Examinons de plus près toutefois l'expansion récente et les autres changements survenus dans l'enseignement tertiaire afin de déterminer s'ils sont liés à une amélioration du taux de fréquentation des jeunes issus de groupes auparavant sous-représentés. Les principales difficultés rencontrées pour recueillir et interpréter les données sur l'évolution tendancielle de l'accès et de la participation à des activités d'enseignement tertiaire sont récapitulées dans l'encadré 4.1. La figure 4.3 contient une analyse des données nationales disponibles pour un petit nombre de pays. Les chiffres présentés reposent sur différentes définitions des groupes considérés et

Figure 4.3

### Augmentation des taux de fréquentation des jeunes adultes dans l'enseignement tertiaire, selon la catégorie socio-économique, milieu des années 90

Accroissement annuel moyen en points de pourcentage



Sources : Secrétariat de l'OCDE, à partir des données communiquées par les pays en vue de l'examen thématique des premières années d'enseignement tertiaire, et autres données nationales.

Données de la figure 4.3, page 109.

couvrent différentes périodes de sorte que les variations indiquées ne sont pas rigoureusement comparables d'un pays à l'autre. Les données tendancielle se prêtent cependant à des comparaisons à l'intérieur même des pays et révèlent si les taux de fréquentation en fonction de l'origine sociale ont une évolution convergente ou divergente.

La figure 4.3 fait ressortir une situation contrastée. Compte tenu de la diversité des définitions, l'écart entre le taux de fréquentation des jeunes adultes issus de catégories socio-économiques modestes et le taux de participation de l'ensemble de ce groupe d'âge, s'il ne s'est pas creusé, est resté le même en Irlande, au Royaume-Uni, en Belgique (Communauté flamande), en France et au Japon. Aux États-Unis, la situation semble plus favorable, puisque le taux de fréquentation des jeunes adultes les moins favorisés a enregistré une progression d'un tiers environ plus élevée que celle qui concerne l'ensemble de ce groupe d'âge. Les fortes variations annuelles des taux de fréquentation aux États-Unis font qu'il est cependant difficile de conclure à un changement par rapport aux écarts, relativement fixes, observés sur plusieurs décennies entre les taux de participation des différents groupes socio-économiques<sup>2</sup>.

1. Les principales sources de données sur le niveau de formation des parents des jeunes adultes suivant des études tertiaires sont les enquêtes sur la population active qui demandent des éléments d'information sur l'âge, la formation suivie et la situation au regard de l'emploi des jeunes jusqu'à environ 25 ans. Dans certains pays, le taux de scolarisation dans l'enseignement tertiaire, révèle des écarts d'une année sur l'autre qui reflètent des variations dans l'échantillonnage et dans la structure des réponses plutôt que la véritable tendance. De plus, le taux de scolarisation peut être surévalué dans la mesure où les étudiants « recensés » peuvent être inscrits mais ne pas suivre assidûment les cours, ni rendre les devoirs demandés, ni se présenter aux examens. Enfin, on sait dans certains pays que les estimations des niveaux de formation, établies à partir des enquêtes, sous-évaluent les niveaux de diplômes effectivement obtenus. L'interprétation des données présentées dans les figures 4.2a et 4.2b posent deux autres grands problèmes de mesure. Premièrement, étant donné que la durée moyenne de la formation des jeunes s'est allongée au cours des trente dernières années, les non-diplômés du secondaire constituent à présent une plus faible proportion de la population adulte, ce qui rend difficiles les comparaisons sur plusieurs années dans certains pays (en Suisse, par exemple, où les immigrés non qualifiés sont comptabilisés parmi les personnes ayant un diplôme de faible niveau). Deuxièmement, les taux de scolarisation dans le tertiaire ou d'achèvement d'études à ce niveau du groupe de jeunes sous-évaluent peut-être leurs niveaux finals de formation puisque les personnes tendent de plus en plus à fréquenter le tertiaire plus tard dans la vie. Voir encadré 4.1.

2. Voir par exemple, Mortenson Research Seminar (1999) et Kane (1995). Il convient de noter que parmi les pays examinés les États-Unis sont celui qui enregistre le taux de fréquentation globale le plus élevé et le taux d'accroissement le plus lent sur la période considérée.

**ENCADRÉ 4.1 ACCÈS ET PARTICIPATION À L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE : ÉVALUATION DES TENDANCES**

Au sein même des pays et entre eux, de délicats problèmes de définition et de méthodologie se posent lorsqu'on évalue l'évolution de l'accès et de la participation.

*Premièrement, les groupes cibles varient selon les circonstances et les traditions propres aux pays.* Dans de nombreux pays européens, les groupes sous-représentés se définissent par rapport à la profession des parents. On considère habituellement que les faibles taux de scolarisation, dans l'enseignement tertiaire, des jeunes adultes dont les parents occupent des emplois de niveau relativement bas constituent un signe d'inégalité, au sens le plus large, plutôt qu'un indicateur pur et simple d'une situation économique défavorisée. Au Japon et aux États-Unis, le revenu familial sert de référence pour comparer les étudiants, du fait qu'il facilite l'évaluation des écarts du point de vue des ressources pouvant être affectées au financement des frais de scolarité et des autres dépenses et, par là même, fournit une indication des différences possibles en ce qui concerne les chances de faire des études. En Australie, on a recensé six « equity groups » qui font spécialement l'objet d'attention et d'un suivi, allant des personnes issues des populations aborigènes et des populations des îles du détroit de Torres à celles issues de milieux socio-économiques défavorisés ou de zones rurales, aux personnes issues de milieux non anglophones et arrivées récemment en Australie. Quelle que soit la définition qu'ils donnent de ces groupes cibles, les pays s'inquiètent de la persistance des disparités : en effet, ces groupes affichent des taux de fréquentation et bénéficient de choix de filières, qui restent limités de génération en génération.

*Deuxièmement, l'augmentation des effectifs et l'accentuation de la diversité des étudiants et des possibilités de formation rendent les comparaisons sur une longue durée problématiques.* Si l'on se polarise sur les groupes habituels de jeunes adultes, on passe sous silence l'évolution des taux de fréquentation et d'achèvement des études tertiaires des adultes plus âgés. Au Royaume-Uni, les taux de la fréquentation de 32 à 35 %, habituellement cités, concernent les jeunes adultes scolarisés à temps complet. Si l'on tient compte des étudiants à temps partiel et des adultes plus âgés, scolarisés à plein temps, le taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire « tout au long de la vie » est de l'ordre, selon les estimations, de 60 à 70 % (Smithers et Robinson, 1995). De la même façon, les effectifs d'étudiants fluctueront selon, par exemple, que l'on inclut (ou exclut) les personnes suivant des études complémentaires qui, auparavant n'étaient pas assimilées à l'enseignement tertiaire (comme c'est le cas au Canada ou dans la République tchèque) ou encore celles qui suivent les formations que proposent des prestataires d'activités d'enseignement tertiaire en dehors du système d'enseignement proprement dit (c'est le cas aux États-Unis des nouveaux types de formation tertiaire basés sur l'utilisation des technologies ou, en Nouvelle-Zélande, de certains organismes de formation privés).

*Troisièmement, du fait que la composition de la population concernée change, il est difficile de définir à l'échelon national des points de référence communs afin de comparer dans le temps l'accès à ce niveau d'enseignement.* En Belgique (Communauté flamande), par exemple, l'écart de taux de scolarisation entre les jeunes ventilés selon leur origine socio-économique (selon la profession du chef de famille) s'est creusé au cours des sept ans se terminant en 1992, passant de 12 à 14 points de pourcentage, mais durant la même période, la proportion de jeunes dont les familles appartiennent aux catégories socio-économiques les plus modestes (les chefs de famille exerçant un métier manuel) est passé de 40 à 35 % de la population considérée. Ainsi, le taux



de fréquentation de ce groupe, encore relativement faible de 1992, concerne une plus petite proportion de la population de jeunes adultes (Ministère de la Communauté flamande, 1998). Une autre solution, utilisée aux États-Unis et au Japon, consiste à élaborer une mesure relative telle que le quartile ou le quintile inférieur de revenu, qui est ajusté dans le temps en fonction de la répartition des revenus pendant les années auxquelles on s'intéresse.

*Quatrièmement, il est difficile de connaître le milieu social et économique des étudiants, dont la définition peut également varier selon les années. Dans certains pays, la loi restreint l'accès aux données relatant ce type de caractéristiques ou la notification de ces données. Dans le souci de protéger la vie privée, l'Office australien de statistiques (ABS) a mis au point une méthode qui permet de calculer un revenu moyen pour l'ensemble des personnes dont le lieu de résidence correspond à un code postal donné. En France, à la suite des changements apportés à la définition des professions afin de mieux rendre compte de l'évolution qualitative des emplois et du travail, il est plus difficile d'établir des comparaisons entre les années qui précèdent l'adoption de la nouvelle classification et celles qui la suivent.*

Si, dans la plupart des pays considérés dans la figure 4.3, les effectifs d'étudiants d'origine modeste ont donc augmenté, ceux qui appartiennent aux couches de population déjà bien représentées dans l'enseignement tertiaire ont augmenté encore plus. Le bilan net est une répartition des étudiants à peu près identique, du point de vue du milieu socio-économique, à celle observée avant l'accroissement des effectifs.

Force est de conclure que le développement de l'enseignement tertiaire, tout seul, n'a pas suffi à réduire l'écart entre les taux d'accès des étudiants issus de différents groupes socio-économiques. Une nouvelle expansion pourrait cependant entraîner l'intégration d'effectifs plus nombreux issus des groupes sous-représentés. Souhaitant élargir l'accès à l'enseignement tertiaire, de nombreux pays améliorent les services de conseils et d'orientation scolaires, renforcent les programmes d'enseignement dans le secondaire et mettent un plus grand nombre de possibilités de formation tertiaire à la portée des candidats aux études. L'encadré 4.2 comprend une description de stratégies ayant expressément ce but dans plusieurs pays. Pour ménager ou favoriser l'expansion, ces stratégies prévoient un ensemble de réformes directes (réformes des programmes d'enseignement secondaire, accroissement des services proposés et des possibilités de formation à distance offertes au niveau tertiaire) mais aussi de mesures indirectes (conseils et orientation

précoces, accès des prestataires privés d'activités, d'enseignement tertiaire, mobilité transfrontière des étudiants du tertiaire) à l'égard desquelles les étudiants, les tiers et les partenaires jouent un plus grand rôle, et la demande elle-même devient par conséquent un moteur plus puissant.

### *Participation des adultes aux activités d'enseignement tertiaire : deuxième chance ou deuxième parcours? Sous quelle forme ?*

Les écarts de taux de fréquentation par âge sont désormais une question qui intéresse les décideurs bien que la participation des adultes d'âge mûr à l'enseignement tertiaire ait augmenté. Dans les pays où les données disponibles permettent d'établir des comparaisons pour les onze années se terminant en 1996, les taux de fréquentation des jeunes âgés de 18 à 24 ans ont augmenté de 70 % environ. Au cours de la même période, les taux de fréquentation du groupe de jeunes adultes âgés de 25 à 29 ans, c'est-à-dire ayant dépassé l'âge traditionnel d'entrée à l'université, ont progressé de près de 50 %<sup>3</sup>.

Cette progression peut s'expliquer diversement ; parfois il s'agit d'étudiants qui poursuivent leurs études initiales et non d'adultes qui bénéficient d'une « seconde chance » (ceux qui

3. Les données portent sur 15 pays de l'OCDE. Pour plus de précisions, voir OCDE (1997b) et OCDE (1998a).

#### ENCADRÉ 4.2 STRATÉGIES ACTUELLEMENT MISES EN ŒUVRE POUR AMÉLIORER L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT TERTIAIRE

*Développer l'orientation dès le premier cycle de l'enseignement secondaire.* En France, une campagne intensive d'information s'adressant aux élèves du secondaire et à leurs parents a pour objet d'inciter les intéressés eux-mêmes à faire à un stade précoce une évaluation minutieuse des carrières possibles qui s'offrent à eux, les programmes d'enseignement tertiaire préparant à chaque profession envisageable et permettant d'acquérir les savoirs théoriques et pratiques correspondants. Des efforts analogues sont déployés dans l'ensemble de l'enseignement secondaire et tertiaire en Belgique, aux États-Unis et au Japon afin d'améliorer l'information sur les métiers, de faciliter l'accès à cette information et d'aider plus efficacement les jeunes à choisir entre les différentes possibilités de carrière ainsi qu'entre les filières d'études correspondantes.

*Renforcer les programmes d'enseignement du secondaire.* La réforme des programmes des établissements d'enseignement secondaire et la définition de normes au Royaume-Uni, aux États-Unis, au Danemark et dans la République tchèque, entre autres pays, vise pour une part à permettre aux jeunes d'acquérir les indispensables savoirs théoriques, aptitudes à apprendre et compétences transdisciplinaires. Aux Pays-Bas, les dispositifs prévoyant l'établissement de profils d'études (*profielen*) favorisent une amélioration de l'articulation entre l'enseignement secondaire et tertiaire, et les classes d'auto-formation (*studiehuis*) aident les élèves du secondaire à acquérir les nouvelles méthodes d'apprentissage qui leur seront utiles dans les formations du troisième degré.

*Rapprocher l'enseignement tertiaire de l'apprenant.* Des systèmes nouveaux et d'autres très anciens permettent de diffuser les activités d'enseignement tertiaire sur l'ensemble du territoire :

- En **Suède** et en **Australie**, de nouveaux établissements ont été créés ou des établissements existants ont été revalorisés dans certaines zones urbaines où les taux de fréquentation étaient faibles (à Stockholm et à Sydney respectivement). Dans ces deux pays, les politiques continuent à favoriser le développement des institutions des régions rurales.
- La **Norvège** a encouragé les établissements à établir des liens et à constituer des réseaux afin de mettre un ensemble plus vaste de compétences et de ressources éducatives à la disposition des étudiants du tertiaire se trouvant dans des zones géographiquement excentrées et mal desservies. Les établissements reçoivent des financements supplémentaires pour faire face aux dépenses occasionnées par la décentralisation de leurs activités d'enseignement.
- Le **Portugal** a ouvert le marché de l'enseignement tertiaire aux prestataires du secteur privé. Au cours des dix dernières années, le secteur privé a absorbé un peu plus d'un tiers de la croissance des effectifs et s'adresse en particulier aux adultes des agglomérations.

Les possibilités de formation à distance revêtent diverses formes dans un certain nombre de pays et sont assurées soit par des unités externes ou des programmes universitaires hors site proposés par des établissements d'enseignement supérieur de type traditionnel, soit par des établissements ou organismes de formation à distance, indépendants, tels que l'Open Learning Australia en Australie, l'Université de l'Air au Japon, la Fernuniversität-Hagen en Allemagne et l'Open University au Royaume-Uni. Certes, ces formules s'adressent souvent à des adultes d'âge mûr, mais des effectifs non négligeables de jeunes étudiants suivent des cours à distance.



n'ont pas entrepris d'études tertiaires au moment « habituel », c'est-à-dire après leur scolarité secondaire) ni d'adultes qui entament un « deuxième parcours » (ceux qui ont déjà obtenu un diplôme de l'enseignement tertiaire et qui après un certain temps reprennent d'autres études à ce niveau). Dans la quasi-totalité des pays, quoique à des degrés divers et sous des formes différentes, on observe parmi les étudiants une tendance (i) à retarder l'accès à l'enseignement tertiaire afin d'obtenir les diplômes requis pour entrer dans des filières sélectives, de remplir leurs obligations militaires ou de commencer à travailler, c'est le cas en Norvège ; (ii) à entreprendre des études à temps partiel ou à « marquer une pause », situation observée au Danemark, aux États-Unis et en France ; (iii) à être obligés de recommencer une première année d'études lorsqu'ils se réorientent soit par choix, soit après avoir échoué dans leur filière initiale d'études, c'est le cas en Belgique (Communauté flamande) et au Danemark, ou encore, (iv) à poursuivre leurs études, après avoir obtenu un unique premier diplôme de niveau tertiaire afin de se doter des qualifications multiples recherchées sur le marché du travail, c'est le cas en Australie, aux Pays-Bas, en France, en Suède et au Royaume-Uni.

Ces situations ne sont pas injustifiées dans tous les cas ; toutefois il serait peut-être bon de revoir les politiques mises en œuvre à l'échelon à la fois des systèmes et des établissements pour s'assurer qu'elles encouragent les étudiants à progresser, qu'elles leur donnent les moyens de le faire et qu'elles leur permettent d'opter pour des modalités d'études diverses – quant aux filières et au choix du moment – et par-là même de réaliser des objectifs de formation reconnus.

Cela dit, le vieillissement de la population étudiante témoigne également dans certains pays de la participation accrue des adultes qui, auparavant n'auraient pas entrepris d'études à ce niveau (formations de la « deuxième chance »). Si l'on considère uniquement les études universitaires, l'âge en première inscription varie sensiblement, la France et l'Irlande étant des exemples de pays où la plupart des étudiants dans ce cas sont jeunes ; le Canada, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni peuvent, quant à eux, illustrer ce

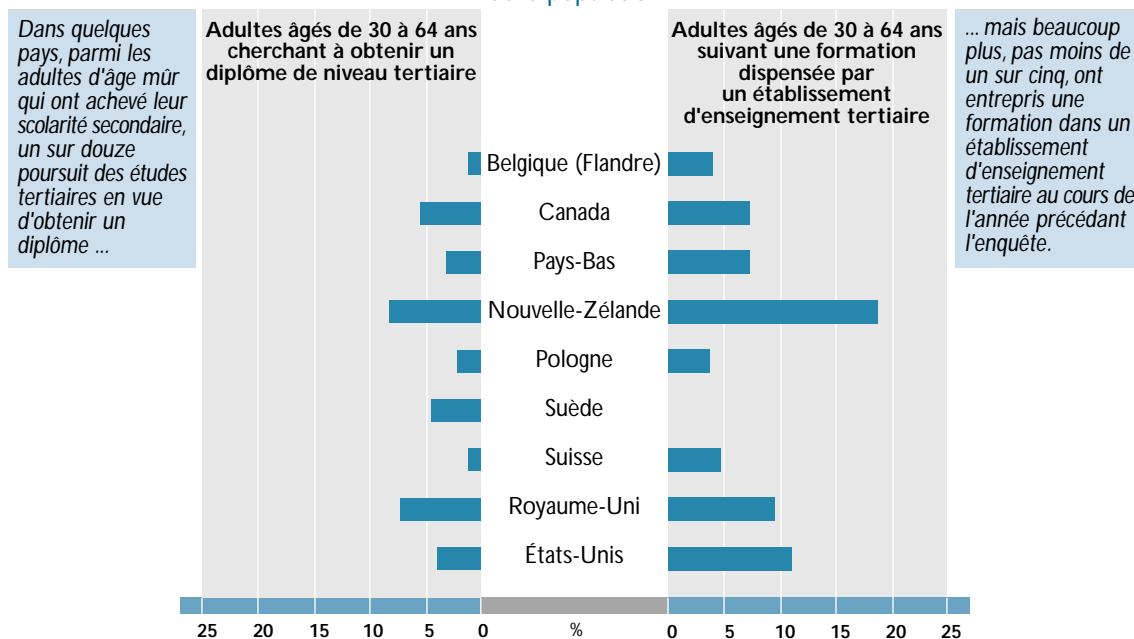
qui pourrait déjà être qualifié de fondement d'un dispositif de « formation tout au long de la vie » auquel d'importants effectifs d'adultes à la fois jeunes et moins jeunes accèdent pour la première fois : en France, 80 % des étudiants en première inscription sont scolarisés à l'âge de 20 ans ; au Canada, l'âge correspondant est de 26 ans (voir OCDE, 1997*b* et 1998*a*).

Dans certains pays, un nombre considérable d'adultes suivent des études tertiaires à l'âge mûr, c'est-à-dire bien après l'âge habituel. Les données de base proviennent des éléments d'information recueillis auprès des participants à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, réalisée par l'OCDE et Statistique Canada en 1994-95<sup>4</sup>. La figure 4.4 présente deux types de taux de participation : la proportion d'adultes âgés de 30 à 64 ans (ayant au moins achevé leurs études secondaires) cherchant à obtenir un diplôme de niveau tertiaire, et la proportion d'adultes suivant une quelconque formation dispensée par un établissement d'enseignement tertiaire pendant l'année. La figure 4.4a donne le taux d'ensemble pour chacun des groupes et la figure 4.4b montre la répartition de ces taux par âge, sexe, niveau de formation et profession, par groupes de deux pays.

La figure 4.4a montre que la proportion de ceux qui cherchent à obtenir un diplôme de niveau tertiaire varie de 1 % en Belgique (Communauté flamande) à 8 % en Nouvelle-Zélande et au Royaume-Uni. Mais ils sont plus nombreux à suivre une quelconque formation dispensée par un établissement d'enseignement tertiaire : 3 % en Pologne, 7 % aux Pays-Bas, 11 % aux États-Unis et 18 % en Nouvelle-Zélande. Dans plusieurs pays, cette participation est beaucoup plus

4. Les données sont tirées des réponses à un questionnaire de base administré au moyen d'entretiens avec chacun des participants à l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes. Chaque pays participant a établi un échantillon de 2 500 à 3 000 adultes, à peu près représentatif de sa population civile, hors population des institutions, âgée de 16 à 64 ans. Les taux de réponse parmi les pays ont varié de 45 à 75 %. Pour plus de précisions au sujet de la méthode employée et des résultats obtenus, voir Murray, Kirsch et Jenkins (1998) ; OCDE et Statistique Canada (1995) ; OCDE et Développement des Ressources humaines Canada (1997).

Figure 4.4a  
Participation des adultes à l'enseignement tertiaire, 1994-95  
Nombre de participants en pourcentage  
de la population



Dans quelques pays, parmi les adultes d'âge mûr qui ont achevé leur scolarité secondaire, un sur douze poursuit des études tertiaires en vue d'obtenir un diplôme ...

... mais beaucoup plus, pas moins de un sur cinq, ont entrepris une formation dans un établissement tertiaire au cours de l'année précédant l'enquête.

1. Données pour la Suisse germanophone et la Suisse francophone confondues (95 % de la population).  
Source : OCDE et Statistique Canada, Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-95.  
Données de la figure 4.4a, page 109.

importante que celle aux formations strictement tertiaires, bien que les différences soient moindres au Canada et aux États-Unis. Il faut considérer ces taux de scolarisation par rapport au niveau de participation à *n'importe quel type* d'activités d'enseignement et de formation<sup>5</sup>, enregistré pour les adultes qui ont achevé leur scolarité secondaire – c'est-à-dire la population qui a le plus de chances d'être en mesure de suivre des études de niveau tertiaire. Dans les pays concernés, 40 à 60 % environ de ce groupe de population participent à une formation pour adultes chaque année<sup>6</sup>. Dans un petit nombre de pays, l'enseignement tertiaire entre donc déjà pour une bonne part dans la formation des adultes qui ont achevé leur scolarité secondaire.

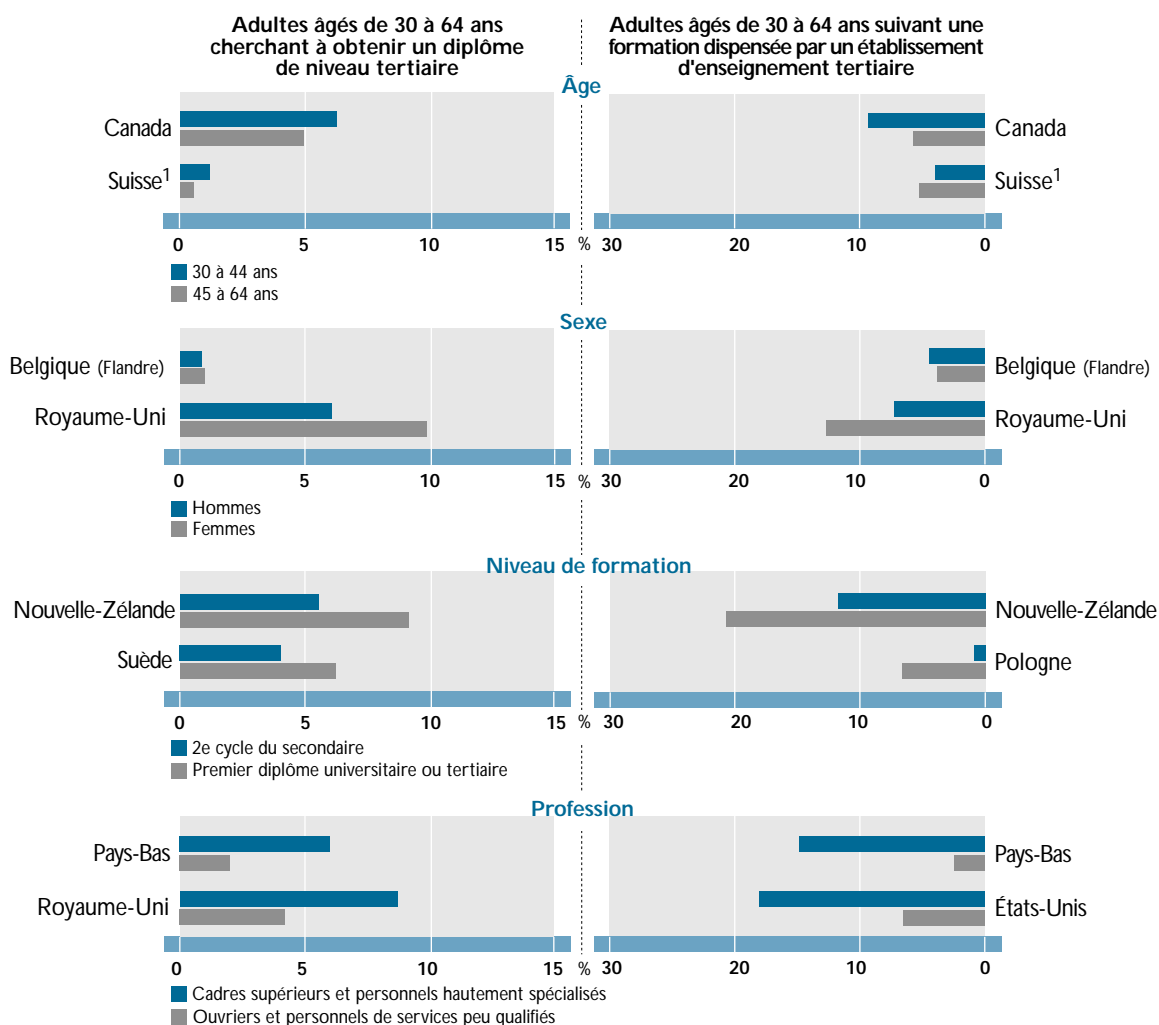
L'annexe statistique comprend des comparaisons plus fines ventilées par âge, sexe, niveau de formation et profession. Les principaux schémas, illustrés par les groupes de deux pays, sont les suivants :

- D'une façon générale, les adultes âgés de 30 à 44 ans ont plus de chances d'entreprendre des études pour obtenir un diplôme de niveau tertiaire que les adultes âgés de 45 à 64 ans ; au Canada, l'écart de taux de fréquentation entre ces deux groupes d'âge est, relativement, beaucoup plus faible.
- Dans tous les pays sauf deux, les femmes âgées de 30 à 64 ans ont plus de chances de réaliser des études conduisant à un diplôme que les hommes de la même classe d'âge ; la différence entre les hommes et les femmes est relativement faible en Belgique (Flandre).

5. Autrement dit, les activités, allant du niveau de base au niveau tertiaire, proposées par les employeurs, les organismes publics et des entités privées, ainsi que par les établissements d'enseignement.

6. Ces estimations portent sur la participation à *toute* activité organisée de formation, quelle qu'en soit la durée (en heure de cours). Les activités de formation *non organisées* ne sont pas prises en considération dans l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, mais sont probablement importantes ; voir par exemple, Livingstone (1998).

Figure 4.4b  
Participation des adultes à l'enseignement tertiaire selon l'âge, le sexe, le niveau de formation et la profession, 1994-95



1. Données pour la Suisse germanophone et la Suisse francophone confondues (95 % de la population).

Source : OCDE et Statistique Canada, Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes, 1994-95.

Données de la figure 4.4b, page 109.

- Les adultes âgés de 30 à 64 ans cherchant à obtenir un diplôme de l'enseignement tertiaire ont plus de chances d'être de ceux qui entament un « deuxième parcours », et dans certains pays, ils ont beaucoup plus de chances d'en être, comme on peut le voir pour la Nouvelle-Zélande. La Suède offre un contraste à cet égard : le taux de scolarisation dans le tertiaire des adultes non diplômés appartenant à ce groupe d'âge – les étudiants de la

« deuxième chance » – est relativement proche de celui des adultes qui ont déjà achevé des études à ce niveau.

- Les cadres supérieurs et les personnels hautement spécialisés âgés de 30 à 64 ans ont plus de chances de suivre des formations conduisant à un diplôme d'études universitaires que les ouvriers ou les personnels moins qualifiés des services, appartenant au même groupe d'âge.

Les chiffres tendent à montrer que le déficit de diplômes observé parmi les très jeunes adultes est en partie comblé à un stade ultérieur de la vie, dans la mesure où les adultes d'âge mûr à qui ces diplômes font défaut entament des études tertiaires pour les obtenir. Mais, dans un certain nombre de pays, on observe en outre un taux relativement élevé de participation à des formations axées sur l'obtention de diplômes parmi les personnes qui pourraient avoir besoin de qualifications nouvelles, notamment les cadres supérieurs et les personnels hautement spécialisés.

Un examen plus détaillé des données montre que :

- En Belgique (Flandre), le taux de participation des femmes adultes à l'ensemble des formations – axées ou non sur l'obtention d'un diplôme – est plus bas que celui des hommes, la situation étant inverse si l'on considère uniquement les études conduisant à un diplôme.
- Aux Pays-Bas, si les ouvriers et personnels de services peu qualifiés ont moins de chances de participer à des cours menant à un diplôme de niveau tertiaire, ces chances diminuent encore quand on étudie la participation à l'ensemble des cours de niveau tertiaire.

L'expérience des pays et les données nationales remettent en cause l'attention prioritaire donnée depuis longtemps aux taux d'accès à l'enseignement tertiaire immédiatement à la sortie de l'enseignement secondaire (autrement dit, aux taux de fréquentation des jeunes âgés de 18 à 21 ans). Tout d'abord, malgré la progression des taux de fréquentation de l'enseignement tertiaire d'une génération donnée au cours du cycle de vie, il pourrait être nécessaire à ce niveau du système éducatif de définir une stratégie plus constructive d'apprentissage tout au long de la vie de nature à aménager et à promouvoir des possibilités de formation tertiaire à l'intention des personnes qui y accèdent à l'âge mûr ou qui reprennent des études périodiquement en fonction de leur besoin. Une stratégie de ce genre exigerait de s'attacher à élargir le choix de formations et d'emplois s'offrant aux jeunes à leur sortie du second degré et à tenir compte de l'ensemble des acquis de ces premières expériences dans la

conception des programmes, des pédagogies et des apprentissages. Deuxièmement, la participation à des activités d'enseignement tertiaire des adultes d'âge mûr qui ont achevé au moins le deuxième cycle de l'enseignement secondaire reste inégale et des actions doivent être envisagées pour gommer ces différences. On a décrit dans l'encadré 4.3 plusieurs politiques et programmes, adoptés récemment ou depuis longtemps, qui servent de point de départ à la mise en place de nouvelles modalités de fréquentation de l'enseignement tertiaire tout au long du cycle de vie.

### 3. ACCROÎTRE LA PARTICIPATION À UN PLUS LARGE ÉVENTAIL DE FORMATIONS DE NIVEAU TERTIAIRE

Même si l'enseignement tertiaire accueille à présent des effectifs importants issus de groupes auparavant sous-représentés, les options qui s'offrent à eux risquent d'être limitées, d'où la persistance des écarts de taux de fréquentation ou des disparités implicites entre les groupes dans l'accès aux ressources, entre autres, éducatives. Comme il est signalé dans *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE* (voir OCDE, 1997a), il ne suffit pas d'accéder à l'enseignement tertiaire : un ensemble de filières de formation doit être largement accessible à tous ceux qui peuvent en tirer parti et des mesures doivent être adoptées pour aider dans leur entreprise tous ceux qui entament des études à ce niveau.

Les pays ont retenu diverses solutions pour proposer tout un éventail de possibilités d'études tertiaires, adaptées aux parcours antérieurs et aux domaines d'intérêt des différents candidats ainsi qu'aux besoins de l'économie et de la société. L'une des solutions a consisté à élargir l'offre de formations en proposant des filières courtes à finalité plus étroitement professionnelle. Pour mettre en place ce type de formations, certains pays ont créé de nouveaux établissements – les universités technologiques au Mexique par exemple – ou reclassé des établissements secondaires existants et élargi leur champ d'action, cette stratégie étant en partie celle qu'ont adoptée, entre autres, le Canada, la République tchèque

#### ENCADRÉ 4.3 POLITIQUES ET PROGRAMMES GÉNÉRANT DE NOUVEAUX MODES DE FRÉQUENTATION TOUT AU LONG DE LA VIE

##### *Adoption d'une perspective de formation tout au long de la vie dans les programmes actuellement destinés aux jeunes adultes*

*Les diplômes de licence.* Désormais plus largement adoptés dans les pays où les premiers diplômes universitaires s'obtiennent le plus souvent à l'issue de programmes longs, en Allemagne, au Danemark, en Finlande, aux Pays-Bas, en République tchèque et au Portugal par exemple, les nouveaux diplômes de licence sont parfois assimilés à des diplômes de première insertion professionnelle, permettant à leurs titulaires d'accéder au marché du travail ou d'entreprendre d'autres activités – étant entendu, *toutefois*, que bon nombre des licenciés reprendront des études de niveau tertiaire après une période d'activité professionnelle ou autre afin d'obtenir le premier diplôme délivré à l'issue des cursus longs. La création de ce diplôme va habituellement de pair avec la mise en place d'un système, explicitement intégré dans la structure des diplômes et des programmes, d'allers-retours multiples jusqu'à un stade avancé de la vie adulte, entre l'enseignement tertiaire et d'autres activités – autrement dit, d'un système bien établi de formation tout au long de la vie, conçu dans les programmes d'enseignement tertiaire et validé par ces derniers.

*Expérience professionnelle.* On pourrait utiliser ou organiser dans une optique plus stratégique l'emploi exercé, les diverses formes de service national (notamment l'« Americorps » aux États-Unis) ou encore le programme « emplois-jeunes » adopté en France, en considérant que les acquis de ces expériences enrichissent en fin de compte les études et la formation de niveau tertiaire. Le dispositif dit « 25 et 4 », établi en Suède dans les années 80, a précisément cet objectif puisqu'il offre aux personnes ayant au moins 25 ans et quatre années d'expérience professionnelle une filière spéciale d'admission dans l'enseignement tertiaire.

##### *Remédier au déficit de formation des adultes d'âge mûr et répondre à leur demande dans ce domaine*

*Adapter les emplois du temps.* Au Danemark, dans le cadre de la formation ouverte et à distance, les établissements d'enseignement tertiaire proposent à présent en soirée et pour un coût modique des programmes d'études qui correspondent à ceux que suivent les étudiants ordinaires durant la journée.

*Prestataires privés d'activités d'enseignement tertiaire.* Au Portugal, les établissements privés d'enseignement tertiaire répondent à la demande de formation des adultes d'âge mûr qui cherchent à obtenir des diplômes officiels. Les étudiants qui les fréquentent peuvent y suivre des formations en soirée et ont désormais plus facilement accès à des aides financières extérieures pour supporter le coût de leurs études.

*Les formations non sanctionnées par un diplôme universitaire.* Aux États-Unis, une grande diversité de formations de niveau tertiaire sont proposées – et suivies – indépendamment des cursus conduisant à un diplôme universitaire officiel. On peut citer : les programmes donnant lieu à la délivrance de certificats post-diplôme, que proposent des établissements d'enseignement tertiaire et dont la fréquentation a doublé depuis 1990, et par ailleurs les formations axées sur une activité industrielle donnée, qu'assurent par exemple des organismes ou des entités tels que les National Institutes of Health, l'école doctorale (« the graduate school ») du Department of Agriculture des États-Unis et la Tennessee Valley Authority ; les écoles délivrant des

attestations reconnues par l'industrie, qu'administrent Avid/Henninger Technologies (vidéo/film/logiciel/matériel informatique), Novell, Oracle et Microsoft ; les « écoles d'entreprise » telles que la Sun Microsystems University ; enfin, les formations virtuelles dispensées par les fabricants de logiciels.

*Initiatives élargissant l'éventail des formations admises au bénéfice de financements publics*

- En **France**, un nouveau dispositif de formation tout au long de la vie, axé sur les universités, prévoit d'octroyer, à la suite d'un appel à la concurrence, des financements aux établissements qui proposent de nouveaux types de programmes destinés aux adultes. Ces programmes doivent être plus souples et pluridisciplinaires et tenir compte des connaissances acquises des intéressés. Les adultes qui achèvent ces formations reçoivent une attestation qui n'est pas directement liée au diplôme universitaire dans le domaine étudié (mais qui pourrait à l'avenir être validée comme partie de diplôme).
- Au **Royaume-Uni**, les comptes de formation individuels (ILA), que les apprenants ouvrent eux-mêmes dans une banque, peuvent bénéficier d'une contrepartie partielle versée par l'État. Les formations admises au bénéfice d'une aide dans le cadre des ILA, ne sont définies ni par les établissements ni par l'Office d'assurance-qualité de l'enseignement supérieur mais sont plutôt généralement agréées par la University for Industry (qui est non pas une université mais en fait un organisme de formation à distance, d'évaluation et de courtage). Les établissements d'enseignement tertiaire peuvent mettre au point – comme n'importe quel autre prestataire – des modules de formation pouvant recevoir une aide financière dans le cadre des ILA ainsi que l'agrément de l'University for Industry.
- Aux **États-Unis**, les étudiants contribuables (ou leurs parents s'ils sont encore à leur charge) peuvent bénéficier d'un crédit d'impôt au titre de dépenses d'études tertiaires précises ou de déductions du revenu imposable. Les nouveaux allègements fiscaux en faveur des divers crédits pour formation – Hope Scholarship Credits, Lifetime Learning Credits –, les déductions consenties pour les prêts étudiants (Student Loan Interest), la formation et les comptes individuels de retraite (Individual Retirement Accounts), ainsi que la non-comptabilisation dans le revenu imposable des aides patronales à la formation, sont autant de mesures qui s'appliquent à presque tous les établissements d'enseignement tertiaire agréés, qu'ils soient publics ou privés avec ou sans but lucratif. A la différence des aides financières accordées aux étudiants, certains des nouveaux avantages fiscaux peuvent être accordés aux apprenants dont la durée de formation représente moins d'un mi-temps (à ceux par exemple qui suivent un seul module de formation) ou qui participent à des programmes reconnus de stages de longue durée en entreprise ou de stages en internat.

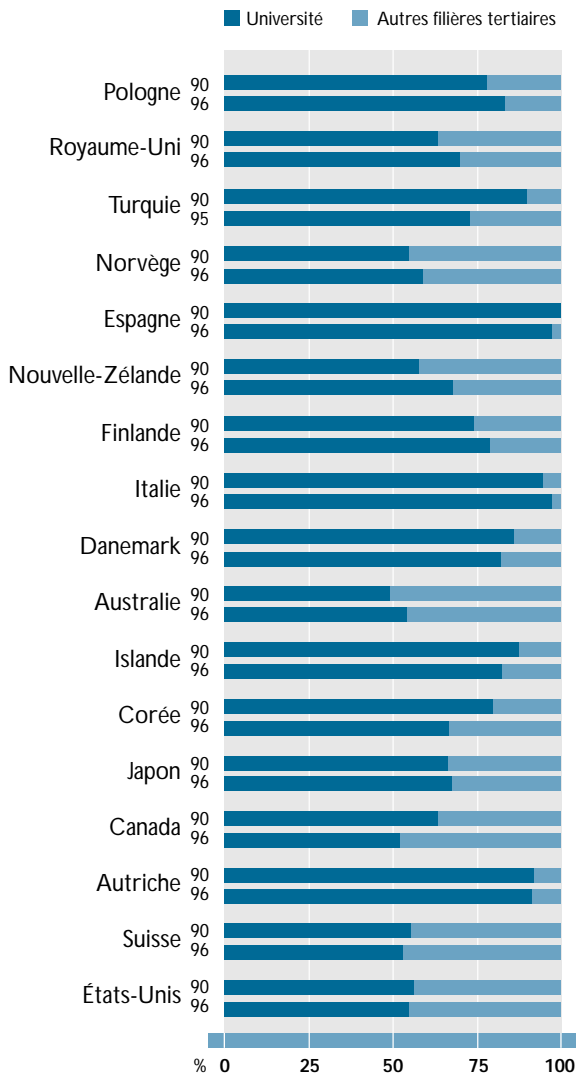
et la Finlande. Comme il apparaît dans la figure 4.5, on peut déjà constater les effets de cette solution au Canada. Étant donné que, dans la plupart des autres pays, tant les universités que les autres établissements d'enseignement supérieur se sont développés durant la première moitié des années 90, les effectifs inscrits dans les cursus conduisant à un premier diplôme continuent de se répartir à peu près de la même façon entre les deux types d'établissements. Les pays ayant une

augmentation d'ensemble de leurs effectifs assez élevée tendent à enregistrer une hausse de leurs effectifs universitaires : parmi les huit pays où les effectifs scolarisés dans des cursus conduisant à un premier diplôme ont augmenté le plus rapidement (les pays énumérés en premier dans la figure 4.5), six ont enregistré une progression de la part relative des universités. Dans sept des neuf pays restants, c'est la part relative des autres établissements qui a augmenté<sup>7</sup>. Certes,



Figure 4.5 Répartition des effectifs entre les formations universitaires et les autres filières tertiaires, 1990 et 1996

Effectifs des programmes conduisant à un premier diplôme ou titre



Dans la plupart des pays, la proportion des formations tertiaires suivies à l'université est restée à peu près la même. Dans ceux où la croissance d'ensemble a été la plus élevée, la part du secteur universitaire a eu tendance à augmenter.

Les pays sont classés par ordre décroissant de l'augmentation des effectifs scolarisés dans les programmes conduisant à un premier diplôme ou titre entre 1990 et 1996.

les écarts sont faibles, mais une évolution plus marquée des parts respectives pourrait s'observer dans l'avenir, en particulier dans les pays où les nouvelles mesures n'ont pas encore produit tous leurs effets. En Finlande, par exemple, les étudiants scolarisés dans les établissements professionnels (AMK), créés depuis peu, représentent maintenant environ un quart de l'ensemble des effectifs inscrits dans le tertiaire ; d'ici à 2000, leur part sera d'environ 40 % et pourrait s'établir en définitive aux deux tiers.

Dans ces pays, entre autres, une diversification s'opère également *au sein* des universités et des autres établissements et revêt diverses formes :

- l'élaboration de profils institutionnels distincts dans un système unique – notamment en Suède, en Australie, au Royaume-Uni et d'une façon générale aux États-Unis ;
- l'intégration dans les programmes d'études universitaires traditionnels de modules à finalité professionnelle, de cycles d'études « de mise en pratique ou d'insertion » ou d'une expérience professionnelle – au Royaume-Uni, aux États-Unis et en France, par exemple ;
- le développement des options à finalité professionnelle post-diplôme en Australie, au Royaume-Uni, en France et aux États-Unis ;
- l'accroissement, plus ou moins contrôlé, des effectifs scolarisés dans des formations de niveau tertiaire assurées par des organismes ou des écoles autres que les établissements d'enseignement tertiaire proprement dits (les centres de formation technique et professionnelle, les établissements d'enseignement secondaire, les nouveaux prestataires d'activités de formation) – en Australie, au Royaume-Uni, aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande entre autres pays ;

7. Il convient de noter que ces comparaisons portent sur la totalité des effectifs scolarisés dans ce type d'établissements et ne reflètent donc pas totalement l'évolution récente des choix des nouveaux étudiants (au sujet desquelles on ne dispose pas de données tendanciennes). En réalité, même si le cursus universitaires et les autres formations tertiaires ont connu une expansion égale, la part des universités marquera habituellement une hausse car les cursus universitaires exigent d'ordinaire un plus grand nombre d'années d'études.

- les dispositifs encourageant ou permettant, dans de nombreux pays<sup>8</sup>, une coopération transfrontière avec des établissements ayant ou non une vocation analogue.

### *La situation des femmes*

L'augmentation et la diversification de l'offre de formations de niveau tertiaire se sont-elles reflétées dans les modes de fréquentation des différents publics ? En ce qui concerne la situation des femmes, elles constituent dorénavant la majorité ou presque des étudiants de niveau tertiaire. En Australie par exemple, les effectifs de femmes ont progressé de 30 % de 1990 à 1996 ; pour les hommes, cette augmentation n'était que de 21.9 %. Pour le reste, les schémas traditionnels en général ne changent pas – à quelques exceptions près :

- Si l'on compare la proportion de femmes inscrites dans des formations universitaires et dans les autres programmes d'études tertiaires, on constate une évolution qui s'aligne pour l'essentiel sur les tendances globales présentées dans la figure 4.5. Toutefois, tant au Japon qu'en Pologne, la part des femmes dans les programmes proposés par les autres prestataires d'activités d'enseignement tertiaire a fléchi entre 1990 et 1996. Dans ces pays, les effectifs de femmes ont augmenté à un rythme plus rapide à l'université que dans les autres établissements d'enseignement tertiaire.
- Dans un groupe de cinq pays pour lesquels on dispose de données nationales tendanciennes sur les effectifs ventilés par domaine d'études, la part des femmes scolarisées dans les filières scientifiques, dans les formations d'ingénieur, dans les études de commerce et les programmes apparentés a augmenté dans les années 90. Comme on peut le voir dans la figure 4.6a, la progression de la part des femmes au cours de cette période a été faible mais positive dans chacun de ces domaines.
- Dans tous les pays présentés dans la figure 4.6b sauf deux, la proportion des femmes poursuivant des études post-diplôme affiche une hausse significative, parfois très nette.

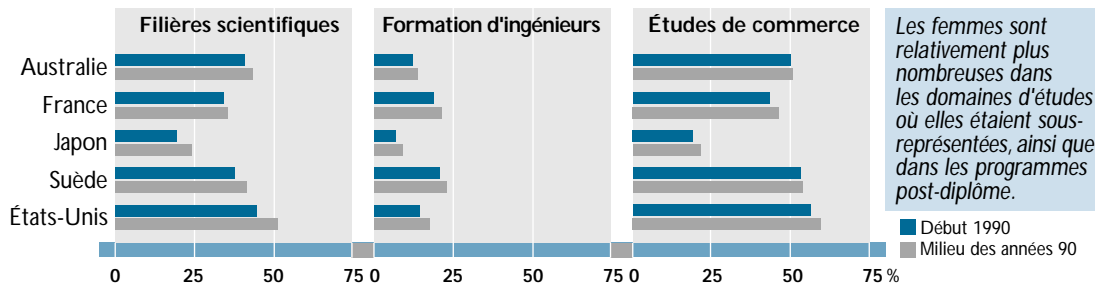
Les effectifs scolarisés ne donnent pas une idée précise des diplômés en définitive obtenus, pas plus que les diplômés ne révèlent l'étendue des compétences acquises en sciences, dans les domaines de l'ingénierie et des études de commerce. Des analyses des statistiques recueillies auprès d'établissements du troisième degré aux États-Unis montrent que 60 % environ des femmes qui entreprennent des études d'ingénieur finissent par obtenir une licence (*bachelor's degree*) dans cette discipline ; parmi celles qui changent d'orientation, la moitié environ bifurque vers des formations scientifiques et les autres achèvent une importante fraction de leurs études d'ingénieur (Adelman, 1998). Ainsi, les compétences d'ingénieur acquises par les femmes sont plus étendues que ne le laissent supposer les effectifs scolarisés dans les programmes ou les diplômés obtenus (des situations analogues peuvent s'observer dans les disciplines scientifiques et dans les sciences de l'informatique). En dépit de la légère expansion des effectifs d'étudiantes, du nombre de diplômées et des compétences « cachées » de celles qui se sont réorientées, le gisement de matière grise demeure cependant en grande partie inexploité : la proportion de femmes dans ces disciplines n'atteint pas celle des hommes dans la plupart des pays. Les raisons pour lesquelles les femmes choisissent de ne pas entreprendre ou poursuivre des études scientifiques ou des études d'ingénieur sont multiples et variées. Les programmes intégrés d'études en sciences appliquées, pluridisciplinaires dans leur organisation et leur orientation, constituent un exemple de stratégie qui apparemment a réussi non seulement à attirer et à retenir les femmes mais aussi à les préparer à des études post-diplôme dans les disciplines scientifiques ou à une insertion professionnelle.

### *Différences dans l'accès aux subventions et aux ressources éducatives*

Les divers itinéraires s'offrant aux différents groupes et les conséquences qui en découlent ressortent des données réunies pour deux pays : la France et les États-Unis (tableau 4.1).

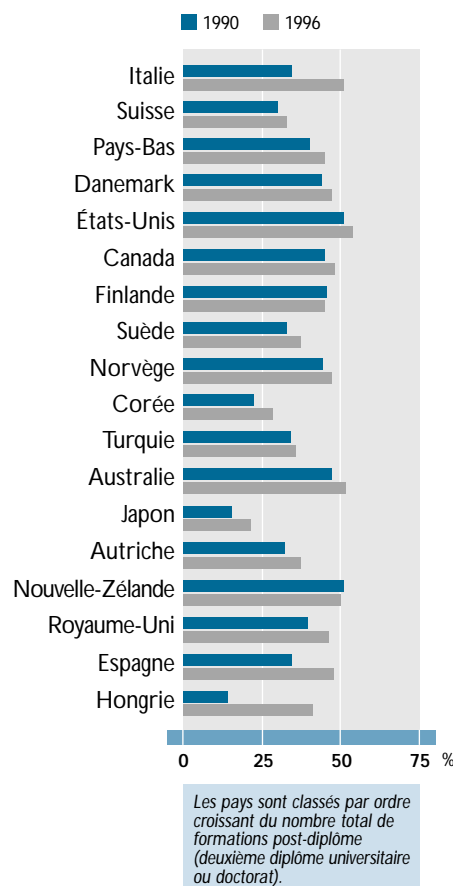
8. Voir OCDE (1997b) pour une analyse des modalités de la diversification de l'offre de formations au sein des universités ainsi que dans l'ensemble de l'enseignement tertiaire.

Figure 4.6a  
Féminisation des programmes d'enseignement tertiaire conduisant à un premier diplôme ou titre<sup>1</sup>, du début au milieu des années 90



1. En raison de différences entre les modes de classification des domaines d'études et entre les années considérées, les données ne sont pas comparables d'un pays à l'autre. On peut comparer les données relatives aux années indiquées pour un même pays. Sources : Secrétariat de l'OCDE à partir des données communiquées par les pays en vue de l'examen thématique des premières années de l'enseignement tertiaire, et autres données nationales.

Figure 4.6b  
Pourcentage de femmes dans les formations post-diplôme, 1990 et 1996



Source : Base de données de l'OCDE sur l'éducation.  
Données de la figure 4.6a et 4.6b, page 110.

En France, un bachelier issu des catégories socio-économiques modestes a une chance sur 16 d'accéder plutôt aux classes, sélectives et largement dotées en ressources, préparant aux Grandes écoles (CPGE) qu'aux premiers cycles universitaires, ouverts à tous et bénéficiant de ressources moindres. Les élèves des milieux plus aisés ont quant à eux, une chance sur sept<sup>9</sup>. On peut constater la même situation aux États-Unis : un étudiant de première année issu des catégories socio-économiques les moins favorisées a une chance sur douze de s'inscrire plutôt dans une université plus sélective axée sur la recherche<sup>10</sup> que dans un « community college » (établissement public d'enseignement post-secondaire). Un étudiant de première année appartenant au groupe de revenu le plus élevé a pour sa part plus d'une chance sur deux. Cette situation entraîne des écarts considérables du point de vue de l'accès

9. Une raison qui permet d'expliquer cette situation est que l'accès aux filières sélectives de l'enseignement tertiaire suppose une solide préparation scolaire acquise dans les filières d'enseignement conduisant au baccalauréat général ; or, les élèves de milieux modestes sont davantage susceptibles de suivre les filières débouchant sur des baccalauréats technologiques et professionnels. Les élèves qui n'obtiennent pas de place dans les filières sélectives optent pour les premiers cycles universitaires accessibles à tous les bacheliers.

10. Les universités axées sur la recherche tendent à recruter des élèves ayant le niveau le plus élevé, tel que le déterminent les notes obtenues aux examens d'entrée dans le troisième degré. Ces établissements fondent leurs décisions d'admission sur un certain nombre de critères, mais les étudiants admis ont pour la plupart obtenu des notes qui les placent en haut du palmarès.

Tableau 4.1

### Accès des étudiants issus de catégories socio-économiques modestes et aisées aux subventions publiques et aux ressources éducatives, France et États-Unis, milieu des années 90

	Formations sélectives		Formations accessibles à tous	
	Catégories socio-économiques		Catégories socio-économiques	
	Modestes	Aisées	Modestes	Aisées
<b>France, 1994</b>				
	<i>Classes préparatoires aux Grandes écoles</i>		<i>Universités, premier cycle</i>	
Effectifs scolarisés, en %	3.4	10.4	64.0	73.6
Subventions nettes aux étudiants et à leurs familles (en francs par an)	9 792	7 504	9 792	7 504
Dépenses des établissements par étudiant (en francs par an)	62 000	62 000	32 900	32 900
<b>États-Unis, 1995</b>				
	<i>Universités axées sur la recherche</i>		<i>Établissements publics d'enseignement post-secondaire en deux ans</i>	
Effectifs scolarisés, en %	3.7	17.3	47.1	13.7
Subventions nettes aux étudiants et à leurs familles (en dollars, par an) <sup>1</sup>	-2 572	-9 423	-336	-724
Dépenses des établissements par étudiant (en dollars, par an)	16 775	20 568	8 274	8 274

1. Les frais de scolarité étant en moyenne plus élevés que les subventions publiques versées aux familles à ce titre, les montants nets des subventions sont négatifs.

Sources : Secrétariat de l'OCDE, à partir de données nationales.

**Notes :** **France** : Le pourcentage des effectifs scolarisés est calculé à partir de la population étudiante fréquentant un premier cycle d'enseignement tertiaire. Les catégories socio-économiques « modestes » désignent par définition les ouvriers agricoles, les employés et les ouvriers ; et les catégories « aisées » désignent les cadres supérieurs et les professions libérales. Ces catégories représentent respectivement 30 et 33 % des effectifs scolarisés dans un premier cycle tertiaire. Les subventions publiques en faveur des étudiants comprennent les bourses, les subventions indirectes allouées pour le logement et la restauration ainsi que les allègements fiscaux dont bénéficient les parents. Les chiffres indiqués portent sur les 8 mois d'année universitaire (estimations de moyennes mensuelles) concernant des étudiants de moins de 23 ans, habitant chez leurs parents. Les dépenses des établissements représentent le coût annuel par étudiant de la formation citée. Les données relatives aux programmes universitaires portent sur l'ensemble des cycles mais ne comprennent pas les formations dispensées en IUT et les formations d'ingénieur de type universitaire. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1996), *Repères & références statistiques sur les enseignements et la formation*, édition 1996, Paris : Tableau 6.9 ; J.C. Eicher et L. Gruel (1996), *Le financement de la vie étudiante*, Cahiers de l'OVE, Paris ; Ministère de l'Éducation nationale (1994), *Le compte de l'éducation. Années 1989 à 1993*, Les dossiers d'éducation et formations, n° 49, Paris, p. 9.

**États-Unis** : Les estimations portent sur les étudiants inscrits pour la première fois en première année d'études supérieures et à la charge de leurs parents. Les catégories socio-économiques « modestes » désignent par définition les familles dont le revenu est inférieur à 20 000 dollars et les catégories « aisées » celles dont le revenu est égal ou supérieur à 100 000 dollars. En 1995, ces groupes représentaient respectivement 17 et 20 % de l'ensemble des étudiants inscrits à plein temps pour la première fois en première année. Les universités axées sur la recherche ont tendance à recruter des étudiants qui ont le niveau universitaire le plus élevé. Les subventions publiques nettes correspondent aux frais de scolarité, déduction faite des allocations, et sont calculées pour tous les élèves non diplômés en moyenne pour chaque type de programme et groupe d'étudiants. Il n'est pas tenu compte des aides publiques qui comprennent implicitement les prêts aux étudiants. Les dépenses des établissements correspondent aux dépenses annuelles par étudiant, pondérées afin de refléter différents modes de fréquentation au sein des catégories socio-économiques retenues. Les estimations sont ajustées en tenant compte du niveau des prix entre 1994-95 (année de base) et 1995-96 (année de référence). Department of Education des États-Unis (1999), *Student Financing of Undergraduate Education 1995-96*, Washington, D.C. ; Gordon C. Winston, Jared C. Carbone et Ethan G. Lewis (1998), *What's Been Happening to Higher Education ? Facts, Trends and Data (1986-87 à 1994-95)*, Williams Project on the Economics of Higher Education, Discussion Paper No 47, Williams College, Williamstown, Massachusetts ; et McPherson et Schapiro (2000), « Trends and Patterns of Participation in U.S. Higher Education : Linking Differences in Costs and Financial Aid to Differences in Access, Choice and Opportunity », à paraître, OCDE, Paris.

à l'ensemble des ressources qui sont directement ou indirectement affectées à l'enseignement et à la formation ainsi qu'à l'activité estudiantine.

Le tableau 4.1 présente, à titre indicatif<sup>11</sup>, des chiffres calculés pour chacun des deux pays. Bien qu'ils ne soient pas précisément comparables, on peut considérer que ces chiffres évoquent une situation commune. Comme on peut le voir dans ce tableau, les étudiants issus des catégories socio-économiques modestes bénéficient d'une aide publique plus importante que leurs pairs des milieux aisés : tant aux États-Unis qu'en France, les bourses et autres formes de subventions aux étudiants et aux familles, en moyenne, favorisent les groupes socio-économiques modestes. Ces écarts diminuent si l'on tient compte des chances d'accéder à des filières bénéficiant de larges ressources. Ces données chiffrées appellent un certain nombre de remarques essentielles pouvant être résumées par référence au cas des États-Unis :

- Aux États-Unis, l'étudiant issu d'une catégorie socio-économique aisée, scolarisé en première année dans une université axée sur la recherche (qu'il a plus d'une chance sur deux de fréquenter plutôt qu'un établissement public d'enseignement post-secondaire, c'est-à-dire un « community college ») bénéficie globalement de ressources plus importantes qu'un étudiant d'origine modeste s'inscrivant en première année dans un « community college », même si l'on tient compte des aides financières accordées à ce dernier. L'étudiant favorisé « débourse » 9 423 dollars et les ressources éducatives dont il bénéficie se chiffrent à 20 568 dollars tandis que l'étudiant d'origine modeste fréquentant un community college « débourse » 336 dollars et bénéficie de ressources éducatives d'un montant de 8 274 dollars.
- De plus, même si l'on considère uniquement les étudiants scolarisés dans des universités axées sur la recherche, les modes de fréquentation propres à ces différents établissements génèrent, du point de vue de l'accès aux ressources éducatives, un écart de l'ordre de 4 000 dollars (20 568 dollars contre 16 775 dollars) en faveur des étudiants

appartenant aux catégories socio-économiques plus aisées. Une fois prises en compte les aides financières accordées aux étudiants, le résultat net est que l'étudiant d'origine modeste bénéficie en moyenne de 3 000 dollars de plus par an que l'étudiant issu d'un milieu socio-économique aisé. Le premier vient d'une famille dont le revenu est inférieur à 20 000 dollars, le deuxième d'une famille jouissant d'un revenu égal ou supérieur à 100 000 dollars.

Cette analyse illustre par conséquent un point à considérer lorsqu'on examine comment l'accès – en l'occurrence, l'accès aux ressources éducatives et aux subventions publiques – et la fréquentation ont évolué pendant l'expansion de l'enseignement tertiaire. Étant donné les modes de fréquentation, les étudiants d'origine modeste déboursent en général moins (ou bénéficient de subventions publiques plus importantes) mais reçoivent moins du point de vue des ressources éducatives dont disposent les programmes ou les établissements dans lesquelles ils ont plus de chances d'être scolarisés. Le problème à cet égard ne tient pas aux écarts de ressources observés entre les filières de formation, qui en gros reflètent des différences inhérentes à la nature des pédagogies et des apprentissages, aux domaines d'études et à la structure des coûts. D'ailleurs bon nombre d'étudiants suivant des filières moins bien dotées en ressources satisfont peut-être ainsi leurs besoins de formation et leurs intérêts propres. En réalité, les données chiffrées du tableau 4.1 révèlent une autre conséquence à laquelle s'exposent les élèves d'origine modeste en choisissant d'opter pour l'éventail plus restreint de formations tertiaires : ils renoncent en effet à des formations qui pourraient mieux valoriser leurs capacités ou correspondre davantage à leurs domaines d'intérêt et ce faisant, ces étudiants renoncent également à bénéficier de ressources éducatives plus importantes.

11. Les calculs figurant dans le tableau 4.1 ont été obtenus à partir de la synthèse d'analyses existantes sur les modes de fréquentation et la comparaison des dépenses des établissements avec celles des étudiants et de leurs familles. Voir McPherson et Schapiro (2000) et Winston, Carbone et Lewis (1998).

Les différences d'accès aux diverses possibilités d'apprentissage et ressources éducatives sont en réalité encore plus variées et complexes. Qu'ils soient de milieux favorisés ou non, les étudiants sont de plus en plus nombreux à emprunter des voies indirectes pour obtenir leurs diplômes (OCDE, 1997*b*). Cette plus grande variété des chemins suivis a cependant des causes et des conséquences qui peuvent être différentes selon le parcours antérieur et la situation personnelle de l'étudiant. Dans certains pays où les filières sont plus cloisonnées et les places plus limitées, les étudiants qui sont sous-diplômés pour accéder à l'enseignement tertiaire ou qui n'ont pas les ressources nécessaires pour suivre des études proposées par d'autres prestataires ou dans d'autres lieux risquent de se retrouver dans des filières choisies en deuxième, troisième ou énième vœu, qui ne répondent ni à leurs besoins ni à leurs aspirations et où, par conséquent, leurs risques d'échec sont plus grands (voir OCDE, 1997*b* et 1998*b* ; Moortgat, 1996). Ces étudiants suivent par conséquent des itinéraires qu'ils n'ont pas voulus et, qui plus est, subissent parfois le surcoût qu'impose l'obligation de redoubler ou de recommencer à zéro à la suite d'une réorientation.

Les étudiants des milieux aisés ont plus de chances d'être en mesure de choisir entre toutes les possibilités d'enseignement tertiaire offertes. En combinant diplômes professionnalisés et théoriques (en France et aux Pays-Bas, par exemple), en obtenant un double diplôme (en Australie) ou un diplôme d'études approfondies, ou encore en changeant d'orientation, l'étudiant, d'ailleurs appuyé par sa famille, pense se donner les moyens d'améliorer ses chances sur le marché du travail et d'affiner ses choix de formation. Du point de vue des décideurs et des praticiens, il s'agit de savoir comment s'assurer d'une part que tous les apprenants ont accès à un large éventail de possibilités de formation et d'autre part que les moyens nécessaires leur sont donnés pour les encourager à progresser et à réussir dans des programmes d'études et dans les filières, uniques ou associées, qui sont les mieux adaptés à leurs aspirations et à leurs acquis de même qu'aux besoins économiques et sociaux en général<sup>12</sup>. L'encadré 4.4 présente à titre d'exemples des initiatives récemment prises par les pouvoirs publics afin d'aider tous les étudiants dans leur parcours de formation.

12. Pour une analyse plus détaillée sur le rôle de l'aide financière aux étudiants, voir OCDE (1998*b* et 1998*c*) ainsi que le chapitre 1 de ce volume.

#### ENCADRÉ 4.4 STRATÉGIES VISANT ACTUELLEMENT À FAVORISER LA FORMATION ET L'AVANCEMENT DE TOUS LES ÉTUDIANTS

- En **Belgique** (Communauté flamande) un plan en dix points préconise une amélioration de l'orientation des étudiants de première année, une réorientation plus facile vers d'autres filières après un échec (partiel) et l'affectation dans chaque université de l'équivalent de 5 % du personnel enseignant à des services d'orientation et de soutien des étudiants en fin de première année de la candidature.
- En **France**, les premiers cycles universitaires ont fait l'objet d'une réorganisation dont les principales caractéristiques sont les suivantes : instauration d'un nouveau système d'études par semestre durant la première année, avec la mise en place de modules distincts pour aider les étudiants à développer leurs aptitudes à étudier et leur présenter un « échantillon » des différents champs disciplinaires ; augmentation du nombre de services de conseils destinés à aider les étudiants à faire des choix avisés durant leur premier cycle d'études ; élargissement des possibilités de réorientation entre les filières durant la première année avec une perte de temps minimum ; renforcement de l'accompagnement dans les études grâce au tutorat en vertu duquel des étudiants déjà avancés dans leurs études aident ceux qui commencent ; amélioration des conditions de vie pendant les études grâce au soutien apporté dans divers domaines.



- Aux **États-Unis**, les réformes introduites dans la partie « enseignement général » des cursus conduisant au diplôme de licence (« bachelor's degree ») permettent de mieux préciser les objectifs pédagogiques visés pendant les premières années de ce programme et, à l'intérieur de chaque module de formation, de mettre les études en adéquation avec ces objectifs. Une formation de « remise à niveau » est assurée aux nouveaux étudiants qui ne possèdent peut-être pas les compétences en lecture ou en mathématiques requises pour entreprendre des études de niveau tertiaire ; ces dispositifs, quoique sujets à controverse dans leur forme actuelle, semblent avoir réussi à donner à quelques étudiants – en particulier adultes – les moyens de finir par acquérir des titres de niveau tertiaire.
- Aux **Pays-Bas**, les études doivent à présent être réalisables (*Studeerbaarheid*), l'objectif étant de réduire le taux d'échec et le nombre d'années d'études et d'améliorer les chances d'obtenir un diplôme.
- Les nouvelles voies d'accès à l'enseignement tertiaire se multiplient au **Royaume-Uni** grâce à l'instauration des NVQ et GNVQ et, au **Japon**, par l'intermédiaire de son université nationale chargée de l'évaluation des acquis de niveau universitaire.
- La **Nouvelle-Zélande** s'est dotée d'un cadre national des qualifications (NQF) afin d'intégrer les possibilités de formation et de qualification, et d'améliorer le passage des étudiants entre les filières. La responsabilité d'ouverture de NQF se fera dans le cadre d'une autorité responsable de l'assurance-qualité (QAA) qui, avec l'ancienne autorité néo-zélandaise responsable des qualifications s'occupent de l'assurance-qualité et des fournisseurs de services éducatifs. Une structure des diplômes et des titres existe en **Australie** et au **Royaume-Uni** ; une nouvelle commission des diplômes (Qualifications Authority) vient tout juste d'être créée en **Irlande**.
- Aux **États-Unis**, la généralisation de la diffusion des micro-ordinateurs et de l'accès à Internet a généré de nouveaux types de formations possibles en diffusant plus largement les pratiques employées dans les organismes indépendants spécialisés dans la formation à distance.

#### 4. CONCLUSIONS

Dans ce chapitre, on a analysé une série de données sur les tendances des modes de participation durant le développement récent de l'enseignement tertiaire. Cette analyse révèle un tableau contrasté : certes, cette évolution s'est traduite par une progression de la fréquentation des groupes auparavant sous-représentés, mais la participation des autres catégories a également augmenté. Il y a lieu de penser que l'expansion récente de l'enseignement tertiaire a été de pair avec un élargissement des possibilités de formation, et dans certains pays, avec une multiplication des activités qui sont proposées en dehors des formations sanctionnées par des diplômes universitaires, afin de combler le déficit de formation des adultes d'âge mûr et de répondre aux besoins nouveaux de cette population. A noter cependant que les femmes restent

minoritaires dans certains domaines d'études et que les étudiants issus des catégories socio-économiques modestes semblent le moins pouvoir accéder aux programmes et aux établissements dotés de généreuses ressources. Les initiatives actuellement prises par les pouvoirs publics, dont certaines présentent des caractéristiques nouvelles adaptées à des circonstances tout aussi nouvelles, constituent les premières étapes qui permettront de remédier aux disparités qui subsistent et de répondre aux besoins nouveaux. On ne connaît pas encore pleinement l'effet de ces politiques car certaines n'ont été mises en place que récemment, d'autres ont eu des effets limités ou imprévisibles. Toutefois, pour que des progrès soient possibles, il faudra encore adapter l'enseignement secondaire et tertiaire ainsi que la formation des adultes.

D'une façon plus générale, alors même que les taux globaux de fréquentation continuent de croître, l'intégration est un objectif vers lequel on semble désormais s'orienter. Porteuse de tous les espoirs, l'une des missions de l'enseignement du troisième degré, que certaines politiques nationales reflètent à présent, est non seulement d'accueillir tous les étudiants mais également de promouvoir et d'encourager énergiquement leur réussite. Cette orientation a des conséquences directes pour les modalités d'organisation des pédagogies et des apprentissages, qu'il faut expressément adapter aux savoirs acquis et aux domaines d'intérêt de chaque étudiant au lieu

de se polariser sur les résultats que doivent obtenir des groupes déterminés. D'autres conséquences en découlent du point de vue du financement : il faut se demander tout d'abord comment mobiliser les ressources à affecter à un volume d'enseignement sans cesse plus grand (question analysée dans le chapitre 1) et ensuite comment utiliser les financements de façon à donner aux intéressés des possibilités plus variées de choisir quand, où et comment étudier. En bref, l'enjeu est de savoir comment organiser et financer une participation encore plus large à des activités de formation tertiaire à la fois très diverses et offertes tout au long de la vie. ■

### Références

- ADELMAN, C.** (1998), *Women and Men of the Engineering Path. A Model for Analyses of Undergraduate Careers*, Department of Education des États-Unis et le National Institute for Science Education, Washington, D.C.
- BLOSSFIELD, H.-P.** et **SHAVIT, Y.** (1992), « Persisting Barriers: Changes in Educational Opportunities in Thirteen Countries », in Shavit, Y. et Blossfield, H.-P. (dir. pub.), *Persistent Inequality: Changing Educational Stratification in Thirteen Countries*, Westview Press, Boulder, Colorado.
- BUREAU OF THE CENSUS DES ÉTATS-UNIS** (1995), *Social and Economic Characteristics of the Population : School Enrolment*, octobre 1994.
- ERLICH, V.** (1998), *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*, Armand Collin, Paris.
- EURYDICE** (1997), *Les chiffres de l'éducation dans l'Union européenne 1997*, Communautés européennes, Luxembourg.
- KANE, T.J.** (1995), « Rising Public College Tuition and College Entry: How Well Do Public Subsidies Promote Access to College? », National Bureau of Economic Research Working Paper n° 5164, Cambridge, Massachusetts.
- LIVINGSTONE, D.** (1998), *The Education-Jobs Gap*, Garamond Press, Toronto.
- McPHERSON, M.S.** et **SCHAPIRO, M.O.** (2000), « Trends and Patterns of Participation in U.S. Higher Education : Linking Differences in Costs and Financial Aid to Differences in Access, Choice and Opportunity », à paraître, OCDE, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DES SCIENCES** (1995), « The Demand for Tertiary Education », contribution des Pays-Bas au projet de l'OCDE intitulé vers un enseignement tertiaire de masse, Zoetermeer.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FLAMANDE** (1998), *Flemish Educational Indicators in an International Perspective*, édition de 1998, Bruxelles.
- MOORTGAT, J.-L.** (1996), *A Study of Dropout in European Higher Education*, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- MORTENSON RESEARCH SEMINAR** (1999), « Educational Opportunity by Family Income, 1970 to 1997 », *Postsecondary Education Opportunity*, n° 86, Oskaloosa, Iowa.
- MURRAY, T.S., KIRSCH, I.S.** et **JENKINS, L.** (dir. pub.) (1998), *Adult Literacy in OECD Countries: Technical Report on the International Adult Literacy Survey*, National Center for Education Statistics, Department of Education des États-Unis, Washington, D.C.

- OCDE** (1997a), *Éducation et équité dans les pays de l'OCDE*, Paris
- OCDE** (1997b), *Analyse des politiques éducatives 1997*, Paris.
- OCDE** (1998a), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 1998*, Paris.
- OCDE** (1998b), *Analyse des politiques d'éducation 1998*, Paris.
- OCDE** (1998c), *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, Paris.
- OCDE** et **DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA** (1997), *Littératie et société du savoir : Nouveaux résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris.
- OCDE** et **STATISTIQUE CANADA** (1995), *Littératie, économie et société – Résultats de l'Enquête internationale sur les capacités de lecture et d'écriture des adultes*, Paris et Ottawa.
- SMITHERS, A.** et **ROBINSON, P.** (1995), *Post-18 Education: Growth, Change and Prospect*, CIHE Executive Briefing, Council for Industry and Higher Education, Londres.
- WINSTON, G.C., CARBONE, J.C.** et **LEWIS, E.G.** (1998), « What's Been Happening to Higher Education? Facts, Trends and Data », Discussion Paper n° 47, Williams Project on the Economics of Higher Education, Williams College, Williamstown, Massachusetts.