

# Chapitre 1

## NOUVEL ÉCLAIRAGE SUR LES OPTIONS NON UNIVERSITAIRES

---

<b>Résumé</b> .....	18
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	19
<b>2. FINALITÉ</b> .....	23
2.1. L'importance de la professionnalisation .....	26
2.2. Niveaux d'enseignement .....	27
2.3. L'enseignement et la recherche au service de la collectivité locale .....	28
2.4. Des objectifs multiples et les choix qui en résultent .....	30
<b>3. COMMENT LES ÉTABLISSEMENTS NON UNIVERSITAIRES S'INSÈRENT-ILS DANS LES SYSTÈMES NATIONAUX D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION</b> .....	31
3.1. Le classement des établissements d'enseignement supérieur .....	31
3.2. Effectifs d'étudiants : répartition et objectifs .....	32
3.3. Liens avec d'autres parties du système .....	33
<b>4. LES PROBLÈMES DE FINANCEMENT</b> .....	36
4.1. Quel est le niveau de financement des établissements non universitaires ? .....	36
4.2. Quelle devrait être la contribution des étudiants ? .....	37
4.3. Quelle devrait être la structure globale du financement ? .....	39
<b>5. LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT</b> .....	40
<b>6. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES</b> .....	42
<b>7. CONCLUSION</b> .....	44
<i>Références</i> .....	48
<b>Données des figures</b> .....	51

**RÉSUMÉ**

Une part considérable de l'enseignement supérieur est à présent assurée non plus dans les universités mais dans des établissements présentant des caractéristiques très diverses. Ces structures, qui représentent une autre stratégie possible pour accroître la scolarisation à ce niveau d'enseignement, sont souvent plus accessibles et offrent une plus grande diversité de filières que l'université traditionnelle. Beaucoup ont une vocation professionnelle, mais certaines proposent des formations à caractère récréatif ou un autre itinéraire possible pour accéder aux études universitaires. S'il est vrai que nombre d'entre elles assurent des études de niveau supérieur, d'autres dispensent des formations à de multiples niveaux. Rivalisant parfois avec les universités, les établissements non universitaires peuvent cependant aussi avoir des finalités et des méthodes qui leur sont propres. Ils sont souvent moins généreusement dotés que les universités, ce que les différences de programmes ne peuvent pas toujours justifier, d'où d'importantes questions d'équité. Certes, les établissements non universitaires ne manqueront pas de jouer un rôle dans l'offre future de formations, mais il arrive que leur position et leur mission dans les systèmes d'enseignement supérieur soient ambiguës. Dans ce cas, les pays doivent déterminer la finalité particulière de ces établissements, en adapter les structures et les financer en conséquence.

## 1. INTRODUCTION

Au cours des trente dernières années, les établissements de formation supérieure non universitaires ont acquis une solide place au sein des systèmes éducatifs des pays de l'OCDE. Ces établissements scolarisent un tiers ou plus des effectifs du supérieur dans un certain nombre de ces pays (l'Allemagne, le Canada, la France, l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, par exemple), voire la majorité dans quelques cas (la Norvège et les Pays-Bas) (tableau 1.1). Présentant une grande diversité, ils peuvent offrir une large palette de formations à la fois du supérieur et du post-secondaire ou bien dispenser un enseignement essentiellement du supérieur. Ce chapitre étudie la vocation de ces établissements, la place qu'ils occupent dans l'ensemble du système d'enseignement et aussi des questions liées à leur financement, à la qualité de leur enseignement et à leurs débouchés économiques. Il conclut par les stratégies que ces établissements pourraient adopter pour se forger une identité en s'appuyant sur leurs atouts actuels afin de jouer un rôle dans les systèmes d'enseignement de demain. Pour illustrer ses propos et mettre en lumière les aspects politiques importants, ce chapitre fait référence à des pays de l'OCDE qui présentent différents modèles d'établissements.

Lorsque l'OCDE a consacré pour la première fois, il y a trente ans, une étude aux établissements de formation supérieure non universitaires sous le titre *Enseignement supérieur court : Recherche d'une identité* (OCDE, 1973), dans la plupart des pays ces structures n'avaient pas encore défini clairement leurs missions et étaient en grande partie éclipsées par les universités. Depuis, leur importance et la place qu'elles occupent dans les systèmes éducatifs se sont accrues de façon spectaculaire. En 1991, lors de l'examen suivant que leur a consacré l'OCDE, ces établissements proposaient un véritable parcours non universitaire dans le paysage de l'enseignement supérieur. Parmi les avantages qu'ils présentent, on peut citer la souplesse, une grande équité, la facilité d'accès, une finalité professionnelle clairement affirmée et une approche différente de la recherche et du service à la collectivité. Dans le même temps, ces établissements souffrent de problèmes spécifiques : ils ont en particulier du mal à se trouver une mission et une identité propres qui les rendent attrayants par rapport aux universités plus prestigieuses.

Deux facteurs expliquent essentiellement le développement de ce secteur. Premièrement, il a fallu développer l'enseignement supérieur face à la pression exercée par les aspirations des étudiants et à l'idée que dans une économie fondée sur le savoir, davantage de travailleurs doivent posséder des compétences de haut niveau (Grubb et Lazerson, 2004). Plus précisément, beaucoup de pays ont estimé qu'une plus large fraction de la population devait posséder des compétences essentielles, comme l'aptitude à communiquer et à résoudre les problèmes, ainsi que des qualifications professionnelles d'un niveau supérieur à celui atteint à la fin du secondaire, conception que l'OCDE a désignée par l'expression « un enseignement supérieur pour tous » (OCDE, 1998). Les établissements non universitaires peuvent contribuer à augmenter l'offre de places, à un coût par étudiant qui peut être plus faible que dans les universités et avec moins de contraintes du côté des capacités d'accueil. En outre, dans certains pays, leurs faibles coûts et leur proximité géographique (et par conséquent de moindres frais de logement) ont attiré plus d'étudiants, certainement au détriment des inscriptions à l'université.

Deuxièmement, il était nécessaire de diversifier l'offre d'enseignement supérieur. En bien des occasions, il a été reproché aux universités de manquer de souplesse, d'être trop « théoriques », c'est-à-dire coupées du monde réel, de ne pas s'intéresser assez au développement économique et à la préparation professionnelle des étudiants, ou encore d'être trop élitistes, d'accorder trop peu d'attention à la qualité de l'enseignement, d'être géographiquement excentrées et d'être souvent trop coûteuses. Dans certains cas, ces insuffisances supposées ont conduit à la création d'établissements d'un autre type. Par exemple, les *Fachhochschulen* en Allemagne ont été créées avec l'obligation d'entretenir des liens avec les entreprises, ce qui manquait alors aux universités, tandis

que les collèges universitaires en Norvège ont reçu pour mission de professionnaliser et de diversifier davantage les formations supérieures. Dans d'autres cas, les *further education colleges* au Royaume-Uni et les TAFE (*technical and further education*) colleges en Australie, une nouvelle offre d'enseignement supérieur s'est développée dans des établissements initialement créés (bien souvent) pour y acquérir des qualifications professionnelles et techniques d'un plus faible niveau. Les forces du marché ont également favorisé l'essor des établissements non universitaires dans les régions où ils sont, géographiquement parlant, plus accessibles et souvent moins coûteux et où ils peuvent proposer des formations plus courtes et plus concrètes que les programmes d'études universitaires.

**Encadré 1.1 Définition de l'enseignement supérieur**

On définit généralement l'enseignement supérieur non par le lieu où les études se déroulent mais par les caractéristiques des programmes ou des formations proposés. La classification internationale type de l'éducation (CITE-97) distingue trois types de programmes. Les pays de l'OCDE varient beaucoup à la fois par la taille globale de leur système d'enseignement supérieur et par la part que représente chaque type de filière (voir la figure 1.1).

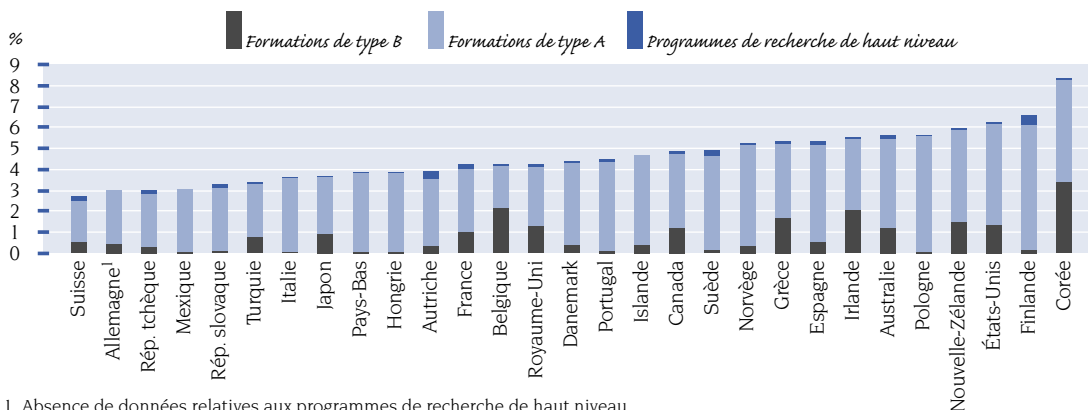
Le **niveau 5A de la CITE** renvoie aux programmes qui sont fondés sur un enseignement largement théorique et doivent permettre d'acquérir des compétences suffisantes pour accéder à des programmes de recherche approfondie et à des professions exigeant un haut niveau de qualifications. Ces cursus ont normalement une durée de trois ans au moins, mais sont parfois plus courts ; c'est le cas, par exemple, des *university transfer programmes* proposés au Canada et aux États-Unis par les *community colleges*.

Le **niveau 5B de la CITE**, à l'instar du niveau 5A, renvoie aux programmes dont l'accès est subordonné à l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires ou d'un titre équivalent. En général, ces programmes sont plus courts, sont de nature plus pratique et plus technique, et ont une finalité professionnelle plus précise que les formations proposées au niveau 5A.

Le **niveau 6 de la CITE** correspond aux programmes de recherche de haut niveau, qui en général nécessite la soutenance d'une thèse.

La frontière entre les niveaux 5A et 5B de la CITE est en fait peu précise, tout comme celle qui sépare les niveaux 5 et 4 – ce dernier correspondant aux formations post-secondaires qui ne sont pas assimilées à des cursus du supérieur. Voir OCDE (2004d) pour des définitions plus précises.

Figure 1.1 Personnes âgées de 15 ans et plus scolarisées dans le supérieur, par type de formation, 2001 (%)



1. Absence de données relatives aux programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE.

Données de la figure 1.1, p. 51.

L'encadré 1.1 définit la nature des programmes proposés par les établissements d'enseignement supérieur. L'encadré 1.2 donne des exemples particulièrement représentatifs des établissements examinés dans ce chapitre. La répartition des effectifs par niveau d'études varie considérablement selon les cas. En lisant ce chapitre, il convient de ne pas oublier que ce secteur est très différent d'un pays à l'autre. Le développement de l'enseignement supérieur non universitaire a favorisé l'hétérogénéité des établissements à l'intérieur des systèmes d'enseignement et d'un système à l'autre.

**Tableau 1.1 Effectifs du supérieur, par type de filière et type d'établissement, 2001<sup>1</sup> (%)**

		Effectifs de l'enseignement supérieur au niveau 5A (%)	Effectifs de l'enseignement supérieur au niveau 5B (%)	Effectifs des programmes de recherche de haut niveau (%)	Total des effectifs de l'enseignement supérieur (%)
<b>Allemagne</b> (2001-02)	Universités	75	0	m	64
	<i>Fachhochschulen</i>	25	0	m	21
	Autres	0	100	m	15
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Australie</b> (2002)	Universités	100	9	100	83
	TAFE	0	91	0	17
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Autriche</b> (2001-02)	Universités	92	0	100	82
	<i>Fachhochschulen</i>	8	0	0	6
	<i>Akademien</i>	0	67	0	8
	Écoles professionnelles secondaires du deuxième cycle	0	33	0	4
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Canada</b> (1999-2000)	Universités	85	1	100	63
	<i>Community colleges</i>	15	99	0	37
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Finlande</b> (2001-02)	Universités	55	0	100	57
	Instituts polytechniques	45	0	0	42
	Autres	<1	100	0	1
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

1. Ou année la plus proche.

Tableau 1.1 (suite) Effectifs du supérieur, par type de filière et type d'établissement, 2001<sup>1</sup> (%)

		Effectifs de l'enseignement supérieur au niveau 5A (%)	Effectifs de l'enseignement supérieur au niveau 5B (%)	Effectifs des programmes de recherche de haut niveau (%)	Total des effectifs de l'enseignement supérieur (%)
<b>France</b> (2001-02)	Universités	76	4	97	57
	Grandes écoles	13	1	3	6
	IUT	0	24	0	9
	Autres	11	71	0	28
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Irlande</b> (2001-02)	Universités	53	9	94	53
	<i>Institutes of technology</i>	17	80	2	38
	Autres	8	11	4	9
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Japon</b> (2001)	Universités	100	0	100	75
	Instituts de formation supérieure courte	0	32	0	8
	Instituts de technologie	0	2	0	1
	Instituts de formation spécialisée	0	66	0	16
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Norvège</b> (2002-03)	Universités	35	4	91	35
	Collèges universitaires	43	70	1	44
	Autres	21	26	8	21
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Nouvelle-Zélande</b> (2002)	Universités	78	26	100	63
	<i>Polytechnics</i>	15	39	n	22
	Autres	7	35	0	15
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
<b>Pays-Bas</b> (2002-03)	Universités	38	0	100	38
	<i>Hogescholen</i>	62	100	0	62
	<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

1. Ou année la plus proche.

Notes :

### Allemagne

On ne dispose pas de données sur les effectifs inscrits dans les programmes de recherche de haut niveau (niveau 6 de la CITE) dans la mesure où les données ne sont collectées qu'au moment où les étudiants obtiennent leur diplôme. Les établissements classés dans la rubrique « Autres » proposant des formations supérieures au niveau 5B englobent les *Fachakademien* (écoles spécialisées de haut niveau – Bavière), les *Schulen des Gesundheitswesens* (écoles des métiers de la santé), les *Fachschulen* (écoles commerciales et techniques) et les *Berufsakademien* (écoles professionnelles de haut niveau).

### Autriche

Les programmes universitaires à finalité professionnelle et post-diplôme, d'une durée maximum de deux ans, qui sont classés aux niveaux 4C, 5B ou 5A de la CITE ne font pas actuellement partie du système de collecte de données sur l'enseignement supérieur, d'où l'absence d'information sur les effectifs. Les étudiants scolarisés dans les universités privées, notamment les écoles de gestion, ne sont pas comptabilisés.

### Canada

Étant donné les difficultés rencontrées pour établir des correspondances avec les niveaux de la CITE, les rattachements effectués ne sont qu'approximatifs. Dans les *community colleges*, le niveau 5B renvoie aux formations dites « programmes professionnels/techniques ». Dans les universités, les formations de niveau 5B sont appelées « programmes d'études non universitaires à l'université ». Dans les *community colleges*, les formations de niveau 5A sont les « programmes de passage à l'université ».

### France

Les effectifs du supérieur de niveau 5A comptabilisés dans « Autres » renvoient pour l'essentiel aux deux années de classe préparatoire que les lycées proposent pour préparer les étudiants à intégrer une grande école. (A ce titre, ces formations ressemblent aux programmes en deux ans débouchant sur un *Associate degree*, ou sur un « passage à l'université » que proposent les *community colleges* au Canada et aux États-Unis.) Les effectifs du supérieur de niveau 5B comptabilisés dans « Autres » renvoient dans une large mesure aux formations, sanctionnées par le Brevet de technicien supérieur, que les Sections de techniciens supérieurs assurent dans les lycées.

### Irlande

Les données portent sur les effectifs en équivalent temps plein. Les universités englobent le *National College of Art and Design*. La rubrique « Autres » englobe les établissements d'enseignement spécialisés dans des domaines tels que la formation aux métiers de l'hôtellerie, le développement des entreprises rurales, l'enseignement de la religion, la théologie, la formation aux métiers de la police et l'enseignement de l'économie domestique.

### Norvège

Les « Autres » établissements du supérieur englobent : six instituts spécialisés, de type universitaire, qui proposent des formations dans un nombre plus limité de domaines que les universités ; deux écoles nationales d'art ; et des instituts privés.

### Nouvelle-Zélande

Les données portent sur tous les étudiants qui ont suivi une formation pendant une année complète mais excluent les fournisseurs privés ne bénéficiant d'aucun financement public. La rubrique « Autres » regroupe : les instituts de formation des enseignants ; cinq établissements spécialisés dans la formation pratique des enseignants ; les *wananga* qui sont une forme d'instituts polytechniques dispensant des formations aux Maoris, le peuple indigène de la Nouvelle-Zélande ; et des instituts privés.

### Pays-Bas

Les universités englobent les centres de formation à distance, mais les effectifs considérés sont uniquement ceux qui préparent un diplôme du supérieur. Sont exclus les étudiants inscrits dans des formations courtes. Au niveau 6 de la CITE, les effectifs sont ceux de 2001. Les données relatives aux étudiants inscrits dans d'autres établissements manquent. Une enquête ponctuelle réalisée en 2001 montre que 60 à 70 % de ces établissements proposaient des formations marchandes de niveaux 5A et 5B de la CITE. En 2001, ces établissements comptaient 29 000 étudiants suivant des formations sanctionnées par des diplômes du supérieur. Ce chiffre représente environ 5 % de l'effectif total des étudiants inscrits dans le supérieur.

Source : Données communiquées par les autorités nationales.

## 2. FINALITÉ

Comme on l'explique dans l'encadré 1.2, les établissements non universitaires qui dispensent un enseignement du supérieur ont été conçus dans des esprits très différents. Les pays de langue allemande, l'Allemagne ouvrant la voie à la fin des années 60, ont créé les *Fachhochschulen* (FHS) qui néanmoins présentent des différences. La Norvège, avec ses collèges universitaires, et la Finlande, avec ses instituts polytechniques, ont créé des établissements d'enseignement technique à partir de la fusion d'écoles professionnelles. Les *Hogescholen* des Pays-Bas ont elles aussi été créées à partir

d'écoles secondaires en 1986. Une troisième catégorie d'établissements a vu le jour dans les pays de langue anglaise : les *community colleges* aux États-Unis et au Canada, les *further education colleges* au Royaume-Uni, les TAFE en Australie, les *polytechnics* en Nouvelle-Zélande – ainsi que les *institutes of technology* en Irlande. Avec ses Instituts universitaires de technologie (IUT), la France semble se démarquer très nettement des autres pays : créés au sein de l'université tout en jouissant d'une large autonomie vis-à-vis de celle-ci, ils offrent une filière d'études autres qu'universitaires.

Les établissements non universitaires qui dispensent un enseignement du supérieur ont des finalités très diverses. Comme on l'a vu dans la section précédente, leur existence se justifie par la nécessité de faire face au développement du marché de l'enseignement supérieur et d'assurer une offre de formation plus diversifiée que celle des universités pour répondre aux besoins. Pourtant, la façon dont ils s'acquittent de leur mission varie selon leur évolution dans le cadre institutionnel propre à chaque pays.

### Encadré 1.2 Les établissements de formation supérieure non universitaires

Aucune définition internationale type ne permet de classer les établissements d'enseignement supérieur, encore que l'OCDE (1991) ait établi une distinction entre les universités et les « nouvelles formes d'enseignement supérieur ». Comme on peut le voir dans la figure 1.2, ces établissements présentent une très grande diversité du point de vue des formations qu'ils proposent. Ils se différencient aussi considérablement à d'autres égards : leurs missions, leur financement, leurs structures de gouvernance. En gros, toutefois, ils semblent se répartir en deux groupes, bien que la séparation ne soit pas absolument nette. D'un côté, il y a ceux qui offrent une large palette de formations supérieures et non supérieures, et de l'autre ceux qui assurent pour l'essentiel des cursus du supérieur. Ce chapitre fait état d'établissements d'enseignement supérieur dans un nombre limité de pays, qui ont été choisis car ils illustrent bien une grande diversité de modèles.

#### Établissements offrant une large palette de formations

En Australie, les *technical and further education (TAFE) colleges* offrent une grande diversité de formations diplômantes, généralement courtes, auxquelles ont accès les Australiens de tous âges (même si les étudiants sont en majorité des adultes) : formations professionnelles, programmes de perfectionnement de courte durée, formations destinées aux salariés d'entreprises spécifiques, formations des adultes, acquisition des compétences de base, et parfois programmes du marché du travail de courte durée. Bien que les étudiants ne suivent pas pour la plupart des programmes d'enseignement supérieur, ces établissements jouent un rôle important en facilitant l'accès aux programmes correspondant au niveau 5B de la CITE. Ces établissements ont été créés au milieu des années 70, à partir d'établissements d'enseignement professionnel et technique.

Au Canada et aux États-Unis, les *community colleges* offrent une grande diversité de formations professionnelles destinées aux nouveaux entrants, une formation générale de type classique pour préparer l'accès à l'université, des activités de perfectionnement professionnel relativement courtes, des formations destinées aux salariés d'entreprises spécifiques, des formations pour adultes, des programmes pour l'acquisition des compétences de base et parfois des programmes du marché du travail de courte durée. De ce fait, les étudiants affichent en général de grands écarts d'âge.

En Irlande, les *institutes of technology* dispensent principalement des formations diplômantes courtes de niveau 5B de la CITE mais parfois aussi des formations de niveau 5A et de niveau 4. Créés dans les années 70, essentiellement pour former des élèves dans les domaines de l'ingénierie, des sciences et du commerce, ils couvrent désormais un large éventail de professions, et travaillent en étroite coopération avec les entreprises.



En Nouvelle-Zélande, les *polytechnics* offrent un vaste ensemble de formations supérieures et non supérieures puisqu'ils préparent à des diplômes de niveau universitaire et de niveau secondaire ; aussi interagissent-ils avec à la fois le système universitaire et le système d'enseignement secondaire.

Parmi les autres exemples, on peut citer les *further education colleges* au Royaume-Uni, qui varient selon qu'ils se trouvent en Angleterre, en Écosse ou au pays de Galles. S'il est vrai que tous offrent un ensemble de formations supérieures ou non supérieures, leurs orientations sont très différentes. Au Royaume-Uni, par exemple, les jeunes de 16 à 19 ans qui préparent le diplôme de fin d'études secondaires sont à peu près aussi nombreux dans les *further education colleges* que dans les établissements d'enseignement général.

### Établissements proposant surtout des formations supérieures

Tous les établissements mentionnés ci-après préparent à des titres et diplômes correspondant au niveau 5A de la CITE (licence). Il convient de noter que les formations d'une durée de trois ou quatre ans à ce niveau peuvent encore offrir une plus grande souplesse que les universités où, dans certains pays comme l'Allemagne ou l'Autriche, les premiers diplômes universitaires sont traditionnellement délivrés à l'issue d'un cycle d'études plus long.

En Allemagne, les *Fachhochschulen*, créées à la fin des années 60, proposent, à la différence des universités, des formations en trois ans à finalité professionnelle.

En Autriche, les *Fachhochschulen* (universités de sciences appliquées) créées plus tard, à partir de 1994, sont elles aussi très axées sur l'accès au marché du travail.

En Finlande, les instituts polytechniques ont été établis en 1991 par le regroupement d'environ 250 établissements d'enseignement professionnel post-secondaire. Ils servent à accroître sensiblement la fréquentation dans le supérieur.

En France, les Instituts universitaires de technologie (IUT) ont été créés en 1966 au sein du système universitaire où ils proposent des formations courtes (deux ans), aux contenus plus pratiques. En 2000, il existait 101 IUT répartis entre 86 universités.

En Norvège, les collèges universitaires, issus du regroupement, en 1994, de 98 établissements de formation professionnelle de petite taille en 26 établissements, ont été créés pour renforcer l'offre d'enseignement supérieur à finalité professionnelle.

Aux Pays-Bas, les *Hogescholen*, constituées en 1986 à partir d'établissements d'enseignement secondaire, représentent le niveau supérieur du système de formation professionnelle commençant dans le premier cycle du secondaire.

D'autres exemples peuvent être cités, parmi lesquels : les hautes écoles spécialisées en Suisse (OCDE, 2003c), les *Hogescholen* dans la Communauté flamande de Belgique, les Hautes Écoles dans la Communauté française de Belgique et les instituts de technologie au Japon.

Dans certains pays, les établissements, hors universités, qui dispensent des formations du supérieur ne sont pas d'un seul type, mais tous ne sont pas étudiés dans ce chapitre. En France, par exemple, les classes préparatoires, dans les lycées, dispensent aussi une formation en deux ans qui préparent les élèves à entrer dans une grande école ; dans les lycées également, les Sections de techniciens supérieurs proposent des programmes préparant au Brevet de technicien supérieur. En Allemagne, tandis que les *Fachhochschulen* proposent des formations supérieures au niveau 5A, des programmes au niveau 5B sont assurés dans différents établissements comme les *Fachakademien* (écoles spécialisées de haut niveau – Bavière), les *Schulen des Gesundheitswesens* (écoles des métiers de la santé), les *Fachschulen* (écoles commerciales et techniques) et les *Berufsakademien* (écoles professionnelles de haut niveau).

Certains établissements comme les FHS en Allemagne et les IUT en France ont un objectif « unique » bien défini ; ils concentrent leurs activités sur des formations de niveau supérieur à finalité professionnelle (correspondant au niveau 5A de la CITE) liées à la demande sur le marché du travail. D'autres peuvent être décrits comme des établissements « à objectifs multiples ». Par exemple, les *community colleges* aux États-Unis proposent une large gamme de formations ayant des contenus théoriques et professionnels, dont certaines sont destinées à préparer les étudiants à poursuivre leurs études. Ils assurent aussi de nombreux cours le week-end et en soirée ; leurs missions sont variées : améliorer les compétences de base, permettre d'apprendre pour le plaisir ou fournir des informations et des conseils d'orientation sur les choix en matière de carrière professionnelle et d'études, par exemple. De même que les TAFE *colleges* australiens, mais contrairement à la plupart des établissements ayant une vocation unique bien définie, les *community colleges* contribuent à répondre aux besoins des « expérimentateurs » : ces étudiants qui cherchent encore leur voie (Grubb, 2002a et 2002b).

Trois questions aident à déterminer la finalité des établissements :

- Dans quelle mesure visent-ils à préparer à une profession donnée ou bien à transmettre un enseignement plus général ?
- A quels niveaux l'enseignement est-il dispensé – en particulier, dans quelle mesure la formation professionnelle est-elle axée sur l'acquisition de qualifications professionnelles de base ou de haut niveau ?
- Dans quelle mesure les établissements s'efforcent-ils d'être au service des populations locales en élargissant l'accès aux études supérieures et/ou en menant des recherches répondant aux besoins locaux ?

### 2.1. L'importance de la professionnalisation

Dans beaucoup de pays, les établissements non universitaires de formation supérieure ont été créés à partir d'anciennes écoles professionnelles, des structures de petite taille ayant souvent été regroupées pour créer un ensemble plus rationnel d'établissements préparant à une large palette de métiers. Ce type de fusion a eu lieu surtout en Australie, en Finlande, en Norvège, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni où les établissements continuent d'avoir une vocation professionnelle marquée, bien qu'en Norvège, elle le soit de moins en moins. À l'inverse, les *community colleges* aux États-Unis et au Canada ont pour la plupart été initialement créés pour permettre aux étudiants d'achever les deux premières années d'études conduisant à un diplôme universitaire et l'enseignement général ainsi que les programmes passerelles demeurent importants.

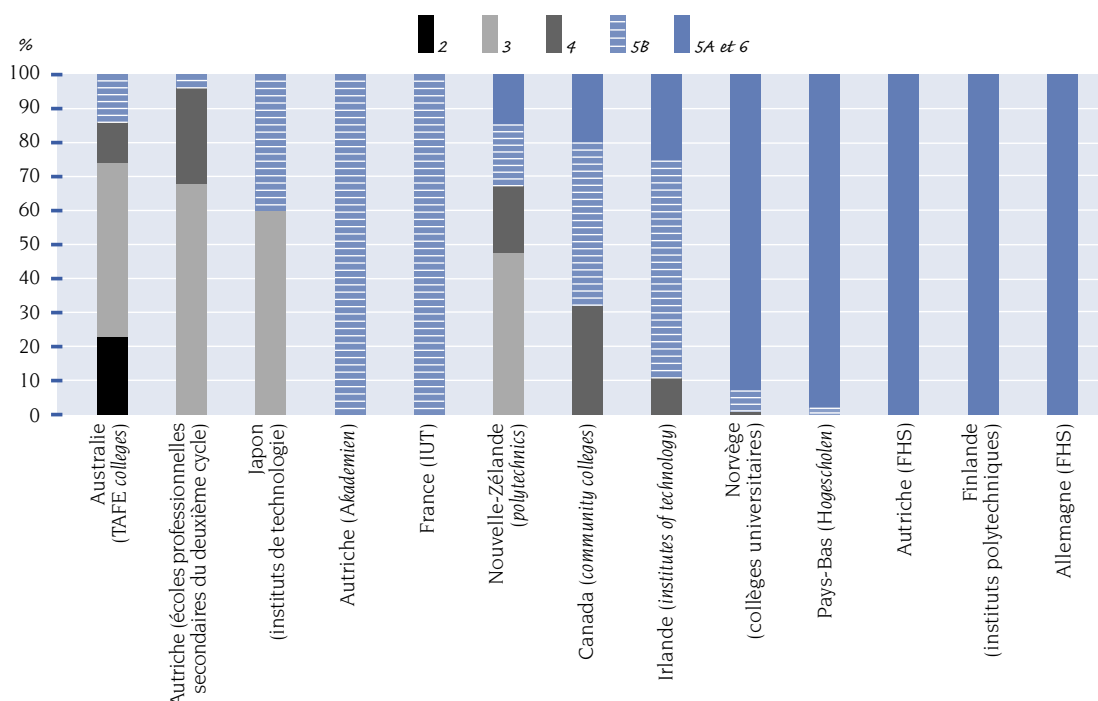
En Allemagne, en Finlande et en Suisse, les établissements non universitaires sont axés sur la préparation à l'exercice d'un métier. Contrairement aux universités, ils n'offrent pas de vastes programmes d'études générales dans des disciplines telles que les sciences humaines. Les étudiants tendent généralement à entrer dans la vie active à l'issue de leur formation. Les TAFE *colleges* en Australie ont la même vocation mais, en revanche, proposent quelques programmes d'enseignement général qui permettent aux étudiants de combler des lacunes dans les compétences de base ou de se préparer pour l'université. Les *community colleges* aux États-Unis et certains au Canada associent des formations professionnelles préparant à l'insertion sur le marché du travail et des cursus d'enseignement général permettant d'accéder à l'université. Les IUT français constituent une variante intéressante ; ils ont été créés dans le but de préparer les étudiants à la vie active ; cependant, 63 % environ de ces étudiants passent aujourd'hui à l'université après avoir achevé ces deux années d'études (HCEEE, 2003). Ce transfert est possible grâce à un examen commun et au système d'équivalences qui, après deux années d'études, permet aux étudiants de changer d'établissement s'ils ont obtenu un diplôme commun aux IUT et aux universités (le « DEUG »).

## 2.2. Niveaux d'enseignement

Comme on peut le voir dans la figure 1.2, les établissements décrits dans ce chapitre dispensent un enseignement à des niveaux très différents. Cette diversité tient en partie à leur finalité qui peut être unique ou multiple : les *community colleges* d'Amérique du Nord, par exemple, sont censés répondre à tout un éventail de besoins locaux : il s'agit, par exemple, d'accroître la maîtrise des savoirs fondamentaux aussi bien que d'assurer une formation professionnelle de niveau supérieur. Cela dit, même à l'intérieur de la formation professionnelle, les niveaux varient.

Certains établissements dispensant un enseignement supérieur proposent aussi des formations professionnelles qualifiantes relevant du deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE) dans des filières comme les métiers du bâtiment, le travail de bureau, la vente au détail, la mécanique, l'usinage, la métallurgie, l'électricité, l'informatique et la gestion. Dans beaucoup de pays européens, ces formations sont en général assurées par des établissements secondaires du deuxième cycle et dans le cadre de programmes en alternance en Allemagne, en Autriche et en Suisse. Dans les pays anglophones comme l'Australie, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni, des formations professionnelles classées au niveau 3 de la CITE, donnant souvent, il est vrai, moins d'importance à l'acquisition de connaissances générales et de compétences génériques que ce n'est le cas en Allemagne ou en Autriche, sont dispensées dans des établissements professionnels spécialisés tels que les *TAFE colleges*, les *further education colleges* et les *polytechnics*, les *community colleges* aux États-Unis assurant, quant à eux, un nombre sans cesse plus faible de ces formations.

Figure 1.2 Effectif total d'étudiants dans certains établissements de formation supérieure non universitaires, par niveau d'enseignement défini dans la CITE<sup>1</sup>, 2001<sup>2</sup> (%)



Note : Les données sont classées selon le pourcentage de l'effectif total d'étudiants comptabilisé aux niveaux 5A et 6 de la CITE.

1. Les niveaux 4 à 6 de la CITE sont définis dans l'encadré 1.1. Le niveau 2 renvoie au premier cycle de l'enseignement secondaire et le niveau 3 au deuxième cycle.

2. Ou année la plus proche.

Source : OCDE.

Données de la figure 1.2, p. 51.

Les *Fachhochschulen* en Allemagne et en Autriche, les collèges universitaires en Norvège, les *Hogescholen* aux Pays-Bas et les instituts polytechniques en Finlande, offrent presque exclusivement des cursus de niveau supérieur de trois ans ou plus – niveau 5A de la CITE. Les principales filières sont la gestion, la technologie et la communication, les métiers de la santé et parfois le secteur social et l'administration publique ; en Norvège, il y a aussi la formation des maîtres. L'accès à ces programmes est normalement réservé aux titulaires d'un diplôme de fin d'études secondaires et les métiers auxquels ils préparent exigent une grande maîtrise de la compréhension de l'écrit et de la rédaction, et parfois un très bon niveau en mathématiques et en sciences notamment. Des cursus équivalant à ces formations sont proposés dans les universités de sorte que le passage d'un type d'établissement à l'autre semble plus naturel. Ces professions fondées sur le savoir sont aussi celles auxquelles se préparent 85 % des effectifs scolarisés dans les *community colleges* des États-Unis. Bien souvent, les métiers préparés se rapprochent davantage des professions supérieures que ce n'était le cas auparavant avec les formations professionnelles dispensées dans le deuxième cycle du secondaire ; les disciplines étudiées – le commerce, la santé, les technologies de l'information et l'ingénierie entre autres – sont également proposées par les universités.

Le niveau des formations professionnelles proposées par les établissements non universitaires dépend en partie de la façon dont le reste du système éducatif a évolué. Dans les pays où l'enseignement professionnel est solidement implanté dans le deuxième cycle du secondaire et qui sont dotés de systèmes de formation en alternance, l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse par exemple, les établissements du supérieur, autres que les universités, qui assurent un enseignement à finalité professionnelle, proposent des formations à un niveau plus élevé, souvent équivalent à celui atteint dans les universités (niveau 5A de la CITE). En revanche, lorsque l'enseignement professionnel occupe une moins grande place dans le secondaire, c'est le cas aux États-Unis et au Royaume-Uni, les établissements supérieurs autres que les universités qui dispensent ce type de formations les assurent à un niveau plus faible.

L'idée que l'on se fait traditionnellement de l'enseignement professionnel est celle d'un secteur où prédominent des formations moins prestigieuses relevant du deuxième cycle du secondaire. Cela peut nuire à l'image de certains établissements qui assurent une grande diversité de formations qualifiantes, même si certaines de ces formations font partie de l'enseignement supérieur. Si l'image de ces établissements pouvait correspondre à la réalité de ce qu'ils font, ils bénéficieraient sans doute d'un plus grand prestige au sein de l'enseignement supérieur.

### 2.3. L'enseignement et la recherche au service de la collectivité locale

Les établissements non universitaires, qui assurent une formation du supérieur, sont généralement de plus petite taille et plus nombreux que les universités. Ils ont donc clairement pour vocation, entre autres, de permettre à une population plus nombreuse d'avoir accès à l'enseignement supérieur. Dans le cas des établissements récents, l'idée était en partie de créer des centres de formation régionaux, y compris dans les régions rurales et reculées, afin d'améliorer l'équité devant l'accès. Dans certains pays, les établissements non universitaires qui assurent une formation supérieure sont beaucoup plus nombreux que les universités. En Australie, par exemple, il y a 87 TAFE *colleges* sur 1 320 campus distincts contre 37 universités ; la Norvège compte 26 collèges universitaires mais seulement 4 universités et 6 instituts universitaires spécialisés ; la Finlande a 20 universités mais 31 instituts polytechniques. (Toutefois, les nouvelles *Fachhochschulen* en Autriche et en Suisse sont encore peu nombreuses.)

Dans les pays, la Finlande et la Norvège en particulier, qui ont créé ces établissements à partir d'écoles spécialisées plus petites, l'objectif était de proposer une offre plus complète que dans les structures remplacées et de réaliser des économies d'échelle. Par conséquent, la taille de ces

établissements représente un compromis entre les très petites écoles et les universités beaucoup plus grandes et moins accessibles – juste milieu entre accessibilité et économies d'échelle.

La situation géographique de ces établissements a plusieurs conséquences. Leur plus grande accessibilité favorise notamment l'accès des étudiants à faible revenu aux études supérieures. Pour certains étudiants, en particulier ceux qui dans leur famille sont les premiers à faire des études supérieures, des établissements implantés localement peuvent être plus attrayants que de lointaines universités qui représentent à la fois l'inconnu et l'isolement. En outre, la mission de service public de ces établissements est à peu près la même que celle des universités, étant focalisés non pas sur les besoins nationaux de recherche, mais davantage sur le développement économique et les besoins à l'échelon local. Dans de nombreux pays, ces établissements sont chargés de travaux de recherche locale et régionale. Par exemple, les instituts polytechniques en Finlande réalisent des travaux de recherche et de développement à l'appui de l'enseignement polytechnique lui-même et de l'emploi dans la région (OCDE, 2003b). La recherche et le développement d'ordre régional sont aussi caractéristiques des *Fachhochschulen* allemandes auxquelles il incombe de diffuser les résultats des recherches auprès des petites et moyennes entreprises et de travailler avec les administrations publiques (Mayer, Mueller et Pollak, 2003). En France, les recherches le plus souvent menées par les IUT semblent concerner l'assistance technique aux entreprises locales. En Norvège, la loi portant création des collèges universitaires précise que ces derniers doivent entreprendre des travaux de recherche liés à l'exercice pratique de métiers bien précis et à des problèmes se posant dans leur région. De la même façon, les *community colleges* aux États-Unis et au Canada se livrent à diverses activités destinées à améliorer la situation au niveau local, par exemple prodiguer des conseils aux entreprises locales (en particulier aux PME) sur les nouvelles technologies, réunir les représentants de branches d'activité et d'associations d'employeurs locaux pour examiner des problèmes communs, cerner les besoins des employeurs locaux en matière d'éducation et de technologie, surveiller l'environnement commercial et industriel pour s'informer des faits nouveaux notamment dans le domaine des innovations technologiques, et assurer des formations « sur mesure » pour contribuer à attirer de nouvelles entreprises.

Il peut être difficile d'évaluer ces recherches en partie du fait qu'elles sont pour l'essentiel menées par des personnes indépendamment de tout suivi central (Grubb et Associates, 1999). En Norvège, Kyvik et Skodvin (2003) ont estimé que les enseignants des collèges universitaires consacraient environ 20 % de leur temps à des travaux de recherche et développement dont la plus grande partie (79 %) était de la R-D appliquée et non de la recherche fondamentale. Cependant, nombre d'établissements du supérieur, beaucoup plus petits que des universités, n'ont pas les moyens d'entreprendre une importante recherche à l'échelle locale. Comme le note l'OCDE dans son rapport de 2003 sur l'enseignement supérieur en Suisse, le rôle des *Fachhochschulen* dans le domaine de la recherche appliquée et du transfert des fruits de la recherche reste « inégal » mais ces établissements souhaitent développer leurs activités locales de R-D (OCDE, 2003c).

Le développement d'un service public et d'une recherche axés sur les besoins locaux illustre la notion plus générale de recherche, présentée par Boyer (1990) et Pratt (1997). Ces deux auteurs pressent les établissements d'enseignement post-secondaire de laisser la recherche de pointe où prédominent les universités les plus prestigieuses pour se consacrer à la synthèse (notamment les travaux synthétiques et multidisciplinaires), à la mise en application (les services aux professionnels, par exemple), et à l'enseignement (durant lequel les professeurs effectuent des recherches sur leur propre pédagogie). Bon nombre des établissements non universitaires qui proposent un cursus du supérieur semblent bien équipés pour les activités de mise en application, y compris le transfert technologique, et pour la recherche pédagogique. Si les critères qui définissent la véritable recherche étaient élargis, la différence de prestige entre les universités axées sur la recherche et les établissements non universitaires pourrait devenir moins abyssale.

#### 2.4. Des objectifs multiples et les choix qui en résultent

Dans certains pays, les établissements non universitaires ont de multiples missions dès leur création. Dans d'autres, ils les obtiennent grâce à leur esprit d'entreprise et, par comparaison avec les universités, à leur plus grande ouverture aux nouveaux marchés. Dans certains cas, comme en Australie et aux États-Unis, les TAFE *colleges* et les *community colleges* ont ouvert des départements indépendants dont les missions, différentes de celles de l'établissement lui-même, peuvent consister à proposer des formations ne débouchant pas sur la délivrance de titres ou de diplômes, ainsi que des formations, à vocation récréative ou destinées aux salariés d'entreprises, que financent les intéressés eux-mêmes. De ce fait, le champ d'activité des établissements non universitaires dépasse les formations générales et professionnelles de type classique. Il peut aussi en résulter des synergies – lorsque par exemple les programmes à finalité professionnelle suscitent des recherches sur l'organisation économique locale – et des complémentarités – lorsque notamment un établissement dispense une formation classique qui est aussi utile dans les programmes professionnels. Les établissements aux missions multiples tendent davantage à proposer des formations, entre autres courtes, adaptées aux travailleurs relativement âgés, en particulier en vue d'une remise à niveau, et donc servent probablement plus les objectifs de la formation tout au long de la vie. Enfin, lorsque les étudiants ne savent pas exactement quelles disciplines choisir, la coexistence de formations générales et professionnelles élargit le choix de filières qui leur est proposé.

En outre, il peut être bon qu'un établissement propose de nombreuses filières s'il met en place des « passerelles » ou des mécanismes de réorientation. Par exemple, en Colombie britannique et au Nouveau Brunswick, Canada, les *community colleges* ont instauré des dispositifs permettant aux adultes de passer de la formation à la maîtrise des savoirs fondamentaux aux programmes d'enseignement ordinaires. Aux États-Unis, certains *community colleges* ont créé des équivalences entre les programmes moins coûteux, plus accessibles et ne donnant pas lieu à l'octroi de points capitalisables d'une part, et les programmes permettant de capitaliser des points pour obtenir un diplôme, d'autre part ; en outre, certains *community colleges* autorisent la validation des savoirs acquis dans le cadre de programmes du marché du travail en vue de l'obtention ultérieure de diplômes (OCDE, 2001 ; Grubb, Badway et Bell, 2003).

Cependant, la multiplication des missions peut avoir un coût. Si les établissements s'efforcent de proposer trop d'activités, ils risquent de n'en mener aucune à bien. On a reproché aux *further education colleges* au Royaume-Uni de ne pas avoir su définir un objectif clair (Bailey, 2002), tandis que dans les *community colleges* des États-Unis, les plaintes sur la « dérive de la mission de l'établissement » et les débats sur les priorités sont monnaie courante (Bailey et Averianova, 1998). Même si les établissements remplissent bien leurs missions dans de nombreux domaines, l'image d'un établissement à vocation multiple – que l'on pourrait comparer à un grand magasin ayant un grand nombre de rayons – peut se brouiller et les étudiants, les entreprises et les décideurs peuvent avoir du mal à s'y retrouver.

Comme le nombre des missions potentielles augmente, les établissements peuvent en privilégier l'une plutôt que l'autre si bien qu'à l'intérieur d'un « secteur » donné les établissements commencent à se différencier les uns des autres. S'il est vrai que cette situation répond éventuellement à la demande locale, elle peut aussi correspondre aux priorités des établissements, lesquelles ne satisfont pas à tous les besoins des étudiants.

Il peut donc être avantageux de proposer plusieurs filières dans un même établissement, mais cette solution risque d'être contre-productive si la diversification est poussée trop loin. Bien qu'il soit possible de recourir au législateur pour que la mission de ces établissements reste plus étroitement ciblée, cette option a aussi pour effet de freiner le dynamisme entrepreneurial, que l'on estime souvent souhaitable.



### 3. COMMENT LES ÉTABLISSEMENTS NON UNIVERSITAIRES S'INSÈRENT-ILS DANS LES SYSTÈMES NATIONAUX D'ENSEIGNEMENT ET DE FORMATION

Une caractéristique notable de bon nombre des établissements examinés dans ce chapitre est leur jeunesse. En Autriche, en Finlande, en Norvège et en Suisse, ils ont à peu près 10 ans, les *Fachhochschulen*, en Allemagne, en ont à peine 30 et les IUT français pas tout à fait 40. Même dans les pays où ils ont vu le jour relativement tôt, leur essor est assez récent. Aux États-Unis, les premiers *community colleges* sont apparus en 1918, mais ils ne se sont vraiment développés que dans les années 60 et 70. En Australie, les *TAFE colleges* sont issus des écoles d'enseignement technique et de formation professionnelle datant du début du 20<sup>e</sup> siècle, mais ils ont pris leur forme actuelle et se sont beaucoup développés à partir du milieu des années 70. Il s'agit donc dans l'ensemble d'établissements relativement récents, dont les traditions ne sont pas enracinées, mais qui se heurtent aux problèmes liés à la nouveauté, en particulier à celui de trouver le rôle qui est le leur au sein des systèmes d'enseignement nationaux.

#### 3.1. Le classement des établissements d'enseignement supérieur

Pour décrire les systèmes d'enseignement supérieur, il est courant d'établir une distinction entre les pays dotés d'un système unitaire, dans lequel les effectifs du supérieur sont dans leur grande majorité concentrés uniquement dans les universités, et ceux qui ont mis en place un système binaire dans lequel les universités coexistent avec des établissements non universitaires revêtant de multiples formes (voir Huisman et Kaiser, 2001, par exemple). Dans cette optique, on considère souvent que des pays comme la Suède et le Danemark disposent de systèmes unitaires. Toutefois, ces descriptions sont rarement précises. Ainsi, la Suède a créé des formations professionnelles de haut niveau (*kvalificerad yrkesutbildning* ou KY) susceptibles d'être proposées dans différents secteurs : dans les écoles professionnelles municipales pour adultes, financées par l'État, dans des établissements d'enseignement privés, dans le cadre de programmes du marché du travail destinés aux chômeurs, ainsi que dans les universités. Le Danemark, comme la Suède, compte un grand nombre de fournisseurs spécialisés en activités éducatives post-secondaires et pourrait commencer à en regrouper certains dans des instituts d'enseignement technique. Cette démarche aboutira peut-être à la création d'un système binaire (Kirsch, Beernaert et Norgaard, 2003, p. 99).

La Norvège avec ses collèges universitaires, la Finlande avec ses instituts polytechniques et les Pays-Bas avec leurs *Hogescholen* peuvent être qualifiés de systèmes binaires. Dans nombre de pays, toutefois, l'enseignement supérieur compte plus de deux secteurs, ce qui accentue les difficultés rencontrées pour procéder à des comparaisons internationales. Les *Fachhochschulen* en Allemagne, en Autriche et en Suisse, par exemple, ne constituent pas la seule filière alternative à l'université. L'Allemagne, par exemple, dispose également de *Fachschulen* (écoles de perfectionnement professionnel et technique) et de *Berufsakademien* (écoles professionnelles de haut niveau) qui proposent surtout des formations courtes du supérieur (de niveau 5B). En Autriche, des formations du supérieur sont proposées dans les *Akademien* et dans les écoles secondaires de deuxième cycle à vocation professionnelle, ainsi que dans des universités et des *Fachhochschulen*. A cet égard encore, la France offre une variante intéressante car les universités ne sont pas les établissements d'enseignement les plus prestigieux. Les plus réputés sont les grandes écoles dont les dépenses par étudiant sont élevées et qui sont sélectives, à l'inverse des universités qui sont tenues de scolariser tous les élèves possédant le diplôme requis. Les IUT, qui proposent des formations en deux ans, dépensent également plus par étudiant que les universités, et à la différence de ces dernières, sont sélectifs et jouissent de meilleures conditions d'enseignement. Assurant un parcours d'études complet plus court, ces établissements sont souvent plus recherchés que les universités (Foucade et Haas, 2002).

De plus, les distinctions entre les catégories d'établissements peuvent ne révéler qu'un aspect de la situation car d'importantes différences peuvent également exister au sein d'un secteur donné.

Les universités anglaises, par exemple, englobent à la fois les anciennes universités et les anciens instituts polytechniques, depuis que la séparation entre les deux groupes a été abolie. En pratique, l'enseignement post-secondaire comprend au moins trois secteurs. Un groupe d'universités, comprenant Oxbridge et les autres établissements prestigieux, membres de l'ensemble qui s'est auto-baptisé *Russell group* (Barnett, 2003), coexiste avec des universités de deuxième rang, moins riches et moins prestigieuses, moins axées sur la recherche et moins sélectives. Ce deuxième groupe englobe les anciennes universités dont la réputation est moins grande et les universités assez récentes créées à partir des anciens instituts polytechniques. Les *further education (FE) colleges* constituent un troisième groupe. Ces établissements sont sciemment dénommés établissements d'enseignement non pas « supérieur » (*higher*) mais « complémentaire » (*further*) et les formations qu'ils proposent, hors celles du supérieur il est vrai, sont financées, dans leur majorité, par des mécanismes tout à fait différents de ceux qui existent pour les universités. Près de 90 % des formations dispensées dans les *further education colleges* ne relèvent pas du supérieur. En Australie, la structure est comparable puisque ce pays compte un groupe de huit universités très prestigieuses et faisant une large place à la recherche, le « *Group of Eight* », un deuxième groupe d'universités moins réputées et enfin les TAFE *colleges* qui proposent une gamme relativement restreinte de cursus du supérieur en plus d'un très grand nombre de formations non supérieures. Aux États-Unis, les universités élitistes, axées sur la recherche, forment un groupe de premier rang ; par ses pratiques sélectives, ses programmes d'enseignement et ses taux de réussite, celui-ci se distingue nettement d'un second groupe, réunissant des universités moins sélectives et à finalité professionnelle. Cela étant, il est difficile d'arriver à un classement précis des établissements universitaires par rang et, selon des analystes, l'enseignement supérieur dans ce pays compterait entre trois et dix secteurs (Zemsky et autres, 1998).

Tantôt les distinctions entre catégories ou niveaux d'établissements d'enseignement supérieur résultent de l'action des pouvoirs publics (notamment des politiques de financement et des types de formation autorisés), tantôt elles correspondent à des différences de réputation, d'ailleurs vivement contestées, d'où le flou des frontières entre les universités des premier et second rangs. Le fait que certains établissements assurent plusieurs niveaux d'enseignement secondaire et supérieur accentue la complexité. Toutefois, on ne peut s'empêcher de conclure que le prestige des établissements d'enseignement supérieur varie selon le rang auquel ils appartiennent, même s'ils représentent différents fournisseurs possibles de formation à un même niveau.

La structure au moins tripartite étant admise, on comprend pourquoi il est souvent si difficile de procéder à des comparaisons entre les pays. Les *community colleges* qui se situent au troisième rang aux États-Unis et au Canada ne sont absolument pas comparables aux FHS du second rang en Allemagne, lesquelles aspirent à devenir des universités à part entière. Les collèges universitaires en Norvège sont plus comparables aux FHS allemandes ou aux instituts polytechniques finlandais, du second rang dans les deux cas, et ont moins en commun avec les TAFE ou les *further education colleges*. Certaines universités moins sélectives, du second rang, aux États-Unis et au Royaume-Uni, ont une finalité professionnelle très nette et semblent plus apparentées aux FHS, aux collèges universitaires norvégiens et aux instituts polytechniques finlandais, également à vocation professionnelle. Cette structure tripartite permet aussi de comprendre pourquoi il est souvent difficile d'utiliser la classification internationale de l'enseignement (CITE) (voir encadré I.1). Ces classements sont importants aussi du fait qu'ils sont liés à d'autres différences dans les établissements, notamment le niveau des formations professionnelles proposées.

### 3.2. Effectifs d'étudiants : répartition et objectifs

Du point de vue des effectifs d'étudiants, les établissements non universitaires se taillent à présent une part importante dans les systèmes d'enseignement supérieur de nombreux pays. Dans le tableau I.1, on a estimé pour un certain nombre de pays la part que représentent les établissements



universitaires et non universitaires dans l'effectif d'étudiants scolarisés aux niveaux 5A, 5B et 6 et dans l'effectif total des étudiants du supérieur. La figure 1.2 renseigne sur la ventilation, par niveau de la CITE, des effectifs d'étudiants inscrits dans certains établissements non universitaires. Il est clair que les pays se différencient considérablement à la fois du point de vue de la part globale des établissements non universitaires dans l'effectif total d'étudiants et de leur part à chaque niveau de la CITE. Ces établissements accueillent moins d'un étudiant du supérieur sur cinq en Australie et en Autriche, mais près de deux sur trois en Norvège et aux Pays-Bas. En Finlande et en Irlande, ils entrent pour environ la moitié dans l'effectif total du supérieur. Si l'on considère uniquement les effectifs, les établissements non universitaires occupent à présent une place importante dans l'enseignement post-secondaire.

Plusieurs pays s'emploient à élargir la part de ces établissements dans l'effectif total du supérieur. L'Allemagne espère scolariser 40 % des effectifs dans les *Fachhochschulen*, bien que les universités y soient opposées ; l'Autriche voudrait que ses *Fachhochschulen* puissent accueillir un tiers des nouveaux étudiants ; la Finlande, pour sa part, prévoit de développer son enseignement supérieur pour que 70 % de la classe d'âge concernée puissent y accéder, la progression intervenant exclusivement dans les instituts polytechniques. Le Royaume-Uni s'est fixé pour objectif de scolariser 50 % du groupe d'âge visé dans l'enseignement supérieur d'ici à 2010 et, selon de nombreux observateurs, cette évolution sera dans une large mesure imputable à des formations de niveau supérieur assurées par les *further education colleges*. Il serait peut-être prudent de prédire que la part des établissements non universitaires dans l'enseignement supérieur continuera de s'accroître pour des raisons de coûts, de proximité, d'orientation économique et de diversité. Faut-il développer l'enseignement supérieur à l'université ou dans les autres filières possibles ? Telle est cependant l'une des grandes questions de fond auxquelles les pays sont confrontés.

### 3.3. Liens avec d'autres parties du système

Les élèves qui passent de l'enseignement secondaire au supérieur et d'une forme d'enseignement supérieur à une autre peuvent souvent tirer avantage des liens établis entre les différents niveaux d'enseignement. Ces liens peuvent aider les étudiants à se préparer à ces transitions et à choisir leur orientation. Les établissements qui proposent des formations à différents niveaux peuvent avoir l'avantage, entre autres, de créer des itinéraires ou des passerelles entre différents types d'études. Ainsi, tel étudiant inscrit dans un programme court du marché du travail aurait la possibilité d'intégrer la filière ordinaire de l'enseignement supérieur, encore qu'aucun pays n'ait vraiment mis en place cet itinéraire ; tel autre ayant besoin d'acquérir des compétences de base pourra poursuivre ses études dans une filière professionnelle ; de leur côté, les adultes suivant des formations qui leur sont spécifiquement destinées constateront peut-être qu'ils peuvent ensuite reprendre une formation du supérieur pour améliorer leur situation professionnelle. Les politiques gouvernementales peuvent avoir une influence considérable sur les possibilités d'articulations : c'est en particulier le cas pour celles qui rattachent (ou ne parviennent pas à rattacher) les établissements d'enseignement supérieur non universitaires aux universités et pour celles qui favorisent la concurrence avec la formation pour adultes, ou au contraire l'entravent.

#### Les universités

Les établissements non universitaires se différencient en ce qu'ils sont plus ou moins rattachés ou intégrés à des universités et à d'autres secteurs du système éducatif. Les caractéristiques des formations sont l'un des aspects à noter à cet égard. Le tableau 1.1, qui s'inspire de données représentatives d'un nombre limité de pays de l'OCDE, révèle une diversité de situations :

- Dans certains pays (en Autriche, par exemple), les cursus du supérieur de niveau 5A sont pour la plupart assurés dans les universités et les formations de niveau 5B sont en majorité dispensées dans des établissements non universitaires.

- Dans d'autres pays, tels que la Norvège, les formations de niveau 5A sont réparties plus ou moins également entre les différents fournisseurs possibles.
- En Nouvelle-Zélande, tant les universités que d'autres établissements assurent les deux types de formation (5A et 5B).

Le tableau 1.1 fait clairement ressortir une autre caractéristique distinctive des établissements non universitaires : ils assurent, pour ainsi dire sans exception, très peu de programmes de recherche de haut niveau (niveau 6 de la CITE).

Bon nombre des établissements non universitaires sont dans une certaine mesure intégrés à des universités. Aux États-Unis et dans certaines régions du Canada, par exemple, le passage des étudiants des *community colleges* aux universités est une fonction, symboliquement importante, pour établir un lien entre ces deux types d'établissement. Toutefois, on se plaint souvent que les taux de transfert sont trop faibles, et la question de savoir qui porte la responsabilité de cette situation – les universités ou les *colleges* – est à l'origine d'une vaste controverse. Autre cas de figure, les IUT en France ont été créés plutôt pour assurer une formation professionnelle de niveau supérieur que pour ménager l'accès à l'université. Or, bon nombre d'étudiants (pas moins de 63 %) qui achèvent cette formation en deux ans vont ensuite à l'université du fait que celle-ci délivre un diplôme plus prestigieux et plus avantageux sur le marché du travail (HCEEE, 2003). Du fait que les IUT font partie d'universités spécifiques, ce transfert est facilité. Au Royaume-Uni, les *further education colleges* instaurent souvent des mécanismes de passerelle avec les universités locales, bien que théoriquement un cloisonnement rigide existe entre la formation complémentaire (*further*) et l'enseignement supérieur (*higher*).

Alors que la plupart des pays autorisent le passage d'un type d'établissement à l'autre, en réalité, cette pratique se heurte à des obstacles qui sont tantôt d'ordre institutionnel, tantôt d'ordre personnel (lorsque par exemple, les étudiants n'ont pas les moyens financiers de prolonger leurs études) ou encore d'ordre géographique (lorsque les deux types d'établissement sont très éloignés l'un de l'autre). Les pourcentages d'étudiants concernés varient considérablement au sein des pays et entre eux pour des raisons qu'il faut étudier de plus près.

### *Les établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle*

Un deuxième type de lien est celui qui existe avec les écoles secondaires. Soucieux du niveau de leurs nouveaux étudiants, certains établissements, tels que les *community colleges* aux États-Unis, ont créé toutes sortes de mécanismes d'articulation avec les écoles secondaires, dont certains ont pour objet d'améliorer la qualité de la préparation et d'autres de faciliter la transition du secondaire au post-secondaire (Orr, 2002). Toutefois, dans certains pays, notamment l'Australie et le Royaume-Uni, les établissements non universitaires, qui dispensent eux-mêmes des formations du supérieur, assurent une proportion non négligeable des enseignements prévus dans le deuxième cycle du secondaire (niveau 3 de la CITE). En pareil cas, les écoles secondaires et les établissements considérés dans ce chapitre risquent plutôt de se faire concurrence que de coopérer. En Angleterre, la politique nationale a stimulé la concurrence entre les fournisseurs d'activités éducatives destinées aux plus de 16 ans et les *further education colleges* rivalisent avec les établissements du secondaire dans la préparation aux examens du deuxième cycle du secondaire, ainsi que dans les formations débouchant sur d'autres titres et diplômes professionnels.

### *Les programmes du marché du travail*

Un troisième type de lien possible concerne les programmes courts du marché du travail, dont l'objet est de faciliter la réinsertion professionnelle des chômeurs. Ces formations sont

souvent analogues à certaines offertes par des établissements qui proposent aussi des cursus du supérieur. Ainsi, certains programmes du marché du travail préparent à l'informatique et aux technologies de l'information, aux pratiques commerciales de base et à l'exercice de professions paramédicales tout comme le font des établissements qui offrent aussi des formations du supérieur. C'est pourquoi dans le passé, aux États-Unis ainsi que dans d'autres pays, les formations proposées dans le cadre des programmes du marché du travail ont été sous-traitées à des *community colleges* ou à des établissements analogues. Ces programmes offrent la possibilité de passer de formations courtes du marché du travail à d'autres plus longues, et, par là même, d'accéder à des études supérieures. Dans d'autres pays, ces liens sont comparativement rares. En Autriche, par exemple, les *Fachhochschulen* se concentrent sur leurs cursus en trois ans, et proposent rarement d'assurer des formations courtes dans le cadre du marché du travail (OCDE, 2004a). En général, les possibilités d'articuler ainsi les itinéraires d'études semblent plus grandes lorsqu'un seul et même établissement propose des formations à plusieurs niveaux d'enseignement.

### La formation des adultes

Un quatrième lien possible est celui qui est instauré avec les programmes conçus pour la formation des adultes. La formation pour adultes englobe une large palette d'activités (OCDE, 2003a), allant des programmes spécialement conçus pour cette population et assurés dans des centres d'enseignement technique et des universités, à toute une gamme d'activités informelles dispensées par des organisations non gouvernementales. Les établissements non universitaires ont été plus actifs dans les formations pour adultes que dans les programmes du marché du travail.

**Tableau 1.2 Ventilation par âge des effectifs d'étudiants au niveau 5A de la CITE, par type d'établissement, 2001<sup>1</sup>**

		Ventilation par âge				
		Établissements	<24	25-34	35+	Total
<b>Allemagne</b>	Universités		47.8	42.1	10.2	100.0
	FHS		48.8	44.0	7.2	100.0
<b>Autriche</b>	Universités		52.3	37.6	10.2	100.0
	FHS		65.4	27.8	6.8	100.0
<b>Finlande</b>	Universités		45.7	38.2	16.2	100.0
	Instituts polytechniques		60.8	27.1	12.1	100.0
<b>Norvège</b>	Universités		47.3	38.6	14.0	100.0
	Collèges universitaires		41.4	30.2	28.4	100.0
<b>Pays-Bas</b>	Universités		68.1	22.7	9.2	100.0
	Hogescholen		74.1	16.7	9.2	100.0

1. Ou année la plus proche.

Source : Autorités nationales.

Les *Fachhochschulen* en Autriche, par exemple, mais aussi les instituts polytechniques finlandais (OCDE, 2003b), ont créé des cours du soir à l'intention des personnes qui travaillent, mais ces activités sont relativement peu nombreuses comparées à celles qui sont destinées aux étudiants plus jeunes. Dans les pays anglophones, les *further education*, TAFE et *community colleges* assurent un grand nombre de cours le soir et le week-end à l'intention des personnes qui travaillent, et ils figurent parmi les principaux prestataires de ce type d'activités pour adultes. Au Canada, certains *community colleges* ont fondé des centres de proximité qui dispensent des formations pour adultes, qui peuvent ensuite être rattachées à d'autres programmes proposés par ces établissements. Aux États-Unis, les *community colleges* se sont dotés de dispositifs analogues et proposent des formations qui, sans permettre d'accumuler des points en vue d'obtenir un titre ou un diplôme, peuvent éventuellement préparer les élèves à accéder à des formations donnant lieu à l'octroi de points capitalisables.

Dans plusieurs pays, en revanche, les établissements non universitaires assurent leurs formations selon un emploi du temps classique, autrement dit pendant la journée et en semaine, et comptent donc relativement peu d'étudiants âgés. Dans le tableau 1.2, on a comparé pour cinq pays la ventilation par âge des étudiants universitaires et non universitaires qui suivent des formations supérieures de niveau 5A. Dans quasiment chaque pays, il est frappant de constater que les universités scolarisent en général moins de jeunes et plus d'adultes que les établissements correspondants non universitaires.

#### 4. LES PROBLÈMES DE FINANCEMENT

Le développement de l'enseignement supérieur fait peser de nouvelles difficultés financières sur de nombreux pays. Les dépenses globales peuvent augmenter du fait non seulement de l'accroissement des effectifs d'étudiants mais aussi d'une amélioration des contenus d'enseignement – ce qui a été le cas par exemple dans les collèges universitaires en Norvège et dans les instituts polytechniques finlandais – ou du fait que les formations proposées exigent des installations et des équipements plus onéreux. (Cette situation peut éventuellement être contrebalancée si un pays substitue des établissements non universitaires peu coûteux à des universités très coûteuses.) Cette observation initiale amène à se poser au moins trois questions qui concernent le niveau de financement, la participation des étudiants et la structure globale du financement.

##### 4.1. Quel est le niveau de financement des établissements non universitaires ?

La plupart des pays ont recours aux établissements non universitaires afin de développer l'enseignement supérieur à un coût par étudiant plus faible que dans les universités. Ainsi :

- Les comparaisons faites dans le passé des dépenses par étudiant dans les établissements non universitaires qui proposent essentiellement des formations du supérieur d'une part et dans les universités d'autre part, ont révélé que les dépenses dans les premiers étaient inférieures de 46 % en Allemagne (en 1995 : Scheuer et Schmidt, 2000), de 18 % en Norvège (en 1997 : Norwegian Social Science Data Services, 1997) et de 16 % en Finlande (en 2000 : OCDE, 2003b).
- Aux États-Unis, où les inégalités sont plus grandes que dans la plupart des autres pays de l'OCDE, les dépenses par étudiant, en équivalent temps plein, se sont élevées en moyenne à 7 665 USD dans les *community colleges* en 2000, contre 11 345 USD dans les universités publiques délivrant des maîtrises, 17 780 USD dans les écoles doctorales publiques et 32 512 USD dans les universités axées sur la recherche (NCES, 2002, tableau 342).
- La France fait exception puisque les dépenses par étudiant des IUT étaient *supérieures* d'un tiers à celles des universités en 2001 ; malgré cet écart de dépenses annuelles par étudiant, il faut considérer qu'une formation en deux ans dans un IUT est moins coûteuse qu'une formation universitaire diplômante (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2002).

On ne s'est pas suffisamment penché sur les *raisons pour lesquelles* les établissements non universitaires dépensent moins que les universités par étudiant. Comme il ressort clairement du tableau 1.1 et de la figure 1.2, ces établissements, bien entendu, ne financent ni la formation à la recherche ni la formation post-licence (niveau 6 de la CITE) dans la même mesure que le font les universités ; par ailleurs, les dépenses de personnel sont en règle générale plus faibles, ce qui peut éventuellement contribuer à la moindre qualité des enseignants et à une plus grande rotation. Il semble aussi que les services aux étudiants bénéficient de financements moins importants, du moins dans les pays anglophones. Ce n'est pas aussi clairement le cas dans les pays de langue allemande, où les *Fachhochschulen* ont le même statut que les universités, ou encore en France, où les étudiants des IUT ont accès aux équipements des universités auxquelles ces établissements sont affiliés. Mais les données dont on dispose actuellement ne permettent pas d'appréhender toutes les raisons qui expliquent ces écarts – le degré de surpeuplement des installations, par exemple.

Les écarts de dépenses entre les établissements non universitaires et les universités font partie d'une structure d'inégalité découlant de la différenciation des établissements d'enseignement supérieur (Grubb et Lazerson, 2004). Naturellement, des établissements assurant des programmes différents peuvent en toute légitimité afficher des dépenses différentes par étudiant – en particulier s'ils proposent des formations très coûteuses nécessitant des équipements et des laboratoires onéreux. Cela étant, les écarts de dépenses observés dans la plupart des pays entre les universités et les autres filières possibles sont à la fois plus importants et plus systématiques que ne peuvent l'expliquer les différences de programmes. Du point de vue des décideurs publics, il est moins coûteux de recourir aux établissements non universitaires qu'aux universités pour développer l'enseignement supérieur, et cette solution peut donc paraître plus rentable. Dans l'optique des étudiants, toutefois, qui dit moins de moyens financiers, dit éventuellement aussi classes plus nombreuses, moins de contacts avec les enseignants, des personnels éventuellement moins performants, des services aux étudiants moins nombreux, des équipements physiques moins adaptés et éventuellement des taux de réussite plus faibles. Dans la mesure où ces inconvénients existent bel et bien, le fait de recourir à des établissements moins coûteux pour accroître l'offre d'enseignement supérieur peut avoir des effets à double tranchant sur l'équité. Certes, cette solution permet à une fraction plus large de la population d'accéder à l'enseignement supérieur. Cependant, de nouvelles iniquités dans les prestations peuvent aboutir à une situation dans laquelle les étudiants moins favorisés risquent davantage de fréquenter des établissements moins généreusement financés et de nourrir, en matière d'études, des aspirations plus limitées qu'elles ne le seraient peut-être s'ils étaient scolarisés dans des universités. Aux États-Unis, cette éventualité a donné lieu à un débat sur la question de savoir si les *community colleges* ont pour effet de *relever* le niveau de formation de personnes qui autrement n'auraient pas dépassé l'enseignement secondaire ou, a contrario, de *diminuer* les possibilités d'études de personnes qui auraient pu autrement aller à l'université. S'il est vrai qu'à présent les données actuelles montrent de façon assez probante que le premier effet l'emporte sur le second (Dougherty, 1994 ; Grubb, 1996 ; Rouse, 1995 et 1998), les débats mettent en évidence que les questions d'équité dans les établissements non universitaires sont plus délicates qu'il n'y paraît à première vue et qu'elles intéressent différents aspects tels que la proximité, les niveaux d'enseignement, l'orientation et le conseil, ainsi que les services d'accompagnement destinés aux étudiants. Forte de ces constats, la Norvège a récemment mis en place un nouveau système de financement qui prévoit la réduction progressive des écarts de financement entre les types d'établissement.

#### 4.2. Quelle devrait être la contribution des étudiants ?

Les dépenses relatives des étudiants scolarisés dans les différentes filières de l'enseignement supérieur se répartissent en général en deux grandes catégories. Aux États-Unis et au Canada, les

frais d'études sont beaucoup plus faibles dans les *community colleges* que dans les universités. S'il est vrai que la situation varie considérablement d'un état et d'une province à l'autre, les frais de scolarité s'élèvent en règle générale à plusieurs milliers de dollars dans les universités publiques alors que dans les *community colleges*, ils étaient aux États-Unis inférieurs à mille dollars à la fin des années 90 (Zemsky et autres, 1998) et qu'actuellement ils se situent, au Canada, à deux mille dollars environ. De même en Australie, les formations dispensées dans les *TAFE colleges* sont infiniment moins onéreuses pour les étudiants que ne le sont les études universitaires. De ce fait, les étudiants qui obtiennent un diplôme du supérieur délivré par un *TAFE college* dépensent globalement moins que ceux qui entrent à l'université. Ces écarts, conjugués au niveau plus faible des dépenses de subsistance liées à la proximité géographique, pourraient aider à comprendre pourquoi ces établissements se sont développés à des rythmes différents.

Dans d'autres pays, cependant, les dépenses d'études ne varient pas selon le type d'établissement – dans les pays scandinaves, car les études supérieures sont gratuites pour tous, et en Autriche et en Suisse, du fait que le coût des études est le même dans les *Fachhochschulen* et dans les universités et qu'il est par ailleurs relativement faible comparé à son niveau dans des pays comme les États-Unis. Dans ces pays, ce ne sont pas les différences de frais d'études qui peuvent expliquer les profils d'évolution des effectifs.

Toutefois, bon nombre de pays commencent à reconsidérer la gratuité ou le faible coût des études, précisément parce que les dépenses croissantes au titre de l'enseignement supérieur commencent à dépasser les ressources disponibles. Dans certaines régions du Royaume-Uni, il a été récemment proposé d'autoriser les universités à porter les droits de scolarité à 3 000£, ce qui risque de creuser l'écart de coût entre les universités et les *further education colleges*. De même, les problèmes que pose le financement de l'enseignement supérieur et l'injustice flagrante liée au montant élevé des subventions dont bénéficient les étudiants à revenu moyen et élevé dans les universités sont deux éléments qui ont contribué à lever le tabou qui empêchait de débattre des droits de scolarité dans certains pays scandinaves (OCDE, 2003b). Si les pressions en faveur du développement de l'enseignement supérieur persistent, les écarts de dépenses au titre des études pourraient se creuser dans d'autres pays, reflétant les différences réelles dans les coûts à supporter pour dispenser des formations. En pareil cas, des modes de fréquentation analogues à ceux observés aux États-Unis pourraient alors aussi voir le jour : les étudiants suivraient les premières années de l'enseignement supérieur dans les *community colleges* en raison des droits plus faibles à acquitter, puis intègreraient les universités.

Naturellement, les subventions, prêts ou crédits d'impôt accordés peuvent contrebalancer les dépenses d'études. Dans un certain nombre de pays, les établissements non universitaires ont été désavantagés dans l'accès à ce type d'aide. En Australie, par exemple, les étudiants des *TAFE colleges* n'ont pas accès au HECS – système de contribution au financement de l'enseignement supérieur en vertu duquel les prêts accordés aux étudiants pour financer leurs études universitaires sont remboursables en fonction de leurs revenus futurs – mais il est vrai que les dépenses d'études dans les *TAFE colleges* et les gains après l'obtention du diplôme sont aussi plus faibles. Aux États-Unis, à situation comparable, les étudiants qui entrent dans les *community colleges* ont beaucoup moins de chances d'obtenir une subvention ou un prêt que ceux qui accèdent à l'université (Grubb et Tuma, 1991). Il peut s'ensuivre que les dépenses à court terme des étudiants soient plus élevées pour les formations dispensées dans les *community colleges* que pour les études universitaires.

Si l'on considère l'objectif qui devrait être celui d'une stratégie nationale de financement de l'enseignement supérieur, on pourrait en principe définir un principe de neutralité entre les établissements : fixer les frais d'études, les subventions et les prêts de telle sorte que les étudiants, quel que soit leur niveau de revenu, soient pareillement encouragés à entreprendre des études



supérieures, sans discrimination entre les établissements non universitaires et les universités. La mise en application d'un principe de ce genre pourrait, cependant, nécessiter d'imposer des droits de scolarité sous conditions de ressources (ou d'octroyer des subventions et des prêts modulés en fonction du revenu), et peut-être de différencier le montant de ces droits en faveur des établissements non universitaires (Gallager, 2003). Jusqu'à ce que les pays reconnaissent toute la difficulté qu'il y a à financer un système d'enseignement supérieur plus complexe, ces différences dans le financement et les comportements qu'elles font naître en retour chez les étudiants continueront de poser des problèmes.

#### 4.3. Quelle devrait être la structure globale du financement ?

Les financements que reçoivent les établissements d'enseignement supérieur peuvent avoir diverses sources : les différents niveaux d'administration, les étudiants, les employeurs et éventuellement la recherche. Dans certains pays, comme l'Autriche et la Norvège, les établissements non universitaires sont créés par l'administration nationale et financés sur les recettes du pays en fonction du niveau où ils se situent. Dans les pays à régime fédéral, comme l'Australie et la Suisse, ils sont juridiquement du ressort des états ou des cantons. Lorsqu'ils tirent l'essentiel de leurs financements non pas de l'administration centrale mais des états et des provinces, leurs recettes peuvent varier à l'intérieur d'un même pays : cette situation s'observe en particulier aux États-Unis et au Canada où les revenus des états et des provinces varient beaucoup. De plus, lorsque les établissements non universitaires ont une mission clairement locale puisqu'ils servent l'économie à ce niveau, les financements locaux sont importants. On peut citer l'exemple des *community colleges* dans certains états des États-Unis et dans certaines provinces canadiennes ainsi que celui des instituts polytechniques en Finlande, dont 43 % des financements viennent des administrations municipales. Le fait d'être financés par les municipalités peut renforcer l'adaptation aux conditions et aux exigences locales mais risque d'accentuer les inégalités entre les régions relativement riches et relativement pauvres. Les subventions octroyées par les instances provinciales ou nationales pourraient corriger ces inégalités mais en général, l'instauration de ces mécanismes ne fait pas partie des priorités.

Alors que les employeurs peuvent tirer parti d'une population active locale plus instruite, leur contribution à la prise en charge des dépenses des établissements n'est pas une pratique très répandue. Font notamment exception les redevances ponctuelles que les employeurs versent au titre des services de formation spécifiques que leur assurent par exemple les *community colleges* aux États-Unis et au Canada, les TAFE *colleges* en Australie et les FHS en Autriche. Autre forme de contribution, la taxe que les employeurs doivent acquitter au titre de la formation professionnelle ; un impôt de ce genre existe au Québec, Canada, où les employeurs qui n'assurent pas eux-mêmes de formation doivent contribuer au financement de cette activité par le paiement d'un impôt. Cette taxe pourrait servir à financer la formation continue dans des établissements non universitaires mais il ne semble guère établi que ce soit le cas au Québec (OCDE, 2004b).

Un petit nombre de pays prévoient un financement distinct pour la recherche ou pour les activités locales de services. Aux États-Unis, par exemple, de nombreux états financent, à travers les *community colleges*, la formation dont ont besoin les entreprises locales. Plusieurs pays affectent des fonds à la recherche et aux services publics locaux. En l'absence de financements expressément affectés à ces activités, il semble que leur développement soit inégal et au coup par coup, et il est difficile d'en déterminer l'ampleur.

Enfin, la Finlande a mis en place une sorte de dispositif de financement au mérite, qui repose sur l'évaluation de l'excellence du point de vue de la pédagogie et de l'impact régional, ainsi que sur des critères de résultats d'ordre général, notamment les taux de réussite. Le Royaume-Uni s'est

également doté d'un système de financement basé sur les performances puisque les fonds alloués aux *further education colleges* dépendent pour une part des taux d'achèvement des programmes par les étudiants. En 2002, la Norvège a adopté un système de financement en fonction des performances de l'enseignement et de la recherche, dont la structure est commune pour les universités et les collèges universitaires. Toutefois, le financement selon les performances n'est pas encore une pratique très répandue dans les établissements non universitaires qui dispensent des formations du supérieur.

Il n'existe pas de structure idéale unique pour le financement des établissements non universitaires. Toutefois, quelle que soit la stratégie adoptée, il faut répondre clairement à une série de questions :

- Ces établissements ressemblent-ils suffisamment aux universités pour qu'une structure de financement commune soit justifiée ? Dans certains cas, notamment pour les *Fachhochschulen* allemandes où les types d'enseignement et les niveaux de titres et diplômes sont analogues à ceux des universités, il peut être difficile de légitimer des différences de financement. Parfois, les pouvoirs publics peuvent cependant reconnaître que les établissements non universitaires ont besoin de mécanismes de financement différents pour servir des étudiants et des objectifs eux-mêmes différents, pour assumer leurs missions locales, et pour demeurer souples et réceptifs.
- Comment convient-il de répartir la charge que représente le financement entre les bénéficiaires, dont les étudiants, les employeurs et les différents niveaux d'administration ? Conformément aux principes de la tarification et de l'imposition en fonction des avantages de contrepartie, par exemple, les étudiants pourraient financer leurs études selon les avantages économiques qu'ils en retirent, la contribution des employeurs pourraient passer par l'imposition, et celle de l'administration publique serait évaluée à partir des avantages que la collectivité retire de la formation. Ces stratégies, toutefois, dépendent des traditions et des valeurs associées à l'enseignement supérieur. Dans certains pays, en effet, il est tout aussi impensable de faire payer les études que d'imposer les employeurs.
- Est-il possible d'éliminer les formes de financement inéquitables entre les établissements du supérieur de différents types (notamment grâce à des mécanismes de droits de scolarité, de subvention et de prêt destinés à renforcer l'équité entre les étudiants) ?
- Comment le financement peut-il refléter les divers objectifs spécifiques des établissements ? Des sources de financement distinctes selon la finalité des activités – recherche locale, services aux étudiants, formation destinée expressément aux entreprises, et peut-être formation tout au long de la vie par opposition à la formation initiale – permettraient-elles de financer explicitement la réalisation de certains objectifs ?

Des débats au sujet de divers mécanismes de financement possibles pourraient aider les pays à continuer d'augmenter les ressources affectées aux établissements non universitaires tout en s'assurant que leurs multiples objectifs sont servis adéquatement.

## 5. LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT

Les universités ont souvent été accusées de dispenser un enseignement médiocre, revêtant surtout la forme de cours magistraux donnés devant des classes à larges effectifs, avec peu d'interactions entre les étudiants et les professeurs, des contenus théoriques arides et peu d'applications pratiques (voir par exemple : Mayer, Mueller et Pollak [2003] pour l'Allemagne ; Eurydice [2000] pour la France ; Grubb et Associates [1999] pour les États-Unis ; et Harkin et Davis [1996a et 1996b] pour l'Angleterre). Dans des pays comme la Finlande et la France, la faible qualité de



l'enseignement à l'université est clairement une raison pour laquelle d'autres filières ont été établies. On avait bon espoir que des établissements différents pourraient créer de nouvelles cultures pédagogiques afin de favoriser les méthodes davantage centrées sur les étudiants, un enseignement assorti d'applications pratiques plus nombreuses, une plus grande interdisciplinarité des cursus, une utilisation plus large des nouvelles technologies et une valorisation accrue des disciplines professionnelles. Aux États-Unis, les *community colleges* s'enorgueillissent d'être des établissements « à vocation pédagogique », et d'avoir des classes à effectifs relativement petits. Au Royaume-Uni, les enseignants dans les *further education colleges* disent privilégier les méthodes centrées sur les étudiants (Grubb et Associates, 1999; Harkin et Davis, 1996a et 1996b).

Toutefois, les possibilités de transformer les pratiques pédagogiques n'ont pas toujours été mises à profit. En Allemagne, par exemple, tant les universités que les *Fachhochschulen* ont été accusées de faire preuve de « négligence structurelle » à l'égard de la qualité de leur enseignement : les secondes semblent avoir adopté les mêmes méthodes d'enseignement que les universités (Mayer, Mueller et Pollak, 2003). Au Royaume-Uni, Harkin et Davis (1996a et 1996b) ont constaté que si de nombreux professeurs affirment recourir aux techniques du débat et de l'enseignement par petits groupes, le cours magistral reste le mode d'enseignement privilégié. Aux États-Unis, l'enseignement dans les *community colleges* s'inspire le plus souvent du cours magistral encore que des enseignants puissent utiliser des pédagogies novatrices et qu'un petit nombre d'établissements aient mis au point des mécanismes pour améliorer l'enseignement d'une façon plus générale (Grubb et Associates, 1999).

Un autre problème concerne l'enseignement des disciplines professionnelles, qui prédomine dans les formations dispensées par les établissements non universitaires. Ces disciplines prévoient d'ordinaire des activités en atelier ou en laboratoire et les enseignants ont pour tâche d'intégrer l'instruction en classe et l'enseignement pratique. L'enseignement professionnel nécessite souvent des compétences complexes : de nombreuses professions (l'architecture, le dessin industriel, par exemple) exigent des aptitudes en arts plastiques ; certaines (les métiers traditionnels de l'artisanat, les professions de technicien, certains métiers de la santé) exigent des compétences manuelles ; beaucoup requièrent un sens aigu des relations entre personnes, telles que la coopération et la communication ; et pour d'autres encore, il est impératif de maîtriser des formes appliquées et atypiques de la compréhension de l'écrit, des mathématiques ainsi que d'autres disciplines d'enseignement général. Les enseignants dans les filières professionnelles doivent concilier les besoins des différentes parties prenantes : les étudiants, qui souhaitent acquérir des compétences utilisables à long terme ; les employeurs qui exigent des performances à court terme ; et souvent les organismes de certification et les examinateurs qui délivrent les titres et diplômes. Toutefois, si la formation à la compréhension de l'écrit, à la rédaction et aux mathématiques a fait l'objet d'une grande attention, l'enseignement dans le domaine du commerce, des techniques, de la santé et d'autres disciplines professionnelles n'a pas bénéficié d'efforts comparables dans la plupart des cas sauf en Allemagne (Achtenhagen et Grubb, 2001). Ainsi, l'enseignement professionnel, à bien des égards, est plus difficile que l'enseignement général tout en bénéficiant de sources d'information et de soutien moins nombreuses.

Dans la documentation actuelle sur les établissements non universitaires qui assurent des formations du supérieur, il est frappant de constater que la question de l'enseignement ne retient guère l'attention. Il est vain de rechercher toute référence à la nature de l'enseignement dans les rapports antérieurs de l'OCDE ou dans les séries de rapports par pays publiées par Eurydice sous le titre « Two Decades of Reform in Higher Education in Europe : 1980 Onwards », ou encore dans des travaux comparatifs comme ceux de Huisman et Kaiser (2001) ou de Kirsch, Beernaert et Norgaard (2003). Pour que ces établissements améliorent leur enseignement comparé à celui des universités et réalisent ainsi leur potentiel, ils devront s'intéresser davantage aux nombreuses façons de favoriser l'innovation pédagogique.

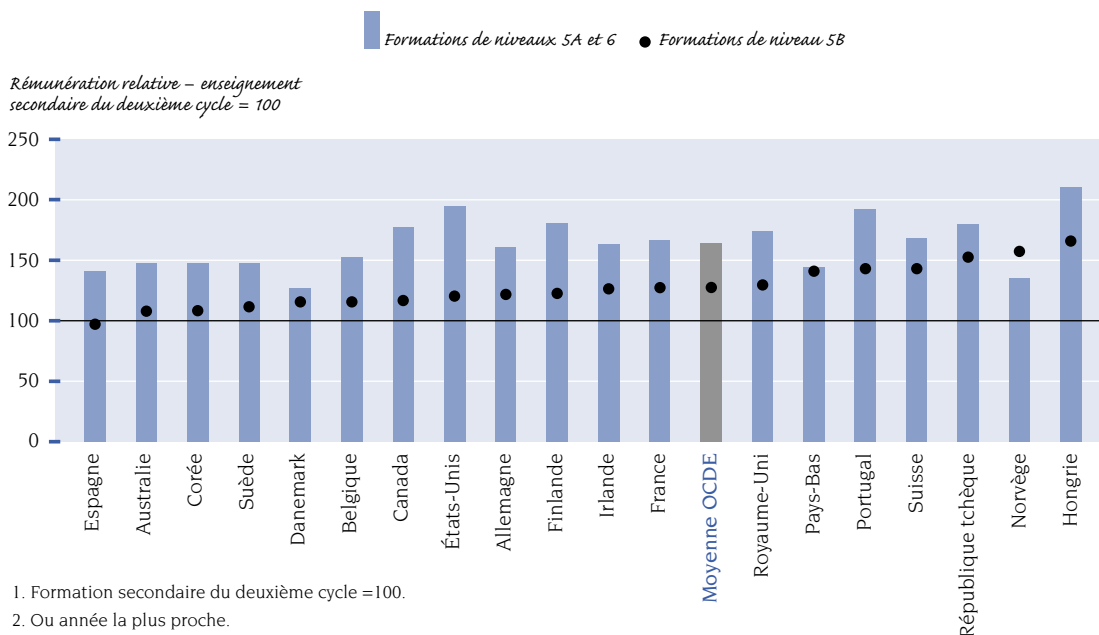
## 6. LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES

Outre les titres et diplômes qui permettent d'accéder à un meilleur emploi et à des rémunérations plus élevées, l'enseignement supérieur peut procurer des avantages très divers, parmi lesquels un enrichissement des connaissances dans des domaines très différents, une réflexion plus complexe et plus précise, de nouvelles valeurs, telles que la tolérance et la réceptivité aux idées nouvelles, une meilleure connaissance de tout l'éventail des réalisations humaines, et une plus grande volonté de s'engager dans la vie politique et civique (Schuller et autres, 2003). Toutefois, les établissements non universitaires assurant des formations du supérieur ont pour la plupart une finalité avant tout professionnelle : leur but est de rechercher des avantages économiques pour les étudiants, les employeurs et l'économie.

Il n'est pas toujours aisé de mesurer ces avantages. Dans de nombreux pays – l'Autriche, la Finlande, la Norvège et la Suisse, notamment – les établissements non universitaires relativement nouveaux sont trop récents pour avoir fait l'objet d'une évaluation d'envergure. Dans d'autres pays où ils existent depuis plus longtemps, la documentation au sujet de leurs avantages économiques est pour l'essentiel ponctuelle, faute de données appropriées. De ce fait, il faut souvent admettre « sur parole » les avantages que procurent ces formations et non se fier pour cela à une solide base de données empiriques.

L'un des indicateurs des avantages économiques est la structure des salaires associée aux formations supérieures de niveau 5A et de niveau 5B. Il n'y a pas de correspondance exacte entre ces catégories de la CITE et les établissements non universitaires (comme il ressort clairement du tableau 1.1). Par ailleurs, dans des pays comme la Norvège où les formations supérieures de niveau 5B représentent une toute petite proportion de l'effectif total du supérieur, les estimations

Figure 1.3 Rémunération relative<sup>1</sup>, par niveau de formation, des personnes âgées de 25 à 64 ans, 2002<sup>2</sup>



1. Formation secondaire du deuxième cycle = 100.

2. Ou année la plus proche.

Source : OCDE (2004c).

Données de la figure 1.3, p. 52.

sont calculées à partir d'échantillons de petites tailles. Néanmoins, ces données sont encore les meilleures dont on dispose. Dans la figure 1.3, on a indiqué les gains des personnes qui ont achevé des formations de niveaux 5A et 5B par rapport aux rémunérations de celles qui n'ont pas dépassé le deuxième cycle du secondaire. En 2002, dans les 19 pays pour lesquels on dispose de données, les adultes titulaires d'un diplôme de niveau 5B gagnaient en moyenne 26 % de plus que ceux qui ont juste un diplôme de fin d'études secondaires. Cet avantage salarial allait de 10 % ou moins en Australie, en Corée, en Espagne et en Suède à plus de 50 % en Hongrie, en Norvège et dans la République tchèque. Cette majoration salariale est sensiblement inférieure à celle qui découle de la possession d'un titre ou d'un diplôme d'études supérieures de niveau 5A : les adultes ayant atteint ce niveau de formation gagnent en moyenne 64 % de plus que les diplômés du secondaire. Cet écart est la raison pour laquelle l'université continue d'exercer un attrait aussi puissant : alors que les titres et diplômes délivrés par les établissements non universitaires paraissent générer des avantages économiques considérables, ces derniers ne sont pas aussi importants que ceux que procurent les universités.

Dans les cas où – à l'instar des FHS en Allemagne et des instituts polytechniques en Finlande – les établissements non universitaires tendent à offrir le même niveau de diplôme que les universités (c'est-à-dire de niveau 5A), les données fournies dans la figure 1.3 ne donnent guère d'indications sur les avantages économiques que les premiers de ces établissements procurent aux diplômés du supérieur. En pareils cas, les données nationales sont une meilleure source d'information. Heureusement, un certain nombre de pays ont rassemblé des éléments qui permettent de tirer des conclusions plus précises :

- Au Royaume-Uni, les hommes titulaires d'un diplôme inférieur à la licence ont une rémunération en moyenne de 14 % supérieure à celle des titulaires d'un diplôme d'enseignement secondaire, le chiffre correspondant pour les femmes étant de 18 %. Le premier diplôme universitaire majore la rémunération de 10 % pour les hommes et de 26 % pour les femmes. Toutefois, les titres et diplômes affichent un rendement extrêmement variable selon leur type : certains diplômes de faible niveau (NVQ) ont des effets négatifs ; d'autres, en revanche, procurent un avantage salarial qui peut atteindre pas moins de 22 % pour les hommes et presque 36 % pour les femmes (Dearden et autres, 2000). Ces résultats montrent bien qu'il importe de tenir compte des types particuliers de titres et diplômes délivrés, lorsque des établissements non universitaires proposent une grande diversité de formations.
- En Australie, les résultats tendent à montrer que les diplômes délivrés par les TAFE *colleges* procurent un avantage relativement faible. Par exemple, les hommes qui ont obtenu un *Associate Diploma* (diplôme du supérieur de niveau 5B) gagnent 9 % de plus que ceux qui ne sont pas allés au-delà du deuxième cycle du secondaire, et dans le cas des femmes, cette majoration est de 8 % (Ryan, 2002a et 2002b). Les données montrent également que les rémunérations sont en général plus élevées lorsque les personnes ont achevé leur formation que lorsqu'elles ne l'ont pas terminée.
- D'après les recherches faites en Allemagne (Scheuer et Schmidt, 2000), le taux d'activité dans le groupe d'âge 25-54 ans était légèrement plus élevé parmi les diplômés des *Fachhochschulen* que parmi ceux de l'université durant la période 1991-97 à la fois dans l'ex-RDA et l'ex-RFA. Ce taux était également plus élevé pour ces deux groupes que pour les titulaires de diplômes obtenus dans le cadre du système formation en alternance ou pour les non diplômés. Dans l'ancienne République démocratique, le taux de chômage des diplômés des *Fachhochschulen* durant la même période était en général légèrement plus élevé que celui des diplômés de l'université, mais dans l'ancienne République fédérale, il était légèrement plus faible.
- Les travaux consacrés aux *community colleges* aux États-Unis révèlent que les diplômes obtenus en deux ans dans ces établissements procurent un avantage considérable, de l'ordre de 20 %

pour les hommes et de 30 % pour les femmes, par rapport au seul diplôme de fin d'études secondaires. Cet avantage salarial est plus faible que le rendement d'un diplôme universitaire, mais la durée des études dans un *community college* est moitié moins longue. Comme on pouvait le prévoir, des différences considérables s'observent entre les domaines d'études : les avantages économiques sont particulièrement élevés dans le secteur du commerce, pour les professions techniques et pour les métiers de la santé (notamment celui d'infirmière) et faibles dans les formations agricoles et celles qui ont trait à la petite enfance. De plus, l'effet des *community colleges* (ainsi que des universités) sur les salaires est beaucoup plus élevé pour les personnes, en particulier les femmes, qui trouvent un emploi en rapport avec leur domaine d'études. Les données révèlent par ailleurs que les étudiants qui n'effectuent qu'une petite partie de la formation dans un *community college*, et n'obtiennent pas de diplômes, ont peu de chances de bénéficier de cette majoration salariale (Grubb, 2002a).

- De même, les données relatives à la France montrent que les personnes qui ont entrepris une formation en deux ans dans un IUT mais ne l'ont pas terminée, subissent un handicap salarial de 15 % environ comparées à celles qui en sortent diplômées (Giret, Moullet et Thomas, 2002 ; Cereq, 2003).

Le devenir dépend beaucoup de l'achèvement de la formation. Les taux d'achèvement des études sont souvent inconnus en raison de l'absence de données longitudinales (OCDE, 2003a). Toutefois, nombreux sont ceux qui craignent que, dans les établissements de formation supérieure non universitaires, les taux d'achèvement soient plus faibles qu'ils ne le devraient. Ainsi, en Allemagne, on craint en général que l'abandon des études n'ait progressé en raison de problèmes au stade de la transition entre le secondaire et le supérieur : en effet, les taux d'abandon des études seraient de l'ordre de 30 % dans les universités et de 22 % dans les *Fachhochschulen* (Mayer, Mueller et Pollak, 2003). Selon la Finlande, 7 % des étudiants inscrits dans des instituts polytechniques abandonnent leurs études chaque année, d'où un taux d'abandon de 28 % pour une formation en quatre ans (OCDE, 2003b). Aux États-Unis, sur les effectifs entrés dans des *community colleges* en 1995-96, 36 % avaient obtenu un diplôme dans les cinq années suivantes, 47 % n'étaient plus scolarisés cinq ans plus tard et n'avaient aucun diplôme tandis que 18 % étaient toujours en cours d'études (Berkner et autres, 2002). D'après les enquêtes effectuées, les taux élevés d'abandon constatés parmi les étudiants relativement âgés sont souvent dus au dilemme « famille-travail-études » : les personnes qui doivent assumer des obligations à la fois familiales et professionnelles abandonnent leurs études si leur emploi du temps devient trop compliqué (Gittell et Steffy, 2000 ; Matus-Grossman et Gooden, 2002 ; Woodlief, Thomas et Orozco, 2003).

Ces données factuelles sur les avantages économiques, quoique incomplètes, révèlent que les établissements du supérieur non universitaires peuvent générer un rendement considérable qu'il ne faut pas cependant prendre automatiquement pour acquis. Les avantages obtenus varient selon la durée et le type de la formation, la filière choisie, le sexe, et aussi selon que les personnes ont trouvé ou non un emploi dans leur domaine d'études et qu'elles sont ou non allées au bout de leurs études. Afin d'avoir une compréhension plus fine de la nature et de l'ampleur de ces avantages, il faut disposer de meilleures données.

## 7. CONCLUSION

De très nombreuses formations du supérieur sont à présent dispensées ailleurs qu'à l'université, dans des établissements qui sont désormais bien ancrés dans le système d'enseignement supérieur. Cependant, le succès de ces activités et leur simple nombre ne résolvent pas les problèmes d'identité. Dans l'enseignement supérieur, comme dans n'importe quel secteur, d'énormes variations existent au sein des pays et entre eux, de sorte qu'il est difficile de faire des

généralisations sans réserves. Toutefois, les établissements ont élaboré au moins quatre stratégies pour définir leur rôle :

- Dans certains pays, les établissements non universitaires aspirent à devenir des universités ou à les imiter, et ils dépensent une grande énergie auprès des instances institutionnelles et politiques pour tenter d'y parvenir. En Norvège, certains collèges universitaires souhaitent devenir des universités à part entière et être habilités à délivrer des diplômes de maîtrise et, pour certains, de doctorats : un amendement de 2002 à la loi applicable en la matière permet officiellement à ces établissements d'obtenir le statut d'université. En Allemagne, les *Fachhochschulen* s'emploient âprement à obtenir le statut d'université et s'efforcent de se mettre sur un pied d'égalité avec les universités du point de vue des salaires des enseignants et des grades de ce personnel dans la fonction publique, des heures de cours et de l'accès à la recherche (Mayer, Mueller et Pollak, 2003). Aux États-Unis, certains *community colleges* ont réussi à devenir des établissements délivrant un diplôme universitaire, et un petit nombre de TAFE *colleges* australiens y sont aussi arrivés. Les universités opposent souvent une résistance à cette évolution, ce qui explique en partie que l'Allemagne ne soit pas parvenue à son objectif, à savoir scolariser 40 % des élèves du supérieur dans des *Fachhochschulen* (cette proportion n'est actuellement que de 21 % – voir le tableau 1.1). En Finlande, les universités se sont opposées (mais en vain) à ce que les instituts polytechniques jouent un rôle dans la recherche ainsi qu'à l'idée, proposée par ces derniers, d'assurer des formations sanctionnées par une maîtrise.

Si, du point de vue de chaque établissement, il est logique d'améliorer son statut, certains des avantages liés à la différenciation du système d'enseignement supérieur risquent de disparaître. Les décideurs publics pourraient résister à une évolution de ce genre en recourant au système de la carotte – en récompensant l'enseignement de qualité ou en finançant la recherche appliquée, par exemple – et du bâton – en mettant en place des mécanismes de gouvernance, en limitant le financement aux études ne débouchant pas sur un diplôme universitaire, en réglementant les titres et diplômes que les établissements peuvent délivrer, et en spécifiant les titres et diplômes que doit posséder le personnel.

- Selon une deuxième stratégie, au lieu de rivaliser avec les universités, les établissements non universitaires collaborent avec elles en proposant des diplômes communs ou des itinéraires clairement définis pour y accéder. Au Canada, en Colombie britannique en particulier, certains *community colleges* assurent désormais des formations diplômantes en quatre ans, conjointement avec des universités locales, ce qui leur permet d'être appelés « *university community colleges* ». Dans des pays tels que l'Australie et l'Angleterre, les politiques nationales ont eu pour effet de maintenir une forte distinction entre les universités et les établissements non universitaires. En pratique, toutefois, certains de ces derniers participent, dans ces deux pays, à des activités universitaires en assurant la première ou les deux premières années d'un cursus de niveau universitaire, qui s'articule ensuite avec des programmes proposés dans les universités locales. En Angleterre, d'autres de ces établissements assurent la totalité des cursus sanctionnés par un diplôme universitaire homologué par les universités avec lesquelles ils collaborent. Dans la Communauté flamande de Belgique, par suite de l'harmonisation des diplômes du supérieur en Europe résultant du processus de Bologne, la loi sur l'enseignement supérieur stipule qu'une coopération sera officiellement instaurée entre une université et une ou plusieurs *Hogescholen* – ce qui facilitera la transition entre les licences et les maîtrises. Selon des modalités moins formalisées, certains *community colleges* aux États-Unis ont mis en place des systèmes de passerelle avec les universités locales de sorte que les transferts deviennent quasiment automatiques, et les *community colleges* peuvent alors servir de « réservoirs » d'étudiants pour les universités.
- D'autres, optant pour une troisième tactique, ont cessé de chercher à obtenir le statut d'université lorsqu'il est apparu qu'il était peine perdue de rivaliser avec des établissements dont la réputation était établie d'aussi longue date. L'autre solution visiblement possible consistait à devenir un

établissement local ou régional se distinguant des universités par diverses caractéristiques : une plus grande souplesse ; une plus grande adaptabilité aux conditions locales, en particulier à celles du marché du travail ; une plus grande efficacité dans la fourniture d'une large palette de programmes parmi lesquels des activités de formation tout au long de la vie à l'intention des adultes, des formations proposées à la demande des employeurs, des programmes du marché du travail, des activités éducatives pour adultes ou à finalité non professionnelle, et la préparation initiale classique à l'emploi ; une plus grande efficacité aussi bien dans la mise en pratique des résultats des recherches, y compris dans le transfert des technologies, que dans les services aux employeurs et aux administrations publiques à l'échelon local ; une plus grande capacité de participer au développement économique local. La mise en place de centres régionaux polyvalents est caractéristique de certains collèges universitaires en Norvège, des instituts polytechniques finlandais dont l'approche particulière de l'enseignement supérieur est primordiale, et des *community colleges*, à vocation plus étendue, aux États-Unis et au Canada. En forgeant un modèle autre que celui de l'université, ces établissements peuvent éviter d'être en concurrence avec d'autres mieux établis. Ils peuvent définir leur propre vision de l'excellence au lieu de s'attacher à celle que d'autres en ont donné ; et ils peuvent devenir des secteurs spéciaux de l'enseignement supérieur au lieu d'être des copies des universités.

- Selon une quatrième stratégie, certains établissements non universitaires sont demeurés d'importants fournisseurs de formations professionnelles se situant à un niveau qui n'est pas de l'enseignement supérieur, et notamment de diverses formations courtes. Parmi les établissements examinés dans ce chapitre, les TAFE *colleges* australiens sont ceux qui correspondent le mieux à ce profil. Leurs brochures proposent des formations extrêmement diverses dont bon nombre seraient assurées dans le deuxième cycle du secondaire dans d'autres pays, et que la plupart des élèves suivent à temps partiel, quelques heures seulement par semaine. Se démarquant très nettement des établissements qui assurent essentiellement des formations supérieures à temps plein de niveau 5A, les établissements correspondant à cette stratégie permettent aux étudiants de participer également à une diversité d'activités hors programme qui les aident à définir leurs centres d'intérêts et à forger leur identité. Dans des établissements comme les TAFE *colleges*, les étudiants en règle générale viennent suivre leurs cours puis s'en vont, et entreprennent rarement une formation sans rapport avec le diplôme qu'ils préparent ou d'autres activités estudiantines. Les modes de financement favorisent cette situation : ces établissements sont financés en fonction des effectifs d'étudiants scolarisés dans des formations sanctionnées par des diplômes et ne bénéficient guère de fonds qui leur permettraient de prendre en charge des activités plus diverses du genre de celles que proposent d'autres types d'établissement d'enseignement.

Ces stratégies ne s'excluent pas mutuellement ; en effet, quelques établissements ont mis au point une formule hybride qui leur permet d'offrir aux étudiants aussi bien des possibilités de formation très diverses que des cours très spécifiques, notamment de perfectionnement et sur de courtes durées. Les *community colleges* au Canada et aux États-Unis, dont les « missions » sont multiples, illustrent bien ces établissements hybrides. Et les établissements qui se sont auto-baptisés centres locaux ou régionaux polyvalents plutôt qu'universités nouvelles ont de bien meilleures chances de jouer un rôle original dans l'enseignement supérieur au lieu de rester au second plan.

Lorsqu'ils créent des établissements non universitaires et les développent, tous les pays doivent prendre une série de décisions et opérer divers choix, sur lesquels influent à la fois les décideurs publics, et les établissements eux-mêmes qui font pression. Parmi ces décisions et ces choix figurent au moins les suivants :

- Quel type d'établissement faut-il développer – les universités ou d'autres types d'établissement et dans le second cas, lesquels. Ce choix résulte en partie des décisions prises concernant les



établissements où les étudiants doivent se scolariser. Les mécanismes du marché comptent aussi et les décideurs publics ne peuvent dicter le jeu de l'offre et de la demande mais ils peuvent exercer une influence considérable via la réglementation et à travers le coût et l'emplacement géographique des autres solutions possibles.

- Faut-il renforcer la hiérarchisation en fonction du statut, en différenciant le financement en fonction du type d'établissement (comme l'ont fait la plupart des pays), ou atténuer cette hiérarchisation en limitant les écarts de financement et de qualité ?
- Faut-il encourager les établissements à vocation étroite ou unique, en limitant les niveaux et les types de titres et diplômes qu'ils délivrent, ou favoriser les établissements polyvalents, en leur permettant d'entreprendre une grande diversité d'activités de type entrepreneurial, y compris celles qui sont spécialement portées sur les localités ?
- Faut-il dissuader les établissements non universitaires qui assurent des formations du supérieur d'établir des liens avec les universités, les établissements d'enseignement secondaire ou les programmes du marché du travail – auquel cas, ils demeureront relativement isolés – ou faut-il envisager l'enseignement et la formation dans une optique plus intégrée et cohérente ?
- Faut-il compter sur les établissements non universitaires, dont les coûts sont potentiellement plus faibles et l'accessibilité géographique plus grande, pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur des étudiants à faible revenu et issus des minorités ou faut-il également dynamiser davantage les actions en faveur de l'équité par une diversification des services d'accompagnement des étudiants, et en prévoyant par exemple une garantie de ressources et des aides à la famille face au dilemme famille-travail-études ?
- Faut-il, pour améliorer la qualité de l'enseignement, mettre à profit les avantages pédagogiques « naturels » des établissements non universitaires – plus petits effectifs, personnel axé plutôt sur l'enseignement que sur la recherche, recours plus important à des professionnels extérieurs se trouvant à la pointe des connaissances, et parfois plus grande utilisation de l'enseignement professionnel pratique – ou faut-il en plus faire de la pédagogie une priorité en mettant en œuvre diverses politiques au lieu de laisser les formateurs agir à leur idée en la matière ?
- Faut-il prendre des mesures pour améliorer les avantages économiques liés à ces établissements ? S'il est vrai que les pays qui ne maîtrisent pas les marchés de l'emploi ne sauraient faire exister ces avantages de force, ils peuvent, à travers les actions qu'ils mènent, informer les étudiants des avantages économiques, mettre en relief les professions dont il faut attendre des avantages, faire en sorte que les établissements privilégient les titres et diplômes dont on sait qu'ils procurent des avantages au lieu de créer de nouveaux diplômes dont la valeur est inconnue (comme l'a constamment fait l'Angleterre), encourager les étudiants à terminer leurs études et les dissuader de les abandonner en cours de route, et mettre en place des bureaux de placement pour que les étudiants puissent trouver un emploi en rapport avec leur formation. Ces dispositions, qui toutes ont un coût en ressources supplémentaires, pourraient empêcher les établissements de dispenser certaines formations – celles, par exemple, qui aboutissent à de faibles niveaux d'emploi et de rémunération. Cela dit, dans un système d'enseignement à finalité professionnelle, tout établissement qui ne parvient pas à créer des avantages économiques est sans doute appelé à décliner au fil des ans à mesure que les étudiants se tourneront vers d'autres fournisseurs.

Il est risqué de faire des prévisions mais apparemment les établissements qui proposent des formations du supérieur en dehors des universités ont un avenir garanti. Les pressions en faveur de l'expansion de l'enseignement supérieur restent vigoureuses dans la plupart des pays développés, et l'essentiel de la progression surviendra ailleurs que dans les universités en raison pour une part d'avantages financiers et géographiques. La création et la multiplication de ces

établissements offrent un plus grand choix aux étudiants, aux employeurs, aux décideurs publics et aux professionnels de l'enseignement eux-mêmes. Dans les toutes prochaines décennies, les pays dotés d'établissements de ce genre – ainsi que les pays qui envisagent de réformer leur système d'enseignement supérieur et les pays en transition qui s'évertuent à préparer leurs étudiants à des marchés du travail émergents – devront se demander comment trouver le juste équilibre entre différents éléments. A cette fin, des choix seront inévitables et il faudra tenir compte des besoins concurrents des étudiants et des employeurs, sans oublier ceux des décideurs publics qui représentent les objectifs nationaux. En définitive, ces choix peuvent aboutir à la création d'établissements solides et ayant leurs propres atouts et identité au lieu d'être simplement des modèles réduits des universités.

### Références

- Achtenhagen, F. et W.N. Grubb (2001), « Vocational and Occupational Education: Pedagogical Complexity, Institutional Indifference », V. Richardson (éd.), *Handbook of Research on Teaching* (4<sup>th</sup> ed.), American Educational Research Association, Washington, DC.
- Bailey, B. (2002), « Further Education », R. Aldrich (éd.), *A Century of Education*, Routledge Falmer, Londres, pp. 54-74.
- Bailey, T. et I. Averianova (1998), *Multiple Missions of Community Colleges: Conflicting or Complementary?*, Community College Research Centre, Teachers College, Columbia University, New York, octobre.
- Barnett, R. (2003), *Beyond All Reason: Living With Ideology in the University*, Open University Press, Buckingham.
- Berkner, L., S. He, E.F. Cataldi et P. Knepper (2002), « Descriptive Summary of 1995-96 Beginning Postsecondary Students: Six Years Later », NCES 2003-151, National Centre for Education Statistics, U.S. Department of Education, Washington, DC, décembre.
- Boyer, E. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- Cereq (2003), « L'enseignement supérieur professionnalisé : un atout pour entrer dans la vie active ? », *Cereq Bref*, n° 195, mars, [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)
- Dearden, L., S. McIntosh, M. Myack et A. Vignoles (2000), *The Returns to Academic and Vocational Qualifications in Britain*, Centre for the Economics of Education, London School of Economics and Political Science, Londres, novembre.
- Dougherty, K. (1994), *The Contradictory College: The Conflicting Origins, Impacts, and Futures of the Community College*, State University of New York Press, Albany.
- Eurydice (2000), « Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 Onwards », [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Foucade, B. et J. Haas (2002), « L'université moins attractive ? Les transformations récentes de l'accès à l'enseignement supérieur en France et en Allemagne », Note n° 367, LIRHE, Université des Sciences Sociales, Toulouse.
- Gallagher, M. (2003), « Higher Education Financing in Australia », présentation au Comité de l'éducation, OCDE, avril.
- Giret, J-F, S. Moullet et G. Thomas (2002), « De l'enseignement supérieur à l'emploi : les trois premières années de vie active de la "Génération 98" », décembre, [www.cereq.fr](http://www.cereq.fr)
- Gittell, M. et T. Steffy (2000), « Community Colleges Addressing Students' Needs: A Case Study of LaGuardia Community College », Howard Samuels State Management and Policy Center, City University of New York, New York, janvier.



- Grubb, W.N. (1996), *Working in the Middle: Strengthening Education and Training for the Mid-Skilled Labor Force*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Grubb, W.N. (2002a), « Learning and Earning in the Middle, Part I: National Studies of Pre-baccalaureate Education », *Economics of Education Review*, vol. 21, pp. 299-321.
- Grubb, W.N. (2002b), « Who Am I: The Inadequacy of Career Information in the Information Age », article préparé pour l'examen de l'OCDE sur les politiques d'orientation professionnelle, [www.oecd.org/edu/careerguidance](http://www.oecd.org/edu/careerguidance)
- Grubb, W.N. (2004), « An Occupation in Harmony: The Roles of Markets and Governments in Career Information and Career Guidance », *International Journal for Educational and Vocational Guidance*.
- Grubb, W.N. et Associates (1999), *Honored But Invisible: An Inside Look at Teaching Community Colleges*, Routledge, New York et Londres.
- Grubb, W.N., N. Badway et D. Bell (2003), « Community College and the Equity Agenda: The Potential of Non-credit Education », K. Shaw et J. Jacobs (éd.), *Community College: New Environments, New Directions. Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 586, pp. 218-240.
- Grubb, W.N. et M. Lazerson (2004), *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*, Harvard University Press, Cambridge.
- Grubb, W.N. et J. Tuma (1991), « Who Gets Student Aid? Variations in Access to Aid », *Review of Higher Education*, vol. 14(3), pp. 359-381.
- Harkin, J. et P. Davis (1996a), « The Communications Styles of Teachers in Post-compulsory Education », *Journal of Further and Higher Education*, vol. 20(1), pp. 25-34.
- Harkin, J. et P. Davis (1996b), « The Impact of GNVQs on the Communications Styles of Teachers », *Research in Post-compulsory Education*, vol. 1(1), pp. 97-107.
- Haut Comité éducation économie emploi (HCEEE) (2003), *L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques : Rapport d'activité 2002-2003*, La Documentation française.
- Huisman, J. et F. Kaiser (2001), *Fixed and Fuzzy Boundaries in Higher Education: A Comparative Study of (Binary) Structures in Nine Countries*, Adviesrad voor het Wetenschaps-en Technologiebeleid, La Haye, janvier.
- Kirsch, M., Y. Beernaert et S. Norgaard (2003), *Tertiary Short Cycle Education in Europe*, EURASHE, Bruxelles.
- Kyvik, S. et O. Skodvin (2003), « Research in the Non-university Higher Education Sector: Tensions and Dilemmas », *Higher Education*, vol. 45, pp. 203-222.
- Landau, R.T., T. Taylor et G. Wright (1996), *The Mosaic of Economic Growth*, Stanford University Press, Stanford.
- Lloyd, C. et J. Payne (2002), « In Search of the High Skills Society: Some Reflections on Current Visions », SKOPE Research Paper, n° 32, Centre on Skills, Knowledge, and Organisational Performance, Oxford and Warwick Universities, été.
- Matus-Grossman, L. et S. Gooden (2002), « Opening Doors: Students' Perspectives on Juggling Work, Family, and College », MDRC, New York, juillet.
- Mayer, K., W. Mueller et R. Pollak (2003), « Institutional Change and Inequalities of Access in German Higher Education », article préparé pour le « International Comparative Project on Higher Education », Prague, juin 2002.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2002), « Dépenses pour l'enseignement supérieur », *L'état de l'école*, n° 12, édition 2002, [www.education.gouv.fr/stateval/etat/eetat12/eetat23.htm](http://www.education.gouv.fr/stateval/etat/eetat12/eetat23.htm)
- National Center for Education Statistics (NCES) (2002), *The Digest of Education Statistics 2001* (NCES 2002-13), NCES, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Norwegian Social Science Data Services (1997), *Statistics on Higher Education in Norway*, NSSDS, Bergen.
- OCDE (1973), *Enseignement supérieur court : Recherche d'une identité*, OCDE, Paris.
- OCDE (1991), *Nouvelles formes d'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.

- OCDE (1998), *Redéfinir l'enseignement tertiaire*, OCDE, Paris.
- OCDE (2001), *Analyse des politiques d'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2002a), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2002*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003a), *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003b), *Examens des politiques nationales d'éducation – L'enseignement polytechnique en Finlande*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003c), *Examens des politiques nationales d'éducation – L'enseignement tertiaire en Suisse*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003d), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2003*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003e), « Examen des politiques d'orientation professionnelle. Note par pays : Autriche », OCDE, Paris.
- OCDE (2004a), « Examen thématique de la formation des adultes. Note par pays : Autriche », OCDE, Paris.
- OCDE (2004b), « Examen thématique de la formation des adultes. Note par pays : Canada », OCDE, Paris.
- OCDE (2004c), *Regards sur l'éducation – Les indicateurs de l'OCDE 2004*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004d), *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics – Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, OCDE, Paris.
- Orr, M.T. (2002), « Community College and Secondary School Collaborations: A Case of Organisational Economics and Institutionalism », version préliminaire, Community College Research Center, Teachers College, Columbia University, NY, septembre.
- Pratt, J. (1997), *The Polytechnic Experiment 1965-1992*, Society for Research into Higher Education and Open University Press, Buckingham, Royaume-Uni.
- Reichert, S. et C. Tauch (2003), « Tendances 2003 : les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur », document établi pour l'Association européenne de l'Université, Commission européenne, Direction générale : éducation et culture, Bruxelles, juillet.
- Rouse, C. (1995), « Democratization or Diversion: The Effect of Community Colleges on Educational Attainment », *Journal of Business and Economic Statistics*, vol. 13(2), pp. 217-224.
- Rouse, C. (1998), « Do Two-year Colleges Increase Overall Educational Attainment? Evidence from the States », *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 17, pp. 595-620.
- Ryan, C. (2002a), « Individual Returns to Vocational Education and Training Qualifications », National Centre for Vocational Education Research, [www.ncver.edu.au](http://www.ncver.edu.au)
- Ryan, C. (2002b), « What are the Longer-term Outcomes for Individuals Completing Vocational Education and Training Qualifications? », National Centre for Vocational Education Research, [www.ncver.edu.au](http://www.ncver.edu.au)
- Scheuer, M. et E. Schmidt (2000), « Les Fachhochschulen en Allemagne », RWI-Papiere, n° 66, Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung.
- Schuller, T., J. Preston, C. Hammond, A. Brassat-Grundy et J. Bynner (2003), *The Benefits of Learning: The Impact of Education on Health, Family Life, and Social Capital*, RoutledgeFalmer, Londres.
- Woodlief, B., C. Thomas et G. Orozco (2003), *California's Gold: Claiming the Promise of Diversity in our Community Colleges*, California Tomorrow, Oakland, CA.
- Zemsky, R., D. Shapiro, M. Ianozzi, P. Capelli et T. Bailey (1998), « The Transition from Initial Education to Working Life in the United States of America », rapport présenté à l'OCDE dans le cadre d'une étude comparative sur la transition de la formation initiale à la vie active dans 14 pays membres, OCDE, Paris ([www.oecd.org/edu](http://www.oecd.org/edu)).

Données de la figure 1.1

**Personnes âgées de 15 ans et plus scolarisées dans le supérieur, par type de formation, 2001 (%)**

	Formations de type B	Formations de type A	Programmes de recherche de haut niveau	Total
Suisse	0.6	2.0	0.2	2.7
Allemagne <sup>1</sup>	0.5	2.5	m	3.0
République tchèque	0.3	2.5	0.2	3.0
Mexique	0.1	3.0	0.0	3.1
République slovaque	0.1	3.0	0.2	3.3
Turquie	0.8	2.5	0.0	3.4
Italie	0.1	3.5	0.0	3.7
Japon	0.9	2.7	0.1	3.7
Pays-Bas	0.1	3.8	0.1	3.9
Hongrie	0.1	3.7	0.1	3.9
Autriche	0.4	3.2	0.4	3.9
France	1.0	3.0	0.2	4.2
Belgique	2.2	2.0	0.1	4.2
Royaume-Uni	1.3	2.8	0.2	4.3
Danemark	0.4	3.9	0.1	4.4
Portugal	0.1	4.2	0.1	4.5
Islande	0.4	4.3	0.0	4.7
Canada	1.2	3.5	0.1	4.8
Suède	0.2	4.5	0.3	4.9
Norvège	0.4	4.8	0.1	5.3
Grèce	1.7	3.5	0.1	5.3
Espagne	0.6	4.6	0.2	5.4
Irlande	2.1	3.4	0.1	5.5
Australie	1.2	4.2	0.2	5.6
Pologne	0.1	5.5	0.1	5.7
Nouvelle-Zélande	1.5	4.3	0.1	6.0
États-Unis	1.4	4.8	0.1	6.3
Finlande	0.2	5.9	0.5	6.6
Corée	3.4	4.8	0.1	8.4

1. Absence de données relatives aux programmes de recherche de haut niveau.

Source : OCDE.

Données de la figure 1.2

**Effectif total d'étudiants dans certains établissements de formation supérieure non universitaires, par niveau d'enseignement défini dans la CITE<sup>1</sup>, 2001<sup>2</sup> (%)**

	Niveau de la CITE						Total
	2	3	4	5B	5A	6	
Australie (TAFE colleges)	23	51	12	14	0	0	100
Autriche (écoles professionnelles secondaires du deuxième cycle)	0	68	28	4	0	0	100
Japon (instituts de technologie)	0	60	0	40	0	0	100
Autriche ( <i>Akademien</i> )	0	0	0	100	0	0	100
France (IUT)	0	0	0	100	0	0	100
Nouvelle-Zélande ( <i>polytechnics</i> )	0	48	20	18	15	0	100
Canada ( <i>community colleges</i> )	0	0	32	48	20	0	100
Irlande ( <i>institutes of technology</i> )	0	0	11	64	26	<1	100
Norvège (collèges universitaires)	0	0	1	6	93	<1	100
Pays-Bas ( <i>Hogescholen</i> )	0	0	0	2	98	0	100
Autriche (FHS)	0	0	0	0	100	0	100
Finlande (instituts polytechniques)	0	0	0	0	100	0	100
Allemagne (FHS)	0	0	0	0	100	0	100

Note : Les données sont classées selon le pourcentage de l'effectif total d'étudiants comptabilisé aux niveaux 5A et 6 de la CITE.

1. Les niveaux 4 à 6 de la CITE sont définis dans l'encadré 1.1. Le niveau 2 renvoie au premier cycle de l'enseignement secondaire et le niveau 3 au deuxième cycle.

2. Ou année la plus proche.

Source : OCDE.

Données de la figure 1.3

**Rémunération relative<sup>1</sup>, par niveau de formation, des personnes âgées de 25 à 64 ans, 2002<sup>2</sup>**

	Année	Formations de niveaux 5A et 6	Formations de niveau 5B
Espagne	2001	141	95
Australie	2001	148	106
Corée	1998	147	106
Suède	2001	148	110
Danemark	2001	127	114
Belgique	2002	152	114
Canada	2001	177	115
États-Unis	2002	195	118
Allemagne	2002	161	120
Finlande	2001	181	121
Irlande	2000	163	124
France	2002	167	125
<b>Moyenne OCDE</b>	-	<b>164</b>	<b>126</b>
Royaume-Uni	2001	174	128
Pays-Bas	1997	144	139
Portugal	1999	192	141
Suisse	2003	168	141
République tchèque	1999	180	151
Norvège	2002	135	155
Hongrie	2001	210	164

1. Formation secondaire du deuxième cycle = 100.

2. Ou année la plus proche.

Source : OCDE (2004c).