



## ACTES de la *Conférence nationale* et du 13<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

---

*Les collèges,  
une voie essentielle de développement*

### Les cégeps dans un contre-jour européen

par

**Guy NEAVE**  
directeur de recherche  
à l'Association internationale des Universités à Paris

Association québécoise  
de pédagogie collégiale



Cégep de Chicoutimi



Fédération  
des cégeps



*Conférence VAI*

---

## Les cégeps dans un contre-jour européen

Guy Neave  
 directeur de recherche  
 Association internationale des Universités à Paris

Voici un quart de siècle, l'enseignement supérieur en Europe fut pris par une subite et remarquable effervescence. Tout le monde se souvient des événements de mai 68, les uns avec un délicieux frisson de nostalgie (le printemps de notre jeunesse), les autres avec un frisson d'horreur (quel chienlit!) À ce moment précis, le Québec, avec la résolution qui est sienne, s'embarqua dans une réforme que d'aucuns, en Europe, considèrent comme un modèle des plus radicaux parmi tous ceux qui ont vu le jour à une époque où l'innovation audacieuse était, depuis Paris jusqu'à Berlin et au-delà, chose quotidienne. De cette époque, parfois héroïque, toujours mouvementée, de toutes ces idées parfois grandes et généreuses, parfois franchement loufoques qui alimentèrent tout en chauffant à blanc l'imagination du monde de l'éducation, bien peu ont survécu. Ou, pour aborder le sujet avec une circonspection qui est de rigueur, bien peu de ces propositions ont conservé intacts leurs buts, leur engagement et encore moins la philosophie qui les avait inspirées à l'heure de leur conception.

Vus dans ce contexte, les cégeps peuvent revendiquer le statut d'exception. Si je me permets de déformer une boutade bien connue lancée par l'un des Présidents de la France, je dirais que le cégep, ce fut le changement au moment où vacillait la continuité dans le monde de l'éducation. Pendant les 25 ans qui viennent de s'écouler, les cégeps ont maintenu, avec la résolution que l'on sait, la continuité de leur mission première, celle de mettre l'enseignement postsecondaire à la portée de la majorité des jeunes de la nation. Ils se sont faits les défenseurs d'une culture générale, fondée sur la philosophie et les « Humanities », dont les racines remontent à la notion de l'honnête homme de Michel de Montaigne. Faire de cet humanisme le véhicule principal de l'identité collégiale, c'était relever le défi de transposer cet élément essentiel d'une culture d'élite vers la culture de masse. En Europe, fort peu nombreux sont ceux qui ont fait preuve d'une pareille audace.

La fidélité à l'engagement premier, et le fait de porter la culture générale au-delà du secondaire, ces deux caractéristiques constituent l'essence du Collège québécois. Il est donc opportun que nous nous réunissions pour célébrer la pertinence et l'attrait de ce concept éducatif, concept qui conserve sa valeur en dépit des changements qui sont intervenus depuis son lancement. Cependant, dans le monde de l'éducation, comme dans d'autres domaines de l'activité humaine, on n'arrête pas le changement. Nous

avons continuellement à faire face à l'éternel défi de réaliser ce qui devrait être à partir de ce qui est.

Le vent et la marée ne s'arrêtent pour personne, ainsi le veut un dicton des pêcheurs des Cornouailles anglaises. Et, l'année scolaire qui vient de se terminer à vu, de nouveau, les cégeps se jeter dans les flots d'une réforme. Vous qui êtes membres de l'équipage, vous connaissez mieux que moi les enjeux. Au moment où, dans d'autres pays, on cherche à aborder le problème de la rénovation de l'appareil universitaire par le biais d'une idéologie utilitaire, dans une perspective régie par les impératifs du marché — dont le moins qu'on puisse dire, c'est qu'elle constitue un moyen et non pas une fin — il me semble que les propositions du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, pour le rééquilibrage des éléments composant le programme commun, ont su conserver la continuité dans la mission des cégeps, tout en y apportant un élément de renouveau. Ce jugement de valeur, il va de soi, vient de quelqu'un dont les perceptions sont fortement influencées par ce qui se passe actuellement en Europe de l'Ouest.

### Des exceptions en guise de thèse

Ma perspective est celle d'un historien de la politique contemporaine de l'Université en Europe de l'Ouest. Cette perspective m'oblige à vous dévoiler une conviction à la fois professionnelle et personnelle. Je suis intimement persuadé de l'originalité des cégeps qui constituent une manière de relever le défi de l'accès au postsecondaire tout autant qu'un instrument pour créer cette bonne entente et cette tolérance entre communautés et intérêts ayant chacun leur spécificité, dans une société où la conservation de l'identité culturelle est une préoccupation naturelle parce qu'historique. Comme vous le savez, nous ne faisons qu'effleurer cette question en Europe.

Comment situer les cégeps dans un contexte Européen ? Disons tout crûment, qu'il n'existe, en Europe de l'Ouest, aucun établissement postsecondaire exclusivement chargé de la formation complète des jeunes de 18 à 21 ans. Pas de strate collégiale, pas d'institut à la fois préuniversitaire mais aussi consacré à ce que l'on qualifie, dans le jargon inimitable du métier, des formations terminales, c'est-à-dire, qui mènent directement au marché du travail. Bien sûr, on peut cependant, ici et là, identifier quelques modèles d'enseignement supérieur en Europe ayant quelques traits similaires à ceux des cégeps.

### O La Norvège

Voyons par exemple les collèges dits régionaux de Norvège. Créés au début des années soixante-dix dans le but de mieux équilibrer la répartition géographique de l'enseignement supérieur, ils offrent des programmes à la fois techniques et vocationnels ainsi que des programmes couvrant les deux premières années du cursus universitaire. Selon une taxonomie de l'OCDE, ce sont des

établissements dits à « multi objectifs<sup>1</sup> ». Si ce modèle ne vous paraît pas tout à fait inconnu, ce n'est pas étonnant. Les collèges régionaux étaient calqués sur le modèle américain du « Community College ». Les collèges norvégiens représentent un des rares exemples d'un modèle transplanté depuis les États-Unis vers l'Europe qui a survécu à l'expérience. On trouve néanmoins des différences marquées quand on essaie de comparer les collèges norvégiens aux cégeps. Parmi les plus importantes, on trouve l'existence d'une filière en parallèle qui contourne les collèges régionaux, filière qui assure l'articulation principale entre l'école secondaire supérieure et l'université. Cette filière parallèle, c'est la route royale empruntée par la vaste majorité des étudiants destinés aux études universitaires. La présence de cette voie parallèle influe directement sur le "standing" du secteur non-universitaire, non seulement en Norvège mais aussi dans d'autres pays d'Europe où la structure de l'enseignement tourne autour du principe de la différenciation horizontale; car en effet le secteur non-universitaire se voit relégué à une situation d'infériorité. À vrai dire, le programme menant à l'université en passant par le collège régional est considéré comme un pis aller. Bref, tout innovateurs qu'ils soient dans le contexte européen, ces établissements ne servent de stade préuniversitaire que pour ceux qui n'ont pas été reçus au certificat de fin d'études du secondaire supérieur, certificat qui donne à son détenteur un accès direct à l'université. Et qui plus est, le collège régional n'est doté d'aucun programme d'études commun de base.

### ○ *La Suède*

La Suède peut nous servir aussi d'exemple. La réforme de l'université suédoise, promulguée en 1977, révisait de manière fondamentale à la fois la structure des établissements, les conditions d'accès et le profil des programmes d'études. Exception faite de quelques instituts spécialisés, tel l'Institut d'Études des Sciences Économiques de Stockholm, la réforme faisait la fusion des secteurs non-universitaire et universitaire, créant ainsi une strate unique dans laquelle tous les établissements postsecondaires étaient réunis sous la forme organisationnelle de « Högskola » — établissement d'enseignement supérieur. Au niveau des programmes et afin de mieux adapter la structure des études aux exigences de l'industrie, cinq filières, chacune alignée sur un secteur d'activité économique et fortement axée sur l'aspect vocationnel furent introduites : secteur technique, études économiques et administratives, santé, éducation et enfin, culture et information<sup>2</sup>. On constate que cette politique de la professionnalisation des études sous graduées ("undergraduate") s'est révélée comme un signe précurseur d'une tendance, laquelle, une décennie plus tard, s'est étendue à bien d'autres systèmes d'enseignement supérieur en Europe. Nous reviendrons plus loin sur ce point.

L'autre aspect tout aussi novateur de la réforme suédoise était l'introduction de cours de promotion sociale destinés aux étudiants d'âge mur. Les autorités suédoises ont ainsi

cherché à éviter de mettre en œuvre une politique de ségrégation qui aurait fait de l'université un club fermé de jeunes en laissant le soin au secteur non-universitaire de s'occuper des adultes, une situation qui se profilait chez leurs voisins norvégiens. Un autre souci des réformateurs suédois était d'étendre le principe de l'égalité des chances à la génération d'adultes qui, en tant que contribuables, avait assumé les frais d'un quart de siècle de réformes scolaires sans en profiter elle-même. L'instauration d'une nouvelle voie d'accès à l'enseignement supérieur, connue sous la dénomination 25/4, a permis de réaliser ces intentions. D'après ce dispositif, tout adulte, de 25 ans révolus, ayant 4 ans d'activités professionnelles à son compte avait le droit, moyennant le passage d'un test d'aptitude national, de briguer une place à l'université<sup>3</sup>.

L'abolition de cette stratification du secteur universitaire et du non-universitaire, stratification consacrée par l'histoire sinon par la structure sociale de l'Europe, la création d'un établissement polyvalent, orienté au niveau du premier degré vers la formation professionnelle, sont des spécificités de l'innovation « à la suédoise ». Mais on trouve également d'autres spécificités, comme, par exemple l'ouverture de l'enseignement supérieur à tous les groupes d'âge, ce qui constitue, bien sûr, l'un des traits saillants des cégeps. Ce qui brille par son absence, dans la refonte de l'université suédoise, c'est la notion de formation commune de base destinée à tout étudiant. On ne trouve, dans la politique de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en Suède, pas la moindre intention de faire figurer une formation commune dans les programmes.

### *...et l'expérience novatrice de l'Allemagne*

Les réformes norvégienne et suédoise mises à part, on trouve d'autres tentatives, bien qu'à titre expérimental, qui ont visé l'intégration des filières universitaire et vocationnelle lors des années soixante-dix en Europe. Tel était en effet l'objectif des six universités polyvalentes — les « Gesamthochschulen » en Allemagne de l'Ouest<sup>4</sup> — une tentative restée sans lendemain. On voulait mettre en place un programme d'études commun faisant partie des deux premières années d'un cursus d'une durée de quatre ou cinq ans. L'intention des protagonistes des « Gesamthochschulen » était moins d'offrir des programmes de culture générale basés sur les « Humanities », tâche qui était d'ailleurs considérée comme relevant de la responsabilité du secondaire, que de créer des passerelles permettant aux étudiants de combiner les études universitaires avec la formation technique. Cependant, dans l'esprit des pionniers des « Gesamthochschulen », les retombées de cette stratégie d'une refonte de l'articulation des programmes ne devaient pas se limiter à l'enseignement supérieur. Elles devaient se poursuivre jusque dans le secondaire, et ouvrir la voie à une plus grande flexibilité et à une adaptabilité accrue dans le choix des filières de la part des futurs étudiants cherchant à continuer leurs études dans les

« Gesamthochschulen ». Hélas, l'idée de jeter des ponts entre les disciplines dites scientifiques et le domaine du technique a suscité une levée de boucliers de la part des professeurs d'université pour qui, admettre que le technique soit sur le même pied que l'érudition théorique était chose inadmissible parce que relevant de l'horrible spectre d'un gauchisme universitaire mal déguisé. Les « Gesamthochschulen » abandonnèrent petit à petit leur projet pour ensuite rentrer dans le rang des universités dites traditionnelles et respectables !

Le moins qu'on puisse dire de ces trois exemples est qu'ils sont loin d'être typiques de l'enseignement supérieur en Europe. Tout au contraire, ce sont des cas déviants. Mais tout sociologue digne de ce nom vous dira que c'est à partir de la déviation qu'on saisit mieux ce qu'est la norme. Le caractère unique de l'établissement québécois devient frappant dès lors qu'il est placé dans un contexte européen et ce, d'autant plus, quand la comparaison se fait avec des modèles qui, eux, sont censés représenter tout ce qu'il y a de plus radical dans l'innovation au niveau postsecondaire.

#### Aux origines du changement au Québec et en Europe

Si je me place dans un cadre «cégéocentrique» et que j'emprunte cette perspective pour mieux cerner les forces profondes qui, au cours des 25 dernières années, ont orienté, en Europe, la transformation de l'enseignement postsecondaire, je dois constater que ces forces étaient assez similaires de chaque côté de l'Atlantique. On a enregistré une demande massive pour l'enseignement postsecondaire, bien que dans les pays de la Communauté Européenne, ce n'est qu'au cours des années soixante-dix que la majorité des jeunes se sont mis à poursuivre leurs études au-delà de la fin de la scolarité obligatoire<sup>5</sup>. Ajoutons à cela la théorie du capital humain et une politique vouée à la réalisation de la justice sociale par la voie de l'éducation, et l'on voit que les forces mobilisatrices ont été les mêmes tant chez vous que chez nous.

#### Des réponses divergentes

Cependant, le développement des systèmes d'enseignement postsecondaires n'a pas du tout été conforme à la vieille thèse, bien prisée par l'éducation comparée, selon laquelle une similarité dans les forces agissantes entraîne une similarité dans les effets. En Europe, tout au long de ces 25 dernières années, on constate une certaine continuité dans la forme ainsi que dans les structures mises en place au niveau de l'enseignement supérieur. Cela, en dépit des transformations d'ordre idéologique qui sont survenues et dont la principale, depuis le milieu des années 80, est sans aucun doute la place du « marché » dans la détermination des priorités de l'éducation. En m'exprimant assez crûment, je suis d'avis que l'évolution du postsecondaire en Europe a mis le cap sur un horizon qui le porte de plus en plus loin de son homologue d'ici

et tout particulièrement, du modèle québécois. Ce qui plus est, si l'on tient compte des intentions actuelles de quelques administrations en Europe — ce qui est loin d'être la même chose que la capacité de les réaliser — cette divergence semble s'accroître.

Voici 25 ans, le Québec mettait en place le réseau des cégeps. Ce faisant, l'organisation de l'enseignement supérieur reposait dorénavant sur le principe d'une différenciation horizontale entre cégeps et universités. Dans un grand nombre de pays d'Europe, la refonte de l'enseignement supérieur a, elle aussi, obéi au principe du changement de la différenciation institutionnelle. Mais, la variante européenne a suivi une toute autre logique, celle de la différenciation verticale. La différenciation verticale, qui remonte à une époque où le secondaire n'était pas encore arrivé au stade de la massification, visait à protéger les futurs membres de l'élite, à préparer le futur universitaire, à le maintenir loin des tentations de ce bas monde et surtout, à le soustraire à cette formation subalterne technique et vocationnelle réservée à la plus grande partie de la jeunesse de la nation.

#### La différenciation institutionnelle en Europe de l'Ouest

La trajectoire prise par les politiques de la différenciation institutionnelle et verticale en Europe de l'Ouest peut être divisée en deux périodes distinctes. La première a précédé de quelque deux ans la mise en place des cégeps; elle a été complétée au milieu des années soixante-dix. Interviennent ensuite quelques années d'une tranquillité parfois bien méritée. La politique de la différenciation reprend, en 1988-1989, surtout dans ces pays où régnait jusqu'alors une politique de réticence bénigne que d'aucuns qualifieraient sans doute comme étant celle d'une infinie sagesse.

#### ○ Une première étape

Les premiers pas vers la différenciation verticale des systèmes d'enseignement supérieur en Europe remontent à 1966, deux années avant la parution du rapport Parent. En France, le rapport du « Comité des 18 » marquait le point de départ pour les Instituts Universitaires de Technologie (IUT)<sup>6</sup>. Le Livre Blanc intitulé *Policy and the Polytechnics*, sorti la même année<sup>7</sup>, a joué un rôle similaire au Royaume-Uni. Abstraction faite, dans le document français, de la présentation des besoins du Plan national, les deux documents faisaient preuve d'une similarité remarquable quant aux arguments présentés pour justifier la création d'un secteur non-universitaire. Conformément à l'esprit du temps, les deux documents concoctaient leur recette à partir d'un dosage bien savant des besoins de l'économie en main-d'œuvre qualifiée et d'une forte injection d'égalité des chances.

La mise en place des écoles polytechniques ainsi que celle des IUT trouvait sa justification dans la nécessité d'élargir

les conditions d'accès à l'enseignement supérieur et de répondre aux besoins à court terme de l'industrie; on estimait en effet que l'université ne jouissait pas d'une capacité d'adaptation suffisamment rapide. Ainsi, on prit la peine de préciser les compétences à développer et de définir les secteurs occupationnels du marché du travail que les diplômés étaient censés occuper — pour la plupart des postes de techniciens supérieurs et de cadres moyens. Un autre point commun entre les Français et les Britanniques était la prise en compte des différences d'origine sociologique des étudiants.

Au moment où la ruée vers l'université battait son plein, bien des voix se sont élevées pour exprimer une inquiétude devant la présence d'étudiants dits de « nouvelles origines sociales ». L'université allait-elle pouvoir s'adapter aux besoins des étudiants nouveaux dont les attentes en matière de carrière ne correspondraient peut-être plus à celles auxquelles l'université préparait traditionnellement ? Ne devait-on pas envisager, puisque la demande sociale devrait entraîner de manière inéluctable une plus forte participation ouvrière<sup>8</sup>, de répondre à cette demande dans des établissements spécialement conçus pour faire face à ces exigences particulières ?

Bien sûr, les IUT français, les écoles polytechniques britanniques — n'oublions pas, non plus leurs homologues allemands, les « Fachhochschulen » qui ont commencé à faire leur chemin à partir de 1971 dans des domaines tels la pédagogie, la formation des ingénieurs et les études d'économie appliquée<sup>9</sup> — ont rempli un rôle très significatif dans l'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur, et cela surtout pour les étudiants dits « de la première génération », ceux qui, au sein de leur famille, étaient les premiers à se hisser jusqu'au niveau des études supérieures. Mais, ces établissements ont aussi rempli une toute autre fonction, celle-ci beaucoup moins admirable, à savoir, celle de les tenir éloignés de l'université.

Ainsi, il n'est pas tout à fait déplacé de présenter la réponse initiale des quelques systèmes d'enseignement supérieur en Europe au défi de la massification comme une politique visant à détourner de l'université, du secteur où étaient formées les élites, une bonne partie de la demande pour l'enseignement supérieur afin de mieux la cantonner ailleurs.

Mais, le secteur non-universitaire était tiré d'un profond embarras par l'intervention de deux éléments à la fois imprévus et d'une singulière perversité. Le premier, aussi paradoxal que cela puisse sembler, a été le succès du secteur dit traditionnel — l'université elle-même. Le deuxième élément est le déclenchement de la crise économique de 1974.

Même avant la crise économique, l'expansion météorique des inscriptions universitaires combinée à un choix d'études qui ne devait que peu à la notion de l'étudiant

agissant en tant que *Homo economicus*, a poussé les gouvernements d'Europe à prendre des mesures correctives. Le but de ces mesures a été, d'une part, de porter remède au décalage entre les qualifications produites par l'université et les besoins des entreprises et, d'autre part, de resserrer les liens entre l'université et l'économie. On situe, dans cette perspective, les réformes introduites en 1976 au niveau du deuxième cycle dans l'université française. L'essentiel de cet ajustement a été l'obligation pour chaque programme de porter mention du type d'occupation ou d'emploi auquel ses diplômés pourraient s'attendre<sup>10</sup>.

Pour tout aussi timide qu'elle fût dans le contexte français, cette politique de la professionnalisation des études universitaires a rapidement pris de l'ampleur. Nous avons déjà fait l'analyse de la situation en Suède. Ce qui est étonnant n'est pas le fait que la professionnalisation de l'enseignement supérieur allait devenir le leitmotiv des années 80, poussé en avant par des gouvernements cherchant à mieux accorder l'appareil universitaire aux normes développées dans l'appareil productif. Le plus étonnant a été l'insertion, à l'université, des programmes d'études ayant toutes les caractéristiques du non-universitaire, c'est-à-dire un raccourcissement de la durée d'études, combiné à une orientation explicitement vocationnelle. Ce qui ressort de cette période, et surtout dans les pays pionniers du non-universitaire que sont la France et la Grande Bretagne, est l'abandon du modèle dit binaire, basé sur une séparation à la fois curriculaire, institutionnelle, mais surtout sociale entre le secteur universitaire et le secteur non-universitaire.

### ○ La reprise

La deuxième période, celle où le branle-bas de combat a sonné de nouveau pour l'enseignement supérieur en Europe débute en 1988-1989. Pour le monde universitaire, la conjoncture était franchement mauvaise : des compressions budgétaires en même temps que le déferlement d'une nouvelle vague de la demande sociale pour l'enseignement supérieur tout aussi spectaculaire que celle des années soixante; une politique dite de diversification financière que d'aucuns, peu charitables, ont interprété comme la recherche d'arguments qui permettraient à l'État de se dérober à ses obligations; des tentatives de responsabiliser les étudiants en relevant les frais d'inscription; une intervention parfois très lourde du Prince dans les affaires de l'université, ce qui a souvent eu pour conséquence d'apporter des modifications sans précédent dans les relations de l'université avec les pouvoirs publics<sup>11</sup>. Le bilan est bien affolant.

En gros, cette deuxième période est marquée par la revalorisation de la formation technique. De là, on peut conclure que les tentatives faites pendant la première période que nous avons définie, pour attirer la demande étudiante vers ces programmes, n'avaient pas tout à fait réussi. Cependant, d'autres facteurs sont entrés en jeu.

Cette revalorisation répond aux priorités de presque tous les gouvernements d'Europe de construire une base industrielle axée sur une technologie de pointe, et de créer de nouveaux liens entre la recherche universitaire et le développement industriel. Ces priorités exigent le relèvement du niveau des connaissances de base d'une population scolaire et universitaire qui, pour des raisons d'ordre démographique, va diminuant<sup>12</sup>.

Devant ces défis, on peut discerner deux grandes tendances en Europe. La première ressemble à bien des égards à ce que les commentateurs de la télévision sportive appellent «une reprise de l'action». Cette politique a de fortes similarités avec les réformes mises en œuvre lors des années soixante en France, en Grande Bretagne et un peu plus tard, comme nous avons pu le voir, en Allemagne de l'Ouest. Il s'agit, en quelque sorte, d'une reprise du modèle dit binaire, d'une résurrection du principe de la différenciation verticale. Ce modèle, qui s'inspire des « Fachhochschulen » allemandes plutôt que des regrettables écoles polytechniques anglaises ou des IUT français, jouit de l'approbation des autorités autrichiennes, finlandaises, suisses, tchèques et, semble bientôt devoir être adopté par l'Italie. Ces établissements non-universitaires sont censés être moins onéreux<sup>13</sup> dans la mesure où leurs programmes sont d'une durée plus courte que ceux de l'université<sup>14</sup> — en Allemagne, la moyenne est de trois ans et demi contre cinq ans pour le premier diplôme universitaire. Mais le fait qu'une fois de plus on conçoit la différenciation verticale comme présentant la meilleure solution à la mise à jour de l'enseignement supérieur justifie, je crois, la thèse que je vous ai esquissée, celle de la divergence qui va croissant entre les politiques envisagées en Europe et celles qu'on voit actuellement au Québec.

Une autre tendance se laisse toutefois percevoir sous la forme d'une atténuation des barrières érigées entre l'universitaire et le non-universitaire, tout en maintenant en place les différences institutionnelles dont la plus importante est le monopole de l'université sur la recherche. Cette tendance, relativement mineure il faut l'admettre, se dessine principalement en Belgique et aux Pays-Bas. Elle se manifeste par un dédoublement des programmes situés dans les deux secteurs à la fois et par une tendance d'une minorité des étudiants ayant terminé des études techniques dans le non-universitaire de reprendre leurs études au niveau du premier diplôme à l'université<sup>15</sup>. Le comportement d'un nombre non négligeable d'étudiants semble indiquer que la création de passerelles entre les deux secteurs est peut-être une idée à laquelle il faut revenir.

### Conclusion

Dans ce tour d'horizon, j'ai essayé de présenter quelques idées sur la réforme de l'enseignement supérieur en Europe pendant le quart de siècle qui correspond à l'existence des cégeps. Je me suis concentré sur l'évolution des structures et des institutions. Ce qui en ressort, c'est que

l'inspiration réformatrice qui a fait naître les cégeps au Québec était tout aussi manifeste en Europe. Par contre, la réponse institutionnelle n'allait nulle part, en Europe, dans une direction aussi radicale que dans le cas des cégeps. On trouve, au Québec, une interprétation bien plus généreuse de l'égalité des chances ainsi que des moyens de la réaliser. Dois-je ajouter que le fait que nous, en Europe, nous nous sommes engagés sur une voie très différente de la vôtre ne signifie nullement que nous n'ayons rien à nous apporter les uns les autres. Au contraire. Le fait que nos réformes aient plutôt pris la forme d'adaptations qui, à court terme en ont appelé d'autres afin de rectifier les conséquences des premières, suggère que nous avons beaucoup à apprendre surtout d'une réforme qui a duré 25 ans.

---

### NOTES

1. FURTH, Dorothea, *Short Cycle Higher Education : Crisis and Identity*, Paris OCDE, 1974.
2. PREMFORS, Rune, "The Politics of Higher Education in Sweden : Recent Developments", *European Journal of Education*, vol. 14, n°1, 1979, p 81-106 ; aussi, LANE, Jan-Erik, "Sweden" dans Burton R. Clark & Guy Neave [Éd.] *The Encyclopedia of Higher Education*, vol. 1, *National Systems of Higher Education*, Oxford, Pergamon Press, 1992, p. 687-698.
3. KIM, Lillemor, *Widened Access to Higher Education in Sweden - the 25/4 Scheme a Study of the Implementation Process*, Stockholm, UHÄ, 1982.
4. HERRMANN, Harry, Ulrich TEICHLER & Henry WASSER [Éd.], *Integrierte Hochschulmodelle : Erfahrungen aus drei Ländern*, Frankfurt am Main/New York, Campus Verlag.
5. EUROSTAT 2/82, *Statistiques de l'Enseignement*, Luxembourg, Office Statistique des Communautés Européennes, 1982.
6. DOUMENC & Jean-Claude GILLY, *Les IUT : idéologie et ouverture*, Paris, éditions du Cerf, 1978.
7. DONALDSON, Lex, *Policy and the Polytechnics*, Aldershot [England], Saxon House, 1975.
8. Le meilleur exemple — ou le pire, à chacun son opinion — de ce courant de pensée se trouve représenté dans le livre d'Eric ROBINSON, *Polytechnics : the People's Universities*, Harmondsworth [Angleterre], Penguin Education Special, 1970. Pour une analyse contemporaine des différentes prises de position vis-à-vis de la professionnalisation de l'enseignement supérieur en Europe, voir Guy NEAVE "On Instantly Consumable Knowledge and Snake Oil", *European Journal of Education*, vol. 27, n°s 1-2, 1992, p. 5-27.

- 
9. GIESEKE, Ludwig, "The 'Fachhochschulen' in the Federal Republic of Germany", *Higher Education in Europe*, vol. 6, n° 2, 1981, p. 42-46.
  10. FRAGNIÈRE, Gabriel, "Changes in Structure and Content of Courses", *ibid.*, 1978, p. 107-120.
  11. Pour une analyse comparative de ce phénomène voir Guy NEAVE & Frans VAN VUGHT [Réd.] *Prometheus Bound : the Changing Relationship Between University and Government in Western Europe*, Oxford, Pergamon Press, 1991.
  12. EURYDICE, *Auswirkungen der demographischen Veränderungen auf das Bildungswesen in der Europäischen Gemeinschaft*, Bruxelles, Europäische Gemeinschaft, 1981.
  13. Comme bon nombre d'arguments tirés de la comptabilité et de la rentabilité, beaucoup dépendent de la méthodologie utilisée. Les résultats d'un projet de recherche focalisé sur les coûts per capita des étudiants des universités et des « Fachhochschulen » allemandes laissent croire que les différences sont loin d'être en faveur des Fachhochschulen. Voir Frans KAISER *et al. Public Expenditure on Higher Education: a Comparative Study in the Member States of the European Community*, London, Jessica Kingsley, 1992.
  14. Wissenschaftsrat [1989] *Fachstudiendauer an Fachhochschulen, Prüfungsjahr 1987*, Köln, Wissenschaftsrat.
  15. GOEDEGEBUURE, Leo, "Grapes, Grain and Grey Cats : Binary Dynamics in Dutch Higher Education", *European Journal of Education*, vol. 27, n° 1-2, 1992, p. 57-68.