

Structure et financement de l'enseignement supérieur en France: EcoLinks réinvente le système

Si le système éducatif français peut se targuer d'avoir été un des plus performants au monde, tant comme ascenseur social que comme producteur de grands intellectuels, cette période fastueuse ouverte par les Nicolas de Condorcet et autres Jules Ferry est depuis longtemps révolue. Puisque les Grandes Ecoles ne forment plus une élite éclairée qui administre les affaires publiques et puisque l'Université n'a plus les moyens de former dans des conditions décentes les flots de bacheliers qui y accèdent, il est temps d'ouvrir un chantier d'envergure. Cette exception de la dualité du système éducatif français a vécu. Jouer la carte d'une économie de la connaissance, ne peut passer que par une réforme profonde. EcoLinks se prend à rêver à ce que pourrait être une organisation idéale de l'éducation supérieure, où les Grandes Ecoles ne seraient plus *de facto* destinées à accueillir les étudiants socialement favorisés et où l'Université redeviendrait un lieu de choix, d'épanouissement intellectuel et de brassage social. La présence de systèmes éducatifs performants en amont (éducation secondaire, primaire et même pré-primaire) est bien sûr indispensable à l'accroissement global des niveaux d'éducation. Cette note se limitera néanmoins à l'analyse de l'enseignement supérieur.

L'élitisme irréversible auquel fait face un étudiant de nos jours a fini par faire des dégâts plus importants que les bénéfices associés. Il faut étaler la sélection, et donner à chaque bachelier le temps du choix éclairé, tant sur la formation qu'il veut suivre que sur sa sélectivité. Nous ne pensons pas que l'exigence soit soluble dans la massification, mais au contraire que l'augmentation du nombre de bacheliers depuis un quart de siècle peut tenir ses nombreuses promesses.

Cependant, ne faisons pas inconsidérément table rase du passé. Tentons plutôt de construire un nouvel enseignement supérieur dans lequel l'exigence des classes préparatoires et la richesse de l'enseignement universitaire ne seraient pas des adversaires. Le principe de sélection est nécessaire afin de cibler les moyens, mais il doit reposer sur un accès plus libre et un choix informé. Et luttons enfin contre la sélection par l'échec et la dégradation des conditions à l'Université.

Pour qu'un tel système puisse fonctionner, la contrainte financière de l'étudiant doit impérativement être levée. Un véritable choix d'orientation et une égalité des chances dans l'enseignement supérieur passent nécessairement par une autonomie financière réelle. Cette autonomie est nécessaire à au moins deux titres : permettre une implication exclusive dans les études, et faciliter la mobilité géographique, sans laquelle la ségrégation actuelle ne fera que perdurer.

Note 1 : Un système pour tous, tous pour un système

Un système caduc qui favorise l'inégalité des chances

A la sortie du baccalauréat, un étudiant qui souhaite poursuivre des études peut le faire au sein du système universitaire ou dans le système des Grandes Ecoles. On entend ici par Grandes Ecoles l'ensemble des écoles traditionnellement intégrées après deux ans de classe préparatoire (CPGE) intégrées ou non à l'école. Il s'agit donc des écoles de commerce, des écoles d'ingénieurs, des IEP (Sciences-Po Paris et régionaux), de l'Ecole Normale Supérieure, de l'Ecole Polytechnique, de l'Ecole des Mines, etc.

Idéalement, tant sur le plan individuel que sur le plan collectif, les étudiants devraient choisir leur formation en fonction de leurs préférences. Cependant, à l'heure actuelle, très peu d'entre eux dispose de l'information et des moyens financiers nécessaires à une prise de décision en accord avec leurs envies et leur potentiel. Les mieux dotés en termes de moyens financiers et d'information étant toujours en moyenne les étudiants issus de milieux socialement ou culturellement favorisés, on observe un très fort taux de reproduction des inégalités sociales (plus important en France que dans les autres pays d'Europe et même de l'OCDE¹). Selon le rapport Repères et Références Statistiques (RERS) de 2009², 49,3% des élèves de CPGE sont des enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures tandis que seuls 5,7% sont enfants d'ouvriers. Les écoles de commerces sont maintenant aussi accessibles sur concours après l'université mais cela ne change pas fondamentalement la donne puisque parmi ceux qui choisissent cette voie, 37,9% sont enfants de cadres et 2,2% enfants d'ouvriers.

Ce problème d'orientation qui discrimine les moins favorisés des étudiants au sein des diverses filières de l'enseignement supérieur est renforcé par un financement de l'Etat très différencié en fonction des formations. En effet, si les deux types de formations citées plus haut sont financés par l'Etat, ils le sont très inégalement. En 2006 en France, la dépense moyenne par étudiant en université s'élève à un peu moins de 8 000 euros tandis qu'elle atteint plus de 14 500 euros pour un étudiant en CPGE³. Ce décalage considérable demeure, voire s'accroît dans certaines filières, au fil de la formation. Ainsi, un cursus pour un étudiant qui a choisi de faire une Grande Ecole coûte à l'Etat environ quatre fois plus cher en moyenne qu'un cursus universitaire⁴. Or, comme on l'a vu plus haut, les étudiants qui « choisissent » la formation en Grande Ecole sont en moyenne issus de milieux plus favorisés (en termes de capital humain et matériel). En laissant coexister et en soutenant financièrement plusieurs systèmes de formation à accès différencié, l'Etat fait perdurer les inégalités sociales. A cela s'ajoute un autre constat : les CPGE se situent traditionnellement au centre des grandes villes ce qui discrimine les bacheliers vivant dans des

¹ Voir enquête PISA 2006 sur le niveau en sciences atteint par les élèves de 15 ans en fonction de la CSP de leurs parents.

² Ouvrage de référence publié par le ministère de l'éducation nationale

³ Chiffres de 2006, avant la réforme de la LOLF qui a rendu impossible la distinction entre les dépenses des universités et des IUT. Source : MEN-MESR-DEPP, « L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche » No.3, 2009

⁴ « Une scolarité complète dans le système des grandes Ecoles bénéficie d'un investissement public quatre fois plus important qu'une scolarité complète universitaire en droit ou sciences économiques », E. Maurin, La nouvelle question scolaire, 2008

zones géographiques défavorisées. Ainsi, en plus de disposer de plus de fonds par étudiant, les CPGE favorisent de facto des étudiants mieux lotis.

De plus, il est important de souligner ici que bon nombre de formations offertes par les Grandes Ecoles le sont aussi au sein de l'université (notamment en sciences dures et en management). L'Etat finance donc deux formations supposées identiques à l'issue desquelles les perspectives sur le marché du travail devraient être similaires. Cependant, dans la réalité, si les formations en Grandes Ecoles sont très prisées et reconnues par le secteur privé (qui les finance partiellement), ce n'est pas le cas pour les filières « doublons » proposées à l'université. Se pose donc la question de savoir pourquoi l'Etat finance deux formations de même type lorsque seule l'une d'elles offre véritablement des débouchés.

Si l'existence des Grandes Ecoles s'expliquait historiquement par le fait qu'elles formaient l'élite de la Nation, force est de constater qu'à l'heure actuelle peu de leurs diplômés servent l'Etat. Le surinvestissement public dont elles font l'objet n'est donc plus justifié. De plus, à l'origine, le bac n'étant réservé qu'à une part marginale des citoyens, la sélection faite à l'entrée des Grandes Ecoles n'était pas substantielle. Cependant, depuis 1985, l'objectif affiché est d'amener 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat⁵. Parallèlement, le nombre de places en Grandes Ecoles n'ayant pas augmenté de façon proportionnelle, il en résulte un élitisme excessif. Il ne s'agit plus d'une sélection progressive des élites qui permet à tous d'être candidat mais d'une sélection prématurée de quelques uns que l'on présuppose pouvoir former l'élite.

Comment redonner sa chance à chacun ? Propositions

Nous souhaitons présenter ici l'ébauche d'un système qui permettrait à tout bachelier de faire les études qui lui correspondent et d'atteindre le niveau d'éducation qu'il souhaite quelque soit son origine socio-économique. La réussite de ce système est indissociable de la réforme du financement de l'enseignement supérieur que nous proposons dans la sous-note deux.

L'Etat comme seul « offreur de formation »

La nécessité de concentrer l'offre de formation au sein d'un unique système se justifie de plusieurs façons. D'une part, le système dual -tel qu'il fonctionne aujourd'hui- n'est plus justifié pour les raisons mentionnées plus haut liées notamment à la massification de l'enseignement supérieur. D'autre part, une offre de formation unique permet l'allocation claire et transparente des fonds qui sont alloués à l'enseignement supérieur (argument plus détaillé dans la seconde note). Par ailleurs, cela réduit les problèmes d'information auxquels font face les jeunes bacheliers. Et enfin, il est primordial que le système français s'accorde avec le système éducatif européen LMD (Licence-Master-Doctorat). Le système des Grandes Ecoles fonctionne sur un modèle différent du modèle universitaire ; l'intégration en Grande Ecole se fait en effet traditionnellement après deux années de CPGE, deux années qui, dans le système LMD, ne correspondent à aucun diplôme. La formation en Grande Ecole dure 3 ans soit une fois encore un nombre d'années différent de celui prôné par le système harmonisé européen. Il est donc essentiel d'adopter un système calqué sur le LMD qui permette aux étudiants d'être parfaitement mobiles au sein de l'Union Européenne (grâce aux ECTS : European Credit Transfer System).

⁵ Objectif mis en avant par le ministre de l'éducation de l'époque, Jean-Pierre Chevènement.

Pour éviter le développement de structures privées concurrentes qui risqueraient de nuire à la qualité des enseignements⁶ et de remettre en cause l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur, seuls les diplômes délivrés à l'université seront reconnus tant au niveau national qu'international.

La licence idéale selon EcoLinks

Comme cela a déjà été mis en place dans plusieurs universités, la structure « cours-TD » pour l'ensemble des enseignements de licence nous semble la plus pertinente pour limiter l'échec dans les premières années, et de ce fait pour limiter la reproduction sociale. Les cours d'amphithéâtre dispensés à plusieurs centaines d'étudiants sont abandonnés au profit de cours en relativement petits groupes. La répartition des étudiants dans chaque groupe doit être aléatoire afin de permettre une forme de mixité sociale qui favorise les effets de pairs et d'entraînement. Afin de pouvoir proposer un parcours « renforcé » à ceux qui le souhaitent, des options peuvent être choisies (une ou deux par semestre, en lien ou non avec les enseignements du tronc commun) en plus des matières indispensables à l'obtention de la licence. Dans la mesure où les CPGE sont intégrées à l'université⁷, il s'agit de continuer à offrir aux étudiants qui le souhaitent de suivre un enseignement plus intensif. En comparaison avec les enseignements de base, ces options demandent relativement plus de travail qu'elles ne sont rémunératrices d'ECTS. Elles permettent donc à la fin de la licence de différencier les étudiants sans qu'ils puissent pour autant travailler ces options au détriment des matières du tronc commun. De plus, il est important que dans le cadre du système LMD, le nombre des ECTS soit relativement comparable par année entre les universités (permettant ainsi la mobilité des étudiants au sein de l'UE).

Si l'objectif est à la fois de responsabiliser les étudiants tout en leur permettant de faire des choix éclairés sur leur poursuite d'études, il est essentiel d'insister sur l'affichage des choix possibles en même temps que sur les exigences en termes d'acquisition des connaissances dès leur arrivée dans l'enseignement supérieur. L'ensemble des connaissances nécessaires à l'obtention de la licence doit ainsi être affiché dès le premier semestre de la première année de sorte que les étudiants peuvent établir une sorte de « plan de formation » ou en tout cas une ébauche de ce plan. Le service d'orientation doit également être renforcé, plusieurs rendez-vous avec un conseiller sont imposés au cours de la licence afin de garantir aux étudiants une bonne maîtrise de leurs parcours et de leur avenir. Les professeurs sont également mobilisés dans ce processus (rencontre d'étudiants en petits groupes etc.). La validation des acquis ne change pas, et le système des ECTS permet aux étudiants qui le souhaitent d'être mobile dès la 2^{ème} année de licence.

La mise en place d'un « semestre de décision » nous semble également très importante dans la mesure où jusqu'à présent les étudiants engagés dans une voie le sont pour un an et ont peu de moyens de revenir sur leur décision facilement avant la rentrée suivante. Il faudrait donc que les étudiants disposent du premier semestre pour faire le choix de leur spécialité et découvrir l'ensemble des possibilités qui leurs sont offertes en terme d'enseignement (professionnalisant ou non). Ce premier semestre de décision a deux objectifs. D'une part, permettre à tous les étudiants de s'informer sur les différentes possibilités de formation. Une fois encore les bacheliers issus de milieux favorisés étant les mieux informés, ce semestre doit notamment profiter aux moins favorisés. Ainsi, tous, quelque soit leur capital social à la sortie du baccalauréat sont capables au terme de leur premier semestre de choisir leur formation uniquement – idéalement – en fonction de leurs objectifs⁸. D'autre part, une grande partie des bacheliers n'étant pas réellement déterminée sur son avenir professionnel en arrivant dans l'enseignement supérieur, il est crucial

⁶ Risque d' « achat des diplômes ».

⁷ Les professeurs de CPGE enseignent donc maintenant à l'université.

⁸ Les contraintes financières – et donc de mobilité – disparaissent grâce au système proposé dans la seconde partie de la note.

de laisser à ces étudiants un certain temps pour appréhender les nouvelles formes d'apprentissage que propose l'université et pour décider de leur parcours. Prévoir un semestre de réflexion leur évite ainsi de s'engager dans une voie qu'ils abandonneront (pour 50% d'entre eux à l'heure actuelle) au bout d'un an, leur faisant perdre une année et ressentir un fort sentiment d'échec pour certains.

De manière plus générale, les passerelles permettant de passer d'un enseignement professionnalisant à un autre type d'enseignement dans la limite de l'offre de cours disponible et du temps déjà passé en licence doivent être développées.

D'un point de vue très concret, le premier semestre devant faciliter la prise de décision, les étudiants peuvent choisir deux disciplines afin de décider, au terme du premier semestre, la voie dans laquelle ils souhaitent poursuivre leur formation. Ceux qui ne se sont pas déterminés à la fin de ce premier semestre peuvent le répéter. Cependant, les étudiants qui réitèrent ce semestre d'orientation sont conscients qu'ils devront par ailleurs faire un peu plus d'effort pour « rattraper » leur semestre d'indécision et obtenir leur licence en trois ans (notamment en suivant plus de cours lors du troisième semestre). En fin de semestre, chaque étudiant doit prendre rendez-vous avec le conseiller d'orientation afin d'exposer son projet et de construire le parcours le plus adapté à sa réalisation.

S'il est important de se spécialiser dans un domaine, il nous semble aussi fondamentale de conserver dans toutes les filières des enseignements d'humanité qui favorisent l'ouverture d'esprit et développent l'esprit critique. C'est pourquoi tout au long de la licence, les étudiants –dont ce n'est pas déjà la spécialité- doivent suivre au minimum deux cours d'humanités⁹ (langues étrangères, philosophie, histoire, culture générale, etc.).

Quid du Master ?

Dans le système que nous proposons, les CPGE et Grandes Ecoles étant intégrées au système universitaire, à la fin de leur licence, les étudiants ont le choix entre poursuivre directement leurs études en intégrant un master ou les arrêter (avec une possibilité de réintégrer l'université après une expérience professionnelle). En effet, il est important de prendre aussi en compte la volonté de certains étudiants de connaître une première expérience professionnelle tout en leur laissant la possibilité de reprendre et de compléter leurs études ensuite. A l'heure actuelle, le système éducatif français ne permet pas de retour aisé à la formation une fois la période d'études initiales terminée. Les écoles de commerce offrent cette possibilité mais à des prix extrêmement élevés, ce qui ne rend accessibles qu'aux étudiants de milieu favorisé ces formations « managériales » - et renforce donc du même coup la reproduction sociale.

La formation de master existante à l'université aujourd'hui est maintenue telle qu'elle est pour les étudiants souhaitant s'orienter vers l'enseignement et la recherche. L'enseignement des disciplines qui nécessitent une plus grande interaction avec le secteur privé (telles que le marketing, la communication, etc.) s'inspire davantage du modèle des Grandes Ecoles. L'accent est ainsi mis sur les stages, l'accès aux réseaux, la pratique.

Ces masters sont accessibles soit directement après l'obtention de la licence sur concours et dossier, soit uniquement sur dossier pour les actifs souhaitant reprendre leurs études. La sélection à l'entrée du master pour les étudiants venant directement de la licence se fait à 50% sur dossier

⁹ Ou un cours d'humanité et un cours de sport.

(anonyme) et à 50% sur concours. Panacher le système de sélection favorise la réussite d'un maximum d'étudiants, chacun étant plus ou moins performant suivant le mode d'évaluation (dans la durée, ou sur concours). Il s'agit donc de permettre à un maximum de licenciés d'accéder au master souhaité sur la base de l'effort réalisé au cours des trois ans de licence ainsi que sur le travail fourni pour réussir le concours. Chaque master propose un concours au niveau national (avec possibilité de socle commun par discipline). Cela suppose que le niveau de connaissances obtenu en licence soit le même quelque soit l'université dans laquelle le diplôme a été délivré. Les étudiants sont classés au niveau national en fonction de leurs résultats au concours et de leur dossier. Ensuite, de même qu'à la suite du concours de l'internat pour les élèves de médecine, chacun choisit en fonction de son rang la spécialité et l'université de son choix. Le système envisagé ne peut s'accommoder d'un renforcement de l'autonomie des universités, réforme que nous trouvons préoccupante et sur laquelle nous aurons l'occasion de revenir.

Note 2 : Propositions pour un financement plus efficace et plus équitable

L'enseignement supérieur en France ne répond pas aux objectifs quantitatifs et qualitatifs qu'on souhaiterait le voir atteindre : d'une part, il ne forme pas assez d'étudiants qualifiés ou très qualifiés, et d'autre part, il contribue à faire perdurer une forme de reproduction sociale à travers ses principes de financement et la dichotomie entre Universités et Grandes Ecoles.

Fonds publics, fonds privés : les choix faits par les autres pays

Il faut, avant tout, souligner le relativement faible investissement dans l'enseignement supérieur en France. En comparaison avec les autres pays, notamment européens, la dépense annuelle moyenne par étudiant est faible. D'après l'OCDE, elle s'élève ainsi en France à 11568 équivalents dollars¹⁰ en moyenne en 2006, cette moyenne recouvrant des réalités très différentes selon les filières considérées. Ce montant atteint 12845 équivalents dollars en Finlande, 13016 en Allemagne, 13244 en Belgique, 15148 en Autriche, 15447 au Royaume-Uni, 15391 au Danemark et 16991 en Suède¹¹. Le recours limité au financement privé est souvent invoqué pour expliquer la relative faiblesse de l'investissement français dans l'enseignement supérieur : si les autres pays investissent en moyenne plus, c'est parce qu'ils auraient pu mobiliser des ressources privées, soit en demandant une participation accrue des étudiants et de leurs familles, soit en développant des partenariats qui leur permettent de lever des fonds complémentaires. Pourtant, en observant la proportion de dépenses privées dans le financement de l'enseignement supérieur, on s'aperçoit que le recours à des fonds privés demeure dans la majorité des pays européens cités plus hauts un complément marginal. Ainsi, si le Royaume-Uni a en effet fait le choix d'un large recours aux fonds privés (plus d'un tiers des ressources financières de l'enseignement supérieur est ainsi financé), les pays tels que la Norvège (3%), le Danemark (3,6%), la Finlande (4,5%), la Suède (10,9%), ou même la Belgique (9,4%), l'Allemagne (15%) ou l'Autriche (15,5%), présentent des taux de recours aux financements privés inférieurs au taux français (16,3%). De plus, les systèmes d'enseignement supérieur étrangers ne sont pas marqués par la dichotomie Universités/Grandes Ecoles qui implique une distribution inégalitaire des fonds.

Notons cependant que la faible dépense française dans l'enseignement supérieur s'accompagne d'une relativement meilleure dotation de l'enseignement secondaire. Les niveaux d'enseignement primaire et secondaire étant des éléments essentiels de l'égalité des chances, le choix d'augmenter les dépenses en faveur du supérieur ne doit pas se faire au détriment des niveaux pré-bac mais en complément. Cela nécessite de trouver des sources de financement additionnelles.

Au-delà des pays européens, la situation des pays de l'OCDE montre que le recours à des fonds privés varie entre moins de 5% pour les pays nordiques cités plus haut à plus de 35% et jusqu'à 77% pour les pays anglo-saxons et asiatiques de l'OCDE (Canada 46,6%, Australie 52,4%, Etats-Unis 66%, Japon 67,8%, Corée 76,9%). On observe donc un large éventail de choix en termes de recours au financement privé. Un grand nombre de pays se situe bien entendu dans une position

¹⁰ Dépenses annuelles par étudiant au titre des services éducatifs, des services auxiliaires et de la R&D en équivalents dollars convertis sur la base des PPA pour le PIB (calculs fondés sur des équivalents temps plein)

¹¹ Parmi ces pays, la Belgique, la Finlande, la Suède, le Danemark et le Royaume-Uni, ont pourtant plus d'étudiants rapportés à la population des 18-30 ans que la France.

intermédiaire mais on remarque une tendance progressive à se tourner vers des fonds privés, encouragée notamment par les acteurs publics dans un contexte de forte contrainte budgétaire. Ces deux logiques conduisent les pays à proposer à leurs étudiants des modes de financement très différents. Dans les pays anglo-saxons se sont développés pour répondre aux frais d'inscription élevés les systèmes de prêts, et plus récemment les systèmes de remboursements contingents. A l'inverse, dans les pays du Nord de l'Europe, les frais d'inscription sont faibles voire nuls et les étudiants sont aidés financièrement pendant leurs études sans que soit exigée une contrepartie financière individuelle immédiate ou reportée.

Une répartition des dépenses entre étudiants qui favorise la reproduction des inégalités sociales

Rappelons qu'en France la dépense moyenne par étudiant en université s'élevait à un peu moins de 8000 euros en 2006 tandis qu'elle atteint plus de 14500 euros pour un étudiant en CPGE¹². Par ailleurs, le financement public d'un certain nombre de Grandes Ecoles demeure difficile à évaluer mais plusieurs études sur ce sujet arrivent à la conclusion selon laquelle « une scolarité complète dans le système des grandes Ecoles bénéficie d'un investissement public quatre fois plus important qu'une scolarité complète universitaire en droit ou sciences économiques »¹³. Sans même faire référence à un souci d'équité, cela voudrait donc dire en termes purement économiques, que le rendement social de cet investissement (i.e. en termes de production et d'externalités), devrait être quatre fois plus important !

Une question au moins aussi essentielle que celle de l'augmentation des dépenses est donc celle de la répartition de celles-ci. La suppression d'une partie des filières doublons mentionnée plus haut permettrait une allocation plus efficace des ressources. L'intégration des CPGE à l'Université et l'entrée en Grande Ecole à Bac+3 (et non plus à Bac+2) proposées dans le premier volet de cette note devraient également œuvrer pour une meilleure répartition des fonds entre les étudiants des trois premières années d'enseignement supérieur.

Qui finance et qui profite de l'enseignement supérieur ? Propositions pour un rééquilibrage

Bien qu'elles comptent également en partie sur la participation des étudiants aux coûts de leurs études, les Grandes Ecoles récoltent en effet un montant important de fonds publics, notamment au travers de la taxe d'apprentissage. Les entreprises contribuent au financement de l'enseignement supérieur par le biais de cet impôt, reversé directement aux établissements d'enseignement ou à des organismes collecteurs qui la redistribuent ensuite. Les taxes prélevées par l'Etat sur les entreprises trouvent leur justification dans le fait que ces dernières profitent des compétences des étudiants sortant du système scolaire, au même titre que les étudiants eux-mêmes – qui vont tirer des revenus de leur travail – et que la société dans son ensemble – de meilleures compétences se traduisant par des externalités positives. Le système de la taxe d'apprentissage ne semble pourtant pas le plus à même de répartir efficacement et équitablement les ressources entre régions¹⁴ ou entre établissements. La captation de la taxe d'apprentissage représente une activité importante pour les diverses institutions d'enseignement supérieur. Or, ce système visant à attirer les fonds d'entreprises privées a tendance à distordre l'allocation des

¹² Chiffres de 2006, avant la réforme de la LOLF qui a rendu impossible la distinction entre les dépenses des universités et des IUT, qui sont en général mieux dotés. Source : MEN-MESR-DEPP, « L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche » No.3, 2009

¹³ E. Maurin, La nouvelle question scolaire, 2008

¹⁴ Cf. rapport RERS 2009

fonds en faveur des institutions les plus à même de séduire les entreprises et donc potentiellement les institutions capables de mettre le plus de moyens dans cette opération de « séduction ». Tout en conservant le principe selon lequel les entreprises contribuent en partie au financement de l'enseignement, une redistribution de cette taxe d'Etat plus transparente serait donc souhaitable. D'un point de vue global, la réallocation des ressources à travers la refonte du système constitue un premier pilier de propositions en termes de financement.

Du point de vue individuel, l'amélioration de l'accès à l'enseignement supérieur passe également par une remise à plat des principes de redistribution à l'œuvre entre les individus. La volonté d'accroître le nombre d'individus qualifiés doit se matérialiser en une manière d'attirer plus d'étudiants vers l'enseignement post-bac. Pourtant les difficultés affichées de financement de l'enseignement supérieur ont souvent amené à repenser l'engagement financier des étudiants : partant du principe qu'ils demeurent les principaux bénéficiaires d'un allongement de leur durée d'études (qui leur permet d'obtenir un salaire plus élevé a posteriori), l'idée est de les faire contribuer au coût de leurs études. Néanmoins, la mise en place de frais d'inscription élevés, plus ou moins liés au niveau de revenu des parents, et de possibilités pour payer ces frais d'emprunter avec ou sans garantie de l'Etat selon les systèmes, présente différents inconvénients que nous détaillons ici.

Il faut tout d'abord souligner à quel point cette solution semble insuffisante à résoudre le manque de ressources financières des universités. Les droits d'inscription contribuent actuellement pour environ 3% au financement de l'enseignement supérieur¹⁵. La hausse de ces frais ne pourrait donc constituer une solution qu'à la condition de les augmenter drastiquement et resterait néanmoins marginale : à supposer par exemple que l'on multiplie par dix (!) les frais d'inscription, cela ne constituera jamais globalement que 30% du financement de l'enseignement supérieur. Les établissements d'enseignement supérieur ayant tenté de jouer sur ce levier ont, pour certains, mis en place une dispense de paiement pour les étudiants issus de familles à revenus modestes¹⁶. Cependant, l'impact positif de la hausse des frais d'inscription sur les ressources financières est conditionné à la présence d'un nombre suffisants d'étudiants issus de familles aisées dans un établissement donné. Cette solution est donc largement insuffisante à résoudre le problème du financement de l'enseignement supérieur.

Le choix qui se présente aux bacheliers à la fin du lycée de poursuivre ou non dans l'enseignement supérieur est probablement lié à une multitude d'éléments et de considérations personnelles qu'il est difficile de distinguer. Cependant, la nécessité d'emprunter pour poursuivre des études supérieures peut avoir un effet négatif sur les bacheliers issus de familles aux revenus modestes dans la mesure où leur aversion au risque est plus élevée que pour les bacheliers dont les parents ont un niveau de vie élevé. Les prêts garantis par l'Etat, s'ils permettent peut-être d'éliminer la sélection des étudiants selon la capacité de leur famille à rembourser ne suppriment pas pour autant l'incertitude qui pèse sur les étudiants qui ne disposent d'aucune « réserve ». La mise en œuvre d'un tel système de prêt étudiant garanti par l'Etat a été tentée en France depuis 2008. L'extrêmement faible recours à cette option par les étudiants semble confirmer le faible engouement des jeunes français pour ce type de système¹⁷.

La gratuité d'accès aux études supérieures est donc le moyen le plus efficace pour inciter une majorité de bacheliers à poursuivre leur formation. Les frais d'inscription minimales et forfaitaires tels qu'ils existent actuellement dans la plupart des cursus universitaires français sont donc un élément du système à garder.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Par exemple, l'Institut d'Etudes Politiques de Paris (Sciences-Po)

¹⁷ Le Monde Education, édition du 11 novembre 2009

Parallèlement à la conservation de la quasi-gratuité de l'enseignement supérieur, la création d'une allocation d'autonomie est hautement souhaitable afin de permettre à ceux qui s'engagent dans des études supérieures une certaine garantie de réussite en leur laissant le temps d'étudier sans contrainte financière les menant à se salarier au cours de l'année universitaire. La possibilité de mettre en œuvre ce type d'aide financière à travers la suppression de la demi-part fiscale pour les parents d'étudiants a déjà été développée par un certain nombre de syndicats ou de mouvements étudiants et nous y souscrivons.

L'enseignement supérieur : un bien public

Un investissement plus important dans l'enseignement supérieur suppose néanmoins de trouver un moyen de dégager des fonds supplémentaires. La mise en place de remboursements contingents qui permettraient de faire payer par l'impôt les seuls contribuables en ayant individuellement profité pourrait sembler une proposition alléchante. Elle est d'ailleurs évoquée par un certain nombre d'économistes qui voient en les expériences anglo-saxonnes (australienne, néo-zélandaise, britannique...) des exemples réussis. Pourtant, l'introduction d'un tel impôt aurait très probablement pour corollaire un élargissement de l'échelle des salaires, les anciens étudiants tentant de faire intégrer à leur salaire une majoration pour remboursement des études suivies. Par ailleurs, la modulation des remboursements selon le coût effectif des études peut induire une distorsion des choix d'études et un délaissement des études simultanément coûteuses et non nécessairement « payantes » en termes de salaire futur.

Si l'on fait l'hypothèse que l'enseignement – même supérieur – est un bien public, il doit être financé par tous, par l'impôt sans différencier parmi les contributeurs entre les utilisateurs et les non utilisateurs. Cependant, si l'on constate que les plus diplômés ont en moyenne un meilleur accès à des hauts salaires, une manière d'introduire une contribution plus juste consiste à envisager un IRPP plus progressif permettant de ponctionner les salaires des individus ayant fait des études supérieures qui les ont mené, de fait, à des salaires élevés. Passer par l'impôt pour financer davantage l'enseignement supérieur est inégalitaire si le coût est supporté par tous via le relèvement de toutes les tranches d'imposition mais doit au contraire conduire à une meilleure redistribution si cela passe par la création d'une tranche supérieure d'impôt sur le revenu.

En outre, il convient de noter que toutes les réformes fondées sur un principe de remboursement contingent sont particulièrement sensibles aux paramètres choisis (seuil minimum de salaire à atteindre pour être redevable, temps de remboursement maximal, arrêt ou non pendant les périodes de non emploi ou de baisse de salaire etc.), ces paramètres pouvant devenir ensuite des leviers simples pour ajuster à la hausse les rentrées financières, comme le prouvent certains volets de l'expérience australienne. Ce type de réforme comporte donc des risques importants et ne répondent pas à l'exigence d'une possibilité d'accès à l'enseignement supérieur pour tous.

La suppression de la dichotomie entre Universités et Grandes Ecoles, couplée à l'accroissement des ressources accordées à l'enseignement supérieur via une contribution plus importante des personnes à hauts revenus mais aussi à la création d'une allocation d'autonomie pour les étudiants devrait permettre d'envisager une amélioration à la fois en termes de nombre d'étudiants formés, et d'égalité d'accès aux filières d'enseignement supérieur après le bac.

Contact : contact@ecolinks.fr

Site Internet : www.ecolinks.fr

