

**Rapport sur
l'état des services publics**

Enseignement supérieur

2024

L'essentiel

La démocratisation de l'enseignement supérieur en France s'est intensifiée à partir des années 1960, entraînant une augmentation significative des effectifs étudiants et un accroissement des besoins de financement. En 1960, environ 300 000 étudiante·s étaient inscrite·s dans les universités françaises, alors qu'en 2024, ce chiffre frôle les 3 millions, soit 10 fois plus en une soixantaine d'années. Cette croissance a été soutenue par des politiques d'investissement immobilier et en personnel, qui ont permis une inversion de la stratification éducative : de 50 % de la population avec au plus une formation primaire, 10 % de bachelier·ères et 5 % de diplômé·e·s du supérieur dans les années 1960, cette proportion s'établit actuellement respectivement à 5 %, 85 % et 50 %. Cet accès élargi s'est fondé sur une multiplication des filières d'enseignement supérieur, accompagnée par une diversification sociale et culturelle des étudiant·e·s. Alors que la dynamique de massification est désormais très ralentie, la diversification s'est accompagnée de défis importants en termes d'adéquation des moyens avec les besoins, d'orientation des politiques publiques, et de définition des objectifs de l'enseignement supérieur.

Si les besoins des étudiants ont augmenté, tant en matière de pédagogie que de vie étudiante, les moyens alloués restent insuffisants.

En matière de pédagogie, le montant des dépenses par étudiant·e en enseignement supérieur a diminué depuis les années 2010, passant de 13 370 euros en 2010 à 12 250 euros en 2022. La majorité des dépenses concerne les salaires du personnel enseignant, dont les effectifs n'ont pas suivi la croissance du nombre d'étudiants, menant à un recours accru aux heures complémentaires et aux vacataires, donc aux postes précaires. Le sous-financement de l'enseignement supérieur par rapport à ces besoins a donné lieu à une baisse du taux d'encadrement pédagogique de 17 %, passant sur la période de 3,7 à 3,2 titulaires pour 100 étudiante·s, conduisant à une dégradation des conditions d'études, impactant la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiant·e·s. **Il faudrait ouvrir près de 8 300 postes pour retrouver les taux d'encadrement de 2010.**

La vie étudiante, qui comprend les conditions de la vie quotidienne des étudiant·e·s : se loger, se nourrir, se vêtir, se déplacer, former des liens sociaux..., dispose quant à elle d'un budget dédié de 700 millions d'euros. Ce dernier ne reflète toutefois qu'une partie des dépenses, et manque encore d'une définition réglementaire précise, ce qui nuit à la bonne appréhension de cette politique. La multiplicité des organismes et des dispositifs, sociaux notamment, dédiés aux étudiant·e·s ajoute à la complexité de ce service et le rend moins accessible et difficilement pilotable. L'accès aux dispositifs d'aide est très inégal d'un territoire à l'autre, et la crise sanitaire a accentué la précarité étudiante : en 2023, **1 étudiant·e sur 10 déclare rencontrer de grandes difficultés de logement, près de 1 sur 4 déclare avoir eu besoin**

d'une aide alimentaire, et près d'un tiers déclare rencontrer des difficultés financières.

Les politiques publiques peinent également à couvrir les besoins de santé : par exemple, on compte seulement **1 équivalent temps plein de psychologue pour près de 15 000 étudiant-e-s**, soit un taux d'accès au service 10 fois inférieur aux recommandations internationales.

Enfin, la stagnation des moyens alloués à l'enseignement supérieur n'a pas permis de réaliser les investissements nécessaires dans le parc immobilier public,

les étudiante-s comme les enseignants et personnels exercent donc dans des conditions parfois fortement dégradées. Ainsi, en 2022, plus du tiers du parc immobilier des universités se trouvait dans un état peu ou pas satisfaisant, ce qui pose également problème du point de vue de l'adaptation du parc au réchauffement climatique ainsi que de la rénovation énergétique du bâti. En 2024, seuls 80 millions d'euros ont été consacrés à des opérations de réhabilitation, pour un besoin total estimé à 7 milliards d'euros. Les dépenses de l'enseignement supérieur public permettent principalement de payer les salaires des enseignants, encadrants, vacataires et personnels administratifs, et ne relèvent que marginalement de l'investissement (bâti, équipements...).

La croissance démographique des effectifs étudiants, portée par l'arrivée des jeunes nés au début des années 2000, n'a donc pas conduit la puissance publique à augmenter les moyens pour absorber le flux mais plutôt à parier sur l'émergence d'une offre privée.

D'après le MESRI, la part des étudiants dans le privé viendrait en effet de dépasser les 25%, alors qu'elle n'était que 12% au début des années 2000. De plus, le sous-investissement de la puissance publique dans le secteur implique mécaniquement une dégradation de ce service public, qui a des effets différenciés en fonction des établissements. En effet, ces derniers sont en concurrence les uns avec les autres, publics comme privés, pour attirer étudiants, enseignants-chercheurs et sources de financements au sein d'une offre de formation initiale regroupée sur la plateforme Parcoursup, sans pour autant réussir à résoudre le problème d'ensemble de l'insuffisance des moyens. La perspective du tassement du nombre d'étudiante-s à venir puis de sa diminution ne saurait constituer un argument suffisant pour éviter ce débat.

Malgré la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, les inégalités sociales perdurent

Malgré la démocratisation des études supérieures depuis les années 1960, la part des enfants de cadres ou de professions intermédiaires détenant un diplôme d'enseignement supérieur (67 %) reste près de deux fois supérieure à celle des enfants d'ouvriers ou d'employés (37 %), et trois fois supérieure concernant les diplômé-e-s d'une grande école (16 % contre 5 %). Les inégalités de genre s'inscrivent essentiellement dans des logiques de disciplines, certaines étant très féminisées quand d'autres restent essentiellement masculines. La massification n'a donc pas empêché le maintien d'une hiérarchie fondée sur l'origine sociale et sur le genre. Ces deux critères influencent largement la répartition des étudiant-e-s au sein de filières dont la représentation sociale, les moyens d'enseignement et les débouchés sont inégaux. La démocratisation ségrégative, mise en évidence concernant l'enseignement primaire et secondaire (P. Merle, 2003), semble donc bien à l'œuvre dans le supérieur : l'accès aux études s'est nettement ouvert socialement (démocratisation), mais le parcours des étudiants reste largement déterminé par leur origine sociale et par leur genre (ségrégation). Les dispositifs d'action publique échouent à réduire ces inégalités et conduisent parfois à les amplifier.

L'émergence de l'offre privée lucrative, en concurrence avec l'enseignement supérieur public, pourrait accroître les inégalités sociales en plus de soulever des interrogations quant à son financement

Si les moyens alloués à l'enseignement supérieur public stagnent, les financements publics octroyés au secteur privé ont massivement augmenté, notamment à travers la réforme de l'apprentissage de 2018. Le nombre d'apprentis a doublé entre 2020 et 2023, portant le coût public de l'apprentissage à 17 milliards d'euros par an pour un million d'apprentis, soit autant que le budget de toutes les universités pour 1,6 million d'étudiant-e-s, pour des formations développées pour plus de moitié à niveau post-bac. Ce développement a profité plus que proportionnellement au secteur privé à but lucratif, dont plus de la moitié est contrôlé par quatre grands groupes, attirant investisseurs et anciens cadres de la haute fonction publique. Les collectivités locales participent également au financement de l'offre privée, en espérant attirer de futurs jeunes actifs sur leur territoire. Le recul de l'encadrement normatif et l'absence de contrôle effectif par l'État permet à un nouveau secteur privé lucratif de se développer fortement y compris par des stratégies de marketing agressif, voire des pratiques commerciales trompeuses, sans évaluation publique de la qualité de la formation ou du diplôme.

Le développement de cette offre privée risque d'accroître les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. En effet, il bénéficie davantage aux étudiants engagés dans des parcours post-bac (niveau licence ou master), plutôt qu'aux élèves issus de formations professionnalisantes courtes qui connaissent traditionnellement davantage de difficultés d'accès à l'emploi. La réforme de l'apprentissage de 2018 a amélioré l'insertion professionnelle des jeunes qui en ont le moins besoin : la Cour des Comptes relève que les effectifs engagés dans un parcours de niveau master (bac +5) ont été multiplié par plus de 2, tandis que le nombre de jeunes préparant un diplôme de niveau CAP ou baccalauréat est, elle, restée stable.

Or, si l'apprentissage permet d'améliorer la qualité de l'emploi obtenu à l'issue de la licence ou du master (rémunération, type de contrat), son impact sur l'emploi est marginal pour ce type de diplôme, contrairement aux formations de niveau baccalauréat ou équivalent.

Des réformes incessantes sans débat public, et une crise d'identité sans solution à ce jour

En France, l'enseignement supérieur est traditionnellement conçu comme un pilier de l'émancipation individuelle et du progrès collectif. Depuis le début du XXI^e siècle, le paysage universitaire connaît de rapides et profonds bouleversements, à travers la nouvelle place accordée à l'offre privée, la concurrence entre établissements, l'internationalisation des échanges ainsi que l'évolution des objectifs assignés à ce service public, désormais principalement tourné vers l'insertion professionnelle. 11 modifications de ses missions et objectifs ainsi qu'une quinzaine de réformes de fond sont intervenues durant les 20 dernières années.

La poursuite du nouvel objectif de l'enseignement supérieur, à savoir la garantie de l'insertion professionnelle des jeunes, engendre aujourd'hui des conflits dans l'attribution des ressources et dans la conception des formations. Par exemple, les missions de réussite individuelle et d'insertion professionnelle, plus récemment inscrites dans la loi, tendent à reléguer au second plan les autres missions de l'enseignement supérieur, notamment les plus collectives, telles que l'élévation du niveau scientifique et culturel de la nation, la contribution à la réduction des inégalités et au développement d'une société inclusive, et plus globalement toute chose qui touche à la formation de citoyens émancipés. Les universités tout particulièrement traversent une crise d'identité, incarnée par un questionnement permanent quant à leur place dans le système éducatif. Le contrat social défini dans les années 1960 pouvait être formulé ainsi : *étudier est un moyen accessible à toutes et tous de s'insérer dans la société en maximisant les gains individuels et collectifs*. Or, la sélectivité croissante des universités via Parcoursup ainsi que le développement d'une offre privée le plus souvent sélective et payante, conduisent à l'abandon progressif du principe cardinal d'universalité de l'enseignement supérieur sans que ces effets soient explicités et discutés dans le cadre du débat public.

Introduction

01

DIVERSIFICATION DES FILIÈRES

La massification de l'enseignement supérieur a conduit à un renversement de la stratification éducative et à une diversification des filières de l'enseignement supérieur

- 1 — La massification de l'enseignement supérieur est mise en œuvre entre 1960 et la fin des années 1990 en France 13
- 2 — La massification aboutit à un renversement de la stratification éducative de la société 14
- 3 — La massification s'accompagne aussi d'une diversification des filières et parcours 15

02

BESOIN DES ÉTUDIANTS

Les besoins en matière de conditions de vie des étudiant·e·s, essentiels pour la réussite, sont insuffisamment couverts

- 1 — La vie étudiante : un concept mouvant tendant à une perception globale des conditions de vie des étudiante·s 17
- 2 — Une organisation de la vie étudiante peu efficace du fait de répartitions complexes et de dispositifs nombreux 18
- 3 — Le constat de conditions de vie dégradées pour les étudiante·s 20

03

MANQUE DE MOYEN

Des moyens en progression qui restent insuffisants par rapport aux besoin

- 1 — Une croissance globale des moyens de l'enseignement supérieur, dont le montant par étudiante s'érode à partir des années 2010 25
- 2 — Une dégradation de l'encadrement pédagogique et administratif des étudiantes et étudiants à rebours des objectifs affichés de politique publique 26
- 3 — Des moyens qui restent insuffisants pour offrir des conditions d'étude de qualité et engager la rénovation des universités 30

04

INÉGALITÉS SOCIALES

Malgré la massification de l'accès à l'enseignement supérieur, les inégalités sociales perdurent

- 1** — À long terme, une diminution des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur qui restent malgré tout très marquées.33
- 2** — La persistance d'inégalités sociales et de débouchés entre les différentes filières35
- 3** — Les dispositifs mis en place par l'ESR pour limiter les inégalités échouent à les réduire significativement, voire contribuent à les renforcer ..38

05

ESSOR DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

Un développement de l'enseignement privé à but lucratif : une dérégulation coûteuse sans contrôle sur la qualité des formations

- 1** — Un triplement du nombre d'étudiant·e·s inscrit dans le secteur privé en 25 ans, une tendance amorcée par la mise en concurrence des organismes de formation au début du siècle et accélérée par le récent développement de l'alternance ?43
- 2** — Un secteur dominé par de grands groupes dont les pratiques commerciales et d'enseignement sont peu régulées47
- 3** — Une dérégulation qui dégrade la lisibilité de l'offre de formation et empêche un contrôle sur la qualité de l'enseignement48

06

CRISE ET APPAUVRISSEMENT

Des missions en mutation, qui conduisent à une crise d'identité des universités, et un appauvrissement du système d'enseignement supérieur

- 1** — Une multiplication des missions et des objectifs assignés au service public de l'enseignement supérieur qui se révèlent contradictoires et traduisent l'absence d'orientation politique officielle 51
- 2** — Des objectifs en apparence consensuels, mais dont la traduction en indicateurs de performances entraîne des conséquences discutables ... 53
- 3** — Une modification du contrat social sans débat ni transparence 54

Introduction

L'enseignement supérieur français, longtemps perçu comme un pilier de l'émancipation individuelle et du progrès collectif, traverse une période de bouleversements profonds et rapides. Initialement conçues pour soutenir la massification de l'enseignement supérieur, les universités françaises accueillent aujourd'hui environ 1,6 millions d'étudiant·e·s, soit environ 55 % du total, proportion en baisse sur le temps long en raison notamment de la part croissante des établissements privés. Elles se retrouvent aujourd'hui confrontées à une crise d'identité exacerbée par des réformes nombreuses et souvent contradictoires. L'évolution rapide des missions universitaires, notamment l'accent mis sur la réussite individuelle et l'insertion professionnelle, a transformé le paysage éducatif, modifiant les attentes des étudiant·e·s et la nature même de l'enseignement dispensé. Ces transformations sont le fruit d'une succession de réformes législatives et d'ajustements stratégiques visant à répondre aux défis socio-économiques contemporains. Mais ces réformes n'atteignent pas pleinement leurs objectifs et s'accompagnent d'une dégradation des conditions d'étude et de vie des étudiant·e·s.

Nous commencerons par exposer comment la massification de l'enseignement supérieur a conduit à un renversement de la stratification éducative et une diversification des filières d'enseignement supérieur (partie 1). Nous aborderons ensuite la manière dont les besoins en matière de conditions de vie des étudiant·e·s sont structurellement insuffisants (partie 2), de même que les besoins en matière de pédagogie (partie 3), tous deux souffrant d'un désinvestissement de l'État. Nous verrons ensuite comment l'enseignement supérieur à la fois réduit et maintient les inégalités selon les secteurs (partie 4) et comment le secteur privé a pu se développer hors de tout contrôle grâce aux subventions publiques (partie 5). Enfin, nous analyserons la crise d'identité qui touche actuellement l'enseignement supérieur et pourrait appeler désormais à un large débat public sur les objectifs de ce service public et, partant, les moyens nécessaires (partie 6).

Compte tenu des contraintes de l'étendue et de la diversité du sujet, ce travail se concentre volontairement sur les aspects liés aux formations et à la vie étudiante, ainsi qu'à l'analyse des différences public/privé et non lucratif/privé lucratif, le secteur privé connaissant une croissance sans précédent qui interroge le fonctionnement de l'enseignement supérieur français dans son ensemble.

01

DIVERSIFICATION DES FILIÈRES

**La massification
de l'enseignement
supérieur a conduit à
un renversement de la
stratification éducative et
à une diversification des
filières de l'enseignement
supérieur**

Entamée à la fin des années 1960, la massification de l'enseignement supérieur a visé à allonger la durée des études pour augmenter le niveau de qualification de la population. Ce processus a transformé la stratification éducative de la population française au cours des 50 dernières années, mais sans que la stratification économique évolue de manière équivalente. Les universités ont assuré la moitié de cette massification, mais une diversité croissante de filières s'est développée pour répondre aux besoins variés du marché de l'emploi. Au-delà des universités, d'autres structures comme les STS, les IUT, et les CPGE ont émergé, offrant des formations plus ou moins professionnalisantes. Cette diversité vise à couvrir les besoins à court et long terme de la Nation. Cependant, malgré cette montée en qualification et diversification des parcours, des questions persistent sur l'adéquation entre les besoins des étudiant·e·s et les conditions matérielles et pédagogiques offertes.

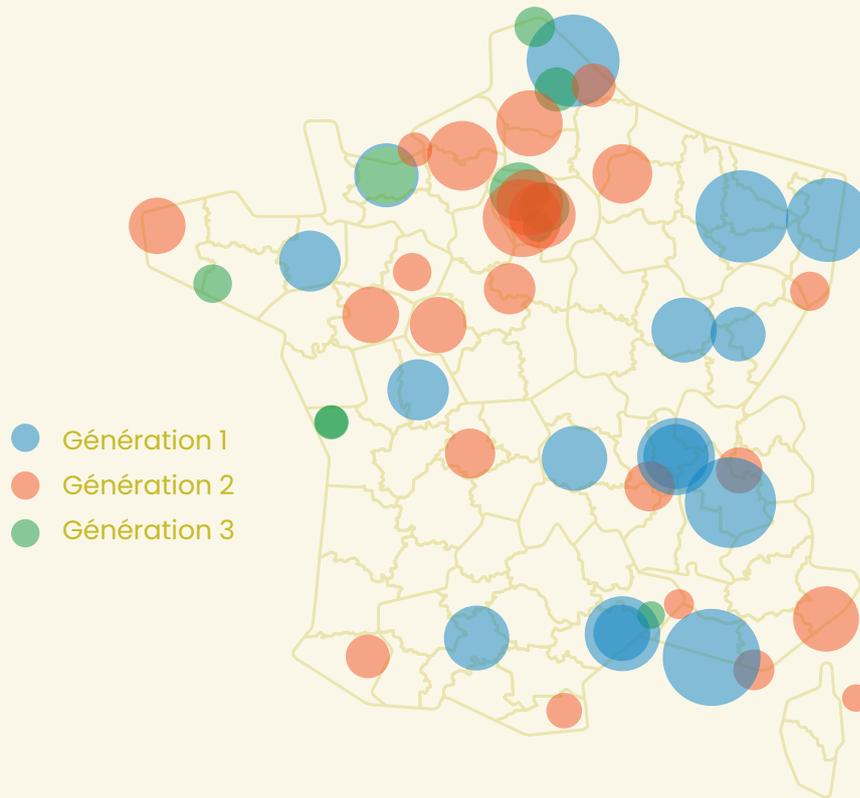
1 — Initialement contestée, la massification de l'enseignement supérieur est mise en œuvre entre 1960 et la fin des années 1990 en France

Les premières universités apparaissent au XI^e siècle, d'abord pour la formation professionnelle des prêtres, juristes et médecins dans les facultés de théologie, de droit et de médecine. Un quatrième type de faculté, appelé « des Arts », regroupe les autres disciplines sans visée professionnelle. Les universités concernent alors quelques centaines d'étudiant·e·s, puis quelques milliers au milieu du XIX^e siècle, avant d'atteindre la centaine de milliers peu avant 1950, moment où se décide la massification qui débutera à la fin des années 1960¹.

¹Picard, E. (2020). *La profession introuvable ? Les universitaires français de l'Université impériale aux universités contemporaines*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches.

Bien qu'elle soit relativement lente par rapport à la période 1960-2000, l'augmentation des effectifs étudiants donne lieu à de vifs débats des années 1850 aux années 1950 : l'éducation des classes populaires apparaît aux uns comme une dépense inutile, voire un risque de déstabilisation sociale, et aux autres comme un investissement utile sur le plan économique et efficace en termes de progrès scientifique et de justice sociale. C'est finalement l'idée d'un investissement collectif dans le « capital humain »² qui s'impose dans les années 1950-1960, alors que les évolutions industrielles et technologiques nécessitent une augmentation du niveau de qualification de la main-d'œuvre. La massification est alors vue comme permettant d'enclencher un cercle vertueux : l'investissement dans l'enseignement supérieur conduit à une augmentation du niveau de qualification de la population, qui conduit à l'augmentation de sa productivité, laquelle améliore la croissance économique, qui permet finalement plus

²Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis*. The University of Chicago Press.



Carte des campus universitaires selon leur génération : (1) avant les années 1960, (2) entre les années 1960 et 1980, et (3) entre les années 1990 et 2000. La taille des points représente le nombre d'étudiant·e-s en 2020-2021.

d'investissement dans l'enseignement supérieur et la recherche. Dans ce contexte, les investissements précèdent l'allongement des études : dès le XIX^e siècle, on décide de recruter plus d'enseignant·e-s, puis dans les années 1960 et 1990 de construire des campus pour accueillir une nouvelle population étudiante en augmentation rapide.

La massification conduit à une augmentation rapide du nombre d'étudiant·e-s inscrit·e-s à l'université, qui passe d'environ 250 000 en 1960 à près de 1,5 million à la fin des années 1990³.

Les politiques d'encouragement à la massification de l'enseignement supérieur s'interrompent au début des années 2000, et les effectifs étudiants des universités stagnent

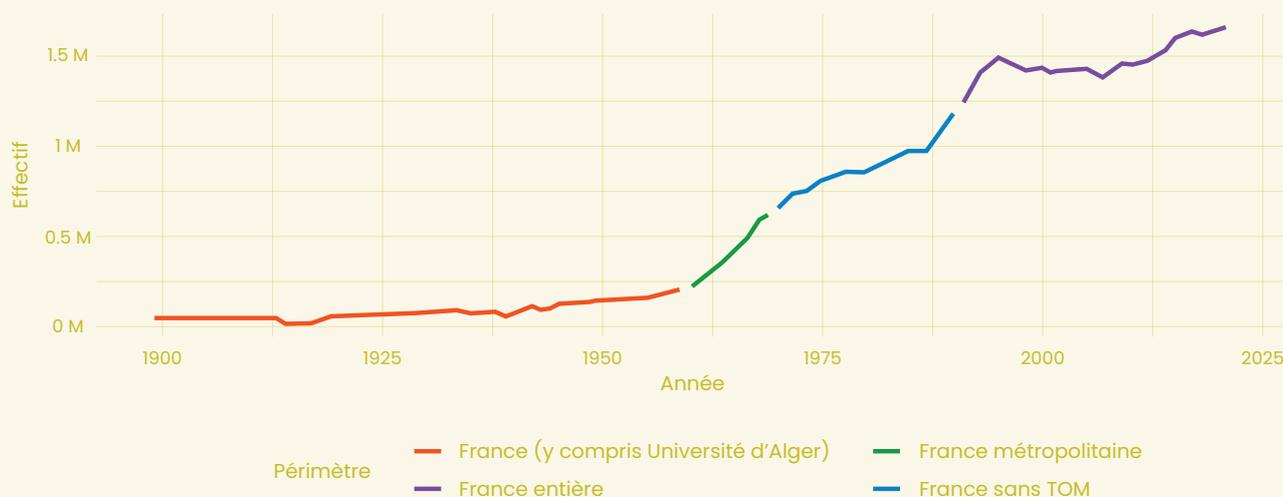
à près de 1,4 million, avant de repartir à la hausse dans les années 2010. Cette dernière hausse ne résulte cependant pas d'une reprise de la massification : elle s'explique essentiellement par les effets de la réforme du baccalauréat professionnel⁴ et par des raisons d'ordre démographique.

En 2023, la France compte 2,96 millions d'étudiant·e-s dont la moitié inscrite est à l'université, contre près de 78% en 1970⁵.

⁴ À partir de 2010, le passage de 4 à 3 ans est généralisé pour le baccalauréat professionnel, notamment afin de favoriser les poursuites d'étude dans le supérieur. Cette mesure est largement critiquée, notamment par le CEREQ. Cf. Kirsch, J.-L. & Kogut-Kubiak, F. (2010). Vingt ans de bac pro : un essor marqué par la diversité. Céreq Bref, (270).

⁵ SIES, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2024). L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France, (17) ; SIES, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche en France, (08).

³ Picard, E. (2020). op. cit.



Évolution des effectifs étudiants inscrits à l'université, 1900–2024.

La baisse de cette proportion résulte de la diversification des autres filières du supérieur accueillies dans les lycées (CPGE et BTS) et dans des écoles publiques, et récemment singulièrement du développement des formations privées de différents statuts.

2 – La massification aboutit à un renversement de la stratification éducative de la société

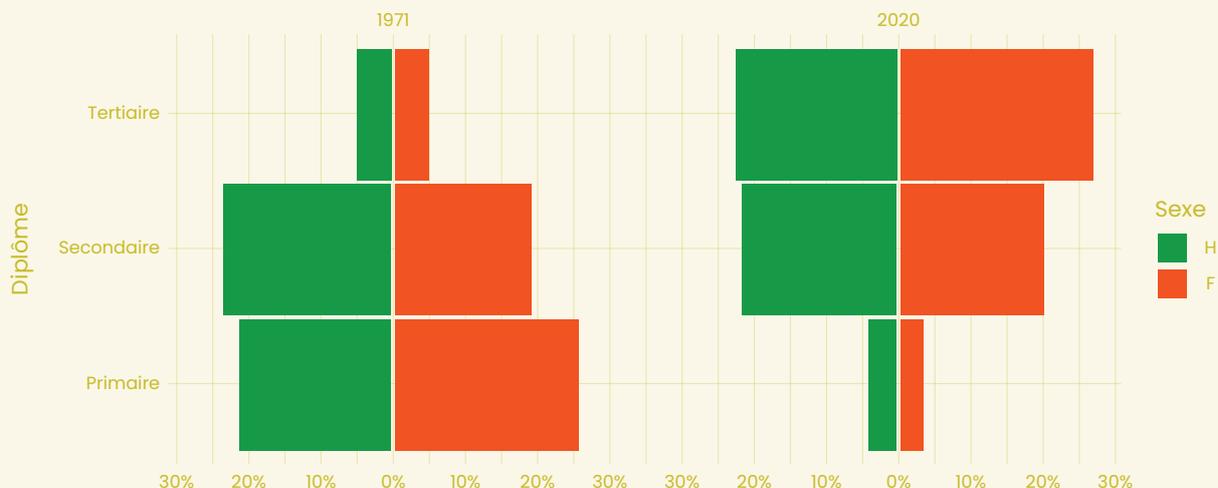
En 1971, le découpage de la population par strates en fonction du diplôme le plus élevé présente une forme pyramidale : près de 50 % de la population dispose au plus d'une formation primaire, 40 % s'arrête au baccalauréat et 10 % est diplômée du tertiaire (qui est l'autre nom du supérieur). En 2020, ce découpage présente la forme d'une pyramide aux proportions strictement inversées, avec plus de 50 % de la population diplômée du

supérieur, 40 % qui s'arrête au baccalauréat et moins de 10 % qui n'a qu'une instruction primaire.

Ce renversement de la stratification éducative ne s'accompagne pas d'un renversement de la stratification économique. Cette transformation conduit des chercheurs à s'intéresser à la possibilité d'un déclassement structurel, qui se définit par une situation dans laquelle, malgré un plus haut niveau de qualification, les enfants occupent une place économique moins élevée que celle de leurs parents⁶. Néanmoins, au sein d'une même génération, les diplômés conservent un rendement : en termes économiques, il vaut toujours mieux en avoir que de ne pas en avoir⁷

⁶Peugny, C. (2009). *Le Déclassement*. Grasset.

⁷Dabbaghian, G. & Peron, M. (2021). *Tout diplôme mérite salaire ? Une estimation des rendements privés de l'enseignement supérieur en France et de leur évolution*. Note du Conseil d'analyse économique, (75).



Comparaison du niveau de diplôme de la population française âgée de 25 à 30 ans, entre 1971 et 2020, selon trois tranches : primaire, secondaire et tertiaire (post-bac).

3 - La massification s'accompagne aussi d'une diversification des filières et parcours, notamment en termes de professionnalisation

Bien que la moitié de la massification soit assurée par les universités, cette montée en qualification s'accompagne d'une diversification des filières et parcours, couvrant un large spectre de disciplines et de compétences. La diversification des formations supérieures s'inscrit en continuité de la diversification des voies du lycée et de leur propre massification⁸.

Cette diversification se fait notamment en fonction du niveau de professionnalisation, au sens notamment de la durée du cursus avant l'insertion sur le marché de l'emploi.

⁸ DEPP, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023), Évolution de la proportion de bacheliers dans une génération selon la voie. Repères et références statistiques.

Toutefois, « non professionnalisant » ne veut pas dire « sans considération pour les besoins économiques ». Les formations scientifiques longues peuvent ainsi sembler plus éloignées d'une adéquation aux besoins d'un emploi à court terme (moins forte « professionnalisation »), mais fournissent des compétences indispensables sur le moyen et le long terme, ce que les formations techniques qui reposent sur l'état de l'art à un moment donné permettent moins de faire.

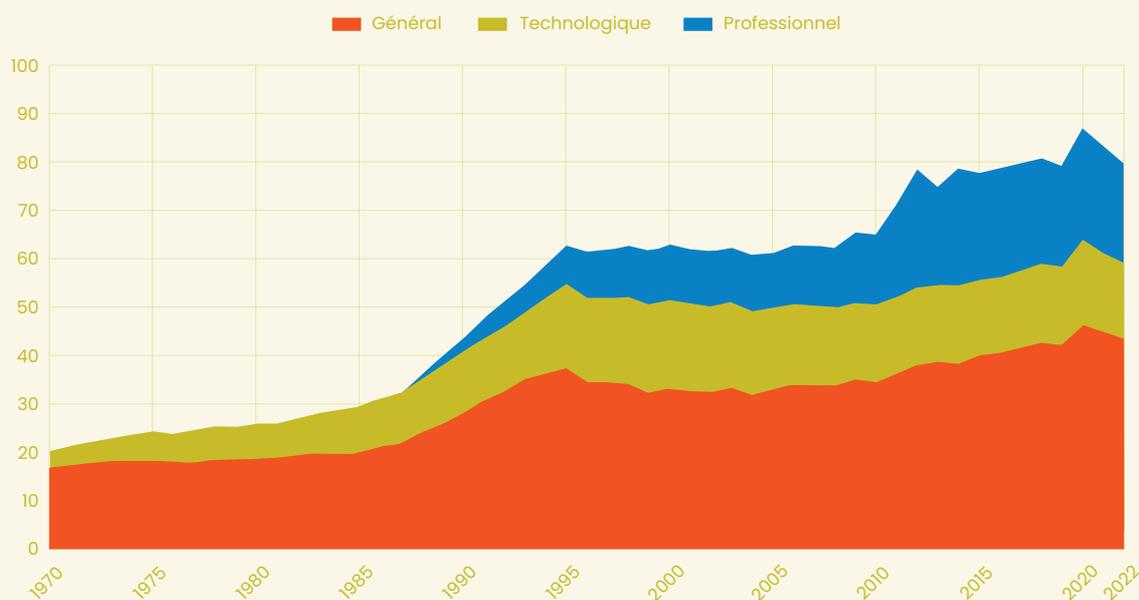
Historiquement, les différentes filières de l'enseignement supérieur répondaient donc à des besoins différents et jouissaient de réputations différentes : les grandes écoles répondaient à des besoins spécifiques de l'économie (École des Mines, Écoles des Ponts, etc.) et le parcours classe préparatoire puis grande école était traditionnellement reconnu comme le plus élitiste ; les universités étaient reconnues pour leur ouverture à l'entrée mais la difficulté d'en sortir hautement diplômé, avec pour objectif de

former à la méthode scientifique ; les STS étaient sélectives et calibrées sur les besoins de l'emploi technique ; les IUT jouaient un rôle intermédiaire entre ces trois voies, en délivrant les diplômes universitaires de technologie (DUT) et en opérant la majorité des Licences professionnelles. À cela s'ajoutaient de nombreuses structures spécifiques, telles que les Universités de technologie (UT), le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), et les établissements créés par le secteur privé⁹.

Ainsi, la France s'est dotée d'un appareil de formation très varié, permettant de s'adapter à une large diversité d'étudiant·e·s et de couvrir les besoins de la société. Cependant, les besoins nécessaires au fonctionnement du système d'enseignement supérieur, public particulièrement, sont de moins en moins bien couverts, qu'il s'agisse des conditions matérielles extérieures aux études mais garantes de la réussite des étudiant·e·s ou des conditions dans lesquelles ils et elles sont accueilli·e·s et pris·es en charge dans les établissements.

⁹ Voir partie 5 infra.

Évolution de la proportion de la population diplômée du baccalauréat, 1970 - 2022.



02

BESOINS DES ÉTUDIANTS

Les besoins en matière de conditions de vie des étudiant·e·s, essentiels pour la réussite, sont insuffisamment couverts

La vie étudiante englobe les conditions de vie matérielles et morales des étudiant·e·s au quotidien. Cette notion manque d'une définition engageante en termes réglementaires et qui permettrait une analyse consolidée et comparable dans le temps des dépenses engagées en faveur de la vie étudiante. La crise sanitaire a accentué la précarité étudiante, et les politiques publiques peinent à couvrir les besoins essentiels, tels que le logement, la santé et l'alimentation des étudiants et des étudiantes. La multiplicité des organismes et des dispositifs fournissant des services ou aides aux étudiant·e·s, ainsi que la répartition inégale des services, ajoutent à la complexité d'y accéder pour les étudiant·e·s.

1 – La vie étudiante : un concept mouvant tendant à une perception globale des conditions de vie des étudiant·e·s

La « vie étudiante » se conçoit de manière générale comme l'ensemble des déterminants et des conditions, matérielles et morales, de la vie quotidienne des étudiant·e·s. L'approche proposée par l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), mis en place en 1989, insiste davantage sur les « conditions de vie étudiante ». Il s'agit des conditions dans lesquelles les étudiant·e·s satisfont un ensemble de besoins fondamentaux : se loger, se nourrir, se vêtir, se déplacer, auxquels on peut ajouter la capacité à former des liens sociaux. Ces conditions matérielles et morales, bien qu'extérieures aux activités d'enseignement supérieur et de recherche stricto sensu, constituent des déterminants décisifs de la réussite des étudiant·e·s dans leur cursus. Elles constituent aussi un élément de l'égalité devant le service public, et de liberté de choix, les préoccupations matérielles pesant sur les choix d'orientation des étudiant·e·s.

Le champ d'action publique visant à organiser la vie étudiante n'est pas stabilisé. Bien qu'elle bénéficie d'un programme dédié du

budget de l'État, la « vie étudiante » ne fait pas l'objet d'une définition réglementaire de référence ou complètement partagée¹. Alors que l'évolution actuelle des politiques publiques s'inscrit dans la démarche de créer un « écosystème autour des établissements d'enseignement supérieur » pour permettre l'émergence d'une « expérience étudiante » censée favoriser la réussite des étudiant·e·s², et conduisant à considérer en même temps les aspects pédagogiques, la production de services pour les étudiant·e·s et la participation ou la citoyenneté estudiantine, cette approche plus large que les simples besoins matériels n'est ainsi définie dans aucun document stratégique de l'État. La mise en œuvre de dispositifs dédiés par les établissements ou par les collectivités n'est pas non plus suivie ou mesurée de manière globale.

¹Le programme 231 porte notamment les crédits confiés aux Crous pour leur fonctionnement, les crédits dédiés aux aides directes (principalement : bourses sur critères sociaux et « aides spécifiques » accordées par les Crous aux étudiant·e·s rencontrant des difficultés financières particulières) et indirectes (subventionnement des repas à tarif sociaux en resto'U), ainsi que les crédits attribués aux établissements publics d'enseignement supérieur pour la mise en place d'une offre de soin et d'activités associatives. Cf. Gouvernement de la France. (2023). *Projet annuel de performance. Programme budgétaire 231 pour 2024.*

²Lafont, L. (2021). *Rapport d'information du Sénat sur les conditions de la vie étudiante en France.*

L'approche de la « vie étudiante » souffre de la non-coordination entre dispositifs et offreurs de service. Le programme budgétaire qui porte les crédits de l'État destinés à la « vie étudiante » distingue une approche de soutien au pouvoir d'achat des étudiant·e·s, l'amélioration de « l'expérience étudiante » au travers d'une mise en valeur de la santé, de l'accès au logement et de l'accès aux droits, l'accessibilité des différents dispositifs, et enfin l'accentuation des moyens territorialisés de la « vie étudiante » (Crous et animation territoriale). Comme le relevait en 2013 un rapport de l'Inspection générale des Finances (IGF), cette approche cloisonnée entrave une résolution efficace des problèmes³ (cf. infra 2.2.). Dernièrement, la crise sanitaire a conduit par ailleurs à focaliser les politiques publiques sur les cas de précarité extrême, alors que les besoins essentiels, tels que le logement, la santé et l'alimentation, continuent d'être globalement mal couverts pour la population étudiante.

2 - Une organisation de la vie étudiante peu efficace du fait de répartitions complexes et de dispositifs nombreux

L'organisation des politiques publiques afférentes est peu efficace du fait d'une

³ Inspection générale des finances. (2013). La vie étudiante. tl.

FOCUS

“ L'amoncellement des strates de sources d'aide est un frein à leur obtention par les étudiant·e·s, sans qu'un système de « guichet unique » n'ait pu émerger ”

multiplicité d'organismes, de circuits et de dispositifs, avec pour conséquence un important non-recours des étudiant·e·s à leurs droits.

En effet, la « vie étudiante » relève à la fois du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche représenté par les recteurs, de services spécialisés de l'État, dont les 26 Centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (Crous) et le Centre national des œuvres universitaires (Cnous), des établissements d'enseignement supérieur (universités et autres), mais également d'autres services publics hors du périmètre ministériel (caisses de sécurité sociale, collectivités territoriales). Cette dispersion conduit à des inefficiences dans le suivi des étudiant·e·s. Le périmètre administratif académique des Crous ne reflète pas toujours les réalités territoriales, notamment le lieu de vie des étudiant·e·s. De plus, les étudiant·e·s ne bénéficient pas du même système d'aide selon leur ministère de rattachement⁴. L'amoncellement des strates de sources d'aide est un frein à leur obtention par les étudiant·e·s, sans qu'un système de « guichet unique » n'ait pu émerger⁵. Un rapport récent de l'Inspection générale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (IGESR) relatif au réseau des Crous recommande ainsi de définir une nouvelle répartition clarifiée des compétences entre les Crous et les universités⁶.

Cette complexité d'organisation se traduit également par des inégalités territoriales dans l'accès des étudiant·e·s aux dispositifs concernés. C'est particulièrement le cas des « sites éloignés », c'est-à-dire les

⁴ Par exemple, les lycées agricoles qui dépendent du ministère de l'Agriculture.

⁵ Bordry, G., Engel, O., Girardin, A., Kervadec, D. & Raimbault, P. (2023). Le réseau CNOUS - CROUS. Points forts, points faibles et évolution possible du modèle. Rapport de l'IGESR, (n°22-23 002B).

⁶ Ibid. L'outil « Mes Services Étudiants » développé par l'État répond à cette intention mais en se limitant pour l'instant aux services des Crous.

établissements d'enseignement supérieur ou des structures des Crous qui ne bénéficient pas d'un campus et de services comme les restaurants universitaires ou les résidences, alors même que les étudiant·e·s concerné·e·s s'acquittent des mêmes frais d'inscription et du même montant de la contribution de vie étudiante et de campus (CVEC) que les autres⁷. De manière générale, des services essentiels comme les logements étudiants à tarifs sociaux sont répartis de manière sous-optimale sur le territoire national⁸. Pour les étudiant·e·s poursuivant leurs études supérieures dans des établissements non-universitaires ou sur des sites isolés, l'accès à une restauration à moindre coût est plus difficile, dans l'attente notamment de l'application de la loi dite « Lévi » du 13 avril 2023 visant à favoriser l'accès de tous les étudiants à une offre de restauration à tarif modéré⁹.

La diversité des services compétents et la variété des situations sur le territoire débouche ainsi sur une offre hétéroclite et peu lisible pour les étudiant·e·s, contribuant à limiter l'efficacité de la politique publique de vie étudiante¹⁰. Cette offre est globalement insuffisamment connue des étudiant·e·s ce

⁷ C'est le cas, par exemple, des étudiant·e·s de l'université de technologie de Troyes (UTT), qui se trouvent pour partie à l'antenne de Nogent, sans accès à ces différents dispositifs.

⁸ Bordry, G., Engel, O., Girardin, A., Kervadec, D. & Raimbault, P. (2023). op. cit., (n°22-23 002B).

⁹ Cette loi prévoit la mise en œuvre, pas encore effective en septembre 2024, d'une aide financière pour les étudiant·e·s n'ayant pas accès à un restaurant universitaire du Crous ou à une autre offre leur réservant des tarifs modérés moyennant une subvention. Elle prévoit également la conclusion par les établissements et les Crous de conventions avec les gestionnaires de structures de restauration collective, permettant aux étudiant·e·s d'y déjeuner aux tarifs « Crous » de 3,3 € ou 1 €. Cf. Loi du 13 avril 2023 visant à favoriser l'accès de tous les étudiant·e·s à une offre de restauration à tarif modéré. (2023, avril 14). Vie publique.

¹⁰ Des tentatives de simplification face à cette information disparate et trop limitée, souvent là encore sur le mode du guichet unique d'information, sont à signaler. Le site universitaire UniCa de la Côte d'Azur a par exemple lancé en 2022 un « guichet unique » pour concentrer l'information pour les étudiant·e·s des douze sites concernés, de façon itinérante à partir de 2024.

26 %

des étudiant·e·s estimaient, en 2023, avoir des fins de mois difficiles ou très difficiles

qui se traduit par un taux important de non-recours aux droits¹¹. Par ailleurs, les services de soutien à la formation¹² faiblement dotés nécessiteraient un financement complémentaire de 51 à 377 millions d'euros par an pour contribuer plus efficacement à la réussite étudiante¹³. Enfin, la multiplication des dispositifs d'aide notamment sociale peut apparaître « contre-productive lorsque chacun se contente de répondre dans son périmètre d'action »¹⁴, ou lorsqu'il y a concurrence entre les différents mécanismes.

¹¹ 25% des jeunes ne demandent pas les aides auxquelles ils ont droit. Cf. INJEP. (2022). Baromètre DJEPVA sur la jeunesse 2021.

¹² Service de scolarité et de soutien à la formation, décharges d'enseignement pour limiter la charge administrative des enseignant·e·s, service d'information aux étudiant·e·s.

¹³ Fliche, F., Forest, F., Cachard, P.-Y., Flegès, A., Jellab, A. & Lugnier, M. (2023). L'organisation de la première année des formations supérieures : accueil et réussite des étudiants, transition et construction des parcours, dispositifs d'accompagnement, profil des enseignants. Rapport de l'IGESR, (n°21-22 089A).

¹⁴ Ibid.

3 – Le constat de conditions de vie dégradées pour les étudiant-e-s

La crise sanitaire de 2020–2021 a mis à jour la fragilité des étudiant-e-s, des conditions de vie précaires et un bien-être largement dégradé, sans qu'une amélioration tangible n'ait été constatée en sortie de crise. Si la diversité des profils des étudiant-e-s ne permet pas de distinguer des causes univoques à la dégradation de leurs conditions de vie, une étude de 2023¹⁵ a permis de mettre en évidence plusieurs ressorts de la précarité étudiante : l'augmentation sensible des coûts de la nourriture et de l'énergie ; la paupérisation simultanée de l'étudiante et de sa famille ; l'augmentation significative des effectifs étudiants sans que l'offre sociale (par exemple de restauration au Crous) ne puisse suivre ; l'insuffisante évolution des montants des bourses face à une inflation importante.

Du point de vue de la satisfaction des besoins primaires, la population étudiante reste comparativement plus désavantagée que la population générale et que d'autres groupes particuliers. Les étudiant-e-s sont notamment

¹⁵ Jolion, J.-M. (2023). Concertation sur la vie étudiante : conditions de vie, conditions d'études, conditions de réussite.

davantage touché-e-s par la pauvreté monétaire que d'autres jeunes, comme l'a montré la DREES dans une étude de 2023 reposant sur des données bornées en 2014¹⁶, mais aussi que la population générale¹⁷. Selon des données plus récentes, 26 % des étudiant-e-s estimaient, en 2023, avoir des fins de mois difficiles ou très difficiles¹⁸.

S'agissant des autres postes de la « vie étudiante », les politiques publiques ne couvrent pas les besoins, globalement par manque de moyens, que ce soit en termes :

- De logement (moins de 7% des étudiant-e-s résident dans un logement social spécifiquement dédié contre près de 16% de l'ensemble des ménages),
- De santé, et notamment de santé mentale : avec 1 équivalent temps plein de psychologue pour 14 889 étudiant-e-s,

¹⁶ Marteau, B., Pinel, L., Echegu, O. & Nauze-Fichet, E. (2023). Mesurer le niveau de vie et la pauvreté des jeunes adultes de 18 à 24 ans. Une population particulièrement confrontée à la vulnérabilité économique. Les dossiers de la DRESS, (106).

¹⁷ En 2014, la pauvreté monétaire s'établissait à 14,1%. Cf. INSEE. (2017, 6 septembre). Revenu, niveau de vie et pauvreté en 2014. Les auteurs de ce rapport n'ont pas été en mesure de trouver des chiffres plus récents, ce qui pourrait constituer une indication du peu d'intérêt porté à cette question par les pouvoirs publics

¹⁸ Observatoire de la Vie étudiante. (2023). Repères 2023. Enquête nationale Conditions de vie des étudiants.

Taux de pauvreté monétaire des 18–24 ans (%) en 2014.

Tableau A • Taux de pauvreté monétaire des 18-24 ans selon leur statut résidentiel et professionnel, en 2014 (en %)

	France entière (hors Mayotte)			France métropolitaine		
	Cohabitant	Décohabitant	Ensemble	Cohabitant	Décohabitant	Ensemble
En études	19,0	40,2	29,5	17,5	39,9	28,7
Sortis d'études	20,0	26,4	22,3	18,1	25,6	20,8
<i>Dont en emploi</i>	8,2	14,0	10,7	7,3	14,0	10,1
<i>Dont au chômage/NEET</i>	32,9	56,4	38,8	30,5	54,7	36,7
Ensemble	19,5	34,6	26,0	17,8	34,2	24,9

Lecture > En 2014, le taux de pauvreté monétaire des jeunes de 18 à 24 ans, résidant dans un logement autonome (décohabitant) et en études est de 39,9 % en France métropolitaine.

Champ > Personnes âgées de 18 à 24 ans résidant en France (hors Mayotte) ou en France métropolitaine.

Source > DREES-Insee, enquête nationale sur les ressources des jeunes 2014 (ENR).

malgré le doublement du nombre de psychologues accessibles à travers les services de santé étudiants depuis 2020, la France continue de proposer un taux d'accès au service 10 fois inférieur à la recommandation internationale (1 pour 1 500), et 2 à dix fois inférieur à des pays comparables du point de vue de la richesse nationale¹⁹.

- Ou encore d'alimentation.

À rebours de l'amélioration de la couverture de la population étudiante par des dispositifs sociaux adaptés, on observe au cours des 20 dernières années un tassement de la proportion d'étudiant-e-s concerné-e-s par les bourses sur critères sociaux (BCS)²⁰. Une extension des conditions et seuils d'attribution est intervenue en 2023, accroissant *de facto* le nombre de boursier-ère-s (+27 000), mais cette hausse ne permet que de retrouver le niveau connu en 2016-2017²¹. En excluant l'importante hausse des bénéficiaires de l'échelon Obis depuis sa création en 2013, qui donne droit à une exonération de frais de scolarité mais pas à une aide financière, la proportion de boursier-ère-s du MESR est même en baisse : les effectifs des échelons intermédiaires (1 à 6) représentaient environ 19 % du total des étudiant-e-s en 2002, contre moins de 16 % en 2020²².

Les causes des variations du nombre de boursier-ère-s sont toutefois difficiles à interpréter. Ces évolutions sont à corréliser à l'évolution de la structure de l'offre de formation (formations n'ouvrant pas droit à bourses), à la complexité de la prise en compte des situations familiales (parents séparés non divorcés par exemple), à la difficulté pour une

étudiante de faire reconnaître son autonomie, possiblement à une revalorisation des barèmes décorrélée de celle des revenus.

Au-delà du non-dynamisme du nombre de boursier-ère-s, la baisse du « pouvoir d'achat » associé à la bourse est notable depuis 2016²³. La hausse de 37 € mensuels entrée en vigueur en septembre 2023 représente une hausse de 6 % pour les étudiant-e-s touchant les bourses les plus élevées, alors que l'inflation cumulée a été de 10,4 % entre 2022 et 2023. L'absence de prise en compte des disparités territoriales du coût de la vie dans les montants attribués signifie par ailleurs que les bourses sur critères sociaux permettent inégalement aux étudiant-e-s d'assumer leurs dépenses courantes selon leur lieu de résidence.

En synthèse, les dépenses du programme 231 « Vie étudiante » du budget de l'État ne sont pas adaptées pour assurer la décence des conditions de vie étudiantes. Elles ne représentent que 1 070 euros par étudiante et par an environ²⁴. Bien qu'en augmentation depuis plusieurs années, le montant des dépenses par étudiant-e recule en valeur constante sur les vingt dernières années alors que les transformations du système d'enseignement supérieur emportent des besoins nouveaux. La prise en compte de mobilités interrégionales, favorisées par Parcoursup, est ainsi limitée. Enfin, il importe de relever que les Crous font face à de lourdes difficultés financières, particulièrement depuis le COVID²⁵, limitant par conséquent la capacité des établissements à dégager des capacités d'investissement au bénéfice du logement étudiant, ou pour l'aménagement de nouveaux équipements.

¹⁹ Association Nightline. (2002). *En parler, mais à qui ?*

²⁰ Cette évolution est constatée à périmètre constant, c'est-à-dire au-delà de l'effet du développement de l'apprentissage, qui exclut du bénéfice des bourses du MESR.

²¹ Le niveau le plus haut a été atteint en 2020.

²² Données retraitées à partir de Derouilhe, P. (2023, 29 mars). Bourses sur critères sociaux : comment ont-elles évolué ces 20 dernières années ? AEF. Les effectifs de l'échelon six, créé en 2007, sont intégrés aux totaux.

²³ Ibid.

²⁴ Et environ 10% du total des dépenses dédiées aux étudiant-e-s.

²⁵ Colboc, F. & Ressiguier, M. (2020). *Mission flash sur le financement des Crous.*



L'aide sociale aux étudiant·e·s et l'impensé des effets de bords inhérents à la croissance de l'enseignement supérieur privé. de la mission Travail et Emploi

La plupart des formations dispensées dans des établissements d'enseignement supérieur privés aboutissant à la délivrance de diplômes d'établissement n'ouvrent pas droit à la bourse sur critères sociaux. En revanche, l'accès aux aides ponctuelles du Crous, y compris les aides annuelles dupliquant de facto les bourses (allocations spécifiques), reste ouvert. L'importance des frais de scolarité pratiqués par certaines formations conduisent certain·e·s étudiant·e·s à des difficultés financières aiguës, qui les amènent à recourir à ces aides exceptionnelles dispensées par les services sociaux des Crous, alors que leurs ressources leur auraient permis d'assumer leurs charges courantes.

Dans ce cas de figure, des ressources publiques initialement destinées à des étudiant·e·s modestes financent indirectement des groupes d'enseignement supérieur privés (cf. partie 5). Cependant, le réseau des Crous ne communique pas les formations suivies par les étudiant·e·s bénéficiaires d'une allocation spécifique, ce qui ne permet pas d'évaluer l'ampleur de ces flux financiers. Il conviendrait que la part des étudiant·e·s demandeur·euse·s d'aide selon leur formation (type de diplôme préparé, statut de l'établissement) soit communiquée publiquement pour permettre l'évaluation de ces effets.

03

MANQUE DE MOYENS

**Des moyens en progression
qui restent insuffisants par
rapport aux besoins**

Depuis les années 2010, la hausse globale du budget de l'enseignement supérieur n'a pas suivi le rythme de l'augmentation du nombre d'étudiant·e·s, entraînant une baisse des dépenses par étudiant·e. La majorité des dépenses concerne les salaires, mais les effectifs enseignants n'ont pas suivi la croissance des effectifs étudiants, menant à un recours accru aux heures complémentaires et aux vacataires. Cette situation a entraîné une baisse du taux d'encadrement pédagogique et une dégradation des conditions d'études, affectant la qualité de l'enseignement et la réussite des étudiant·e·s.

1- Une croissance globale des moyens de l'enseignement supérieur, dont le montant par étudiant·e s'érode à partir des années 2010

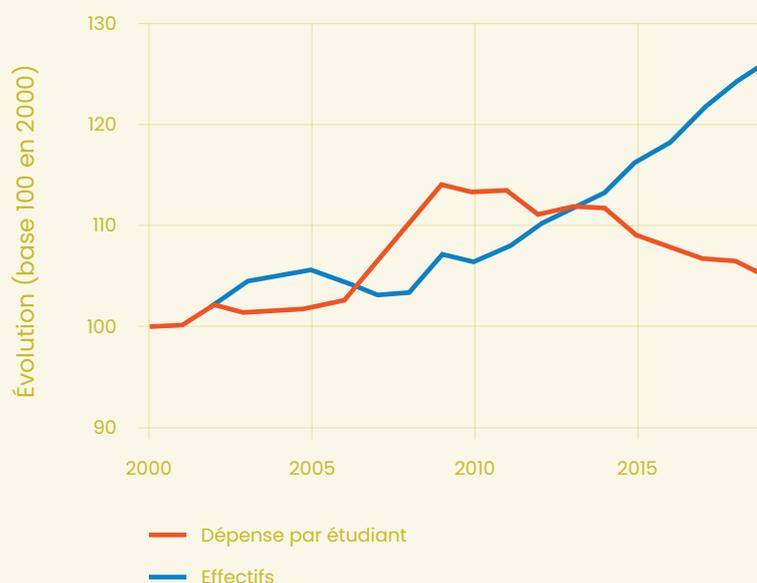
La dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur a constamment progressé, passant de 12,4 milliards d'euros en 1980 à 36,3 milliards d'euros en 2021. Néanmoins, l'évolution de ces dépenses n'a pas suivi le même rythme que celle du nombre d'étudiant·e·s, entraînant une baisse des dépenses par étudiante. Celle-ci

s'est progressivement érodée à partir de 2010, passant de 13 370 euros par an et par étudiante à 12 250 euros en 2022¹. Tandis que les effectifs étudiants ont progressé de 25 % en 20 ans, la dépense par étudiante n'a augmenté que de 5 %. En découle un effet ciseaux qui se traduit par un écart croissant entre besoins et dépenses².

¹ DEPP, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023). Évolution des coûts par élève et par étudiants. Repères et références statistiques.

² Fack, G., & Huillery, E. (2021). Enseignement supérieur : pour un investissement plus juste et plus efficace. Les Notes du Conseil d'analyse économique, (68).

Dépenses publiques d'enseignement supérieur, valeur par étudiant·e, 2000-2020.



La structure des dépenses dans l'ESR permet d'observer plus finement selon quelles modalités et avec quelles conséquences ce décrochage s'est opéré. Les dépenses de personnel constituent presque 70 % de la dépense totale en matière d'enseignement supérieur et les dépenses de fonctionnement représentent 23 % du total. Très peu de dépenses sont consacrées à l'investissement, qui concernent notamment les opérations de rénovation immobilière ou les achats de gros équipements. Les gels des rémunérations et des recrutements constituent donc les principaux mécanismes de restrictions budgétaires.

2- Une dégradation de l'encadrement pédagogique et administratif des étudiantes et étudiants à rebours des objectifs affichés de politique publique

Les dépenses et effectifs de personnel constituent les variables déterminantes permettant d'apprécier le niveau de service public assuré en matière d'enseignement. Elles permettent de mesurer le degré de personnalisation et de suivi des étudiante-s sur le plan pédagogique et en matière d'accompagnement à l'orientation.

Concernant l'encadrement pédagogique, la progression du nombre d'enseignant-e-s n'a pas suivi la courbe de croissance des effectifs étudiants, reflétant en cela la dynamique générale de la dépense publique d'enseignement supérieur. Depuis les années 2010, les effectifs d'enseignants titulaires stagnent, puis diminuent à partir de 2017.

Des mesures alternatives ont été mobilisées par les universités pour pallier le manque d'enseignant-e-s, d'une part à travers le recours aux heures dites « complémentaires »

70%

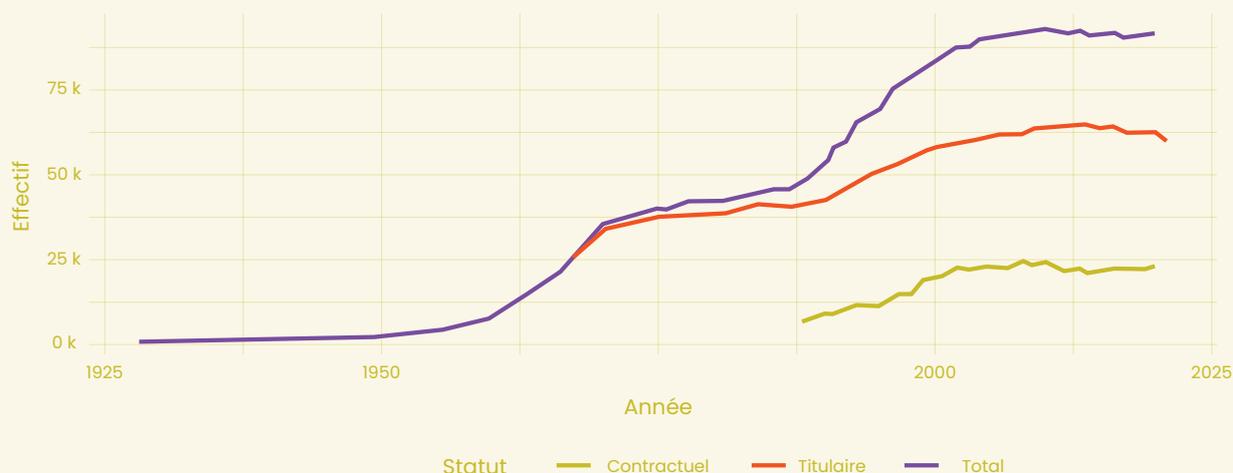
De la dépense de l'enseignement supérieur concerne les effectifs.

+ 25 %

Augmentation des effectifs étudiants, pour une augmentation de 5% de la dépense par étudiant.

17%

Baisse du taux d'encadrement pédagogique



Effectifs enseignants dans l'enseignement supérieur : 1992 - 2022.

(heures s'ajoutant au « service d'enseignement obligatoire » de l'enseignante), d'autre part à travers le recours massif à des vacataires, qui représentent aujourd'hui les deux tiers des personnels enseignants dans les universités et qui contribue à la précarisation de la profession³.

La généralisation du recours aux vacataires constitue un détournement de ce statut initialement conçu pour combler un besoin ponctuel, qui s'inscrit à présent dans la durée en raison de l'inadéquation entre les ouvertures d'emplois d'enseignant·e·s permanents et les besoins pédagogiques.

Alors qu'historiquement⁴, le nombre de jeunes à former représentait le principal facteur qui justifiait l'ouverture de nouveaux postes, cette logique a été inopérante au cours des 15 dernières années. L'effectif des

enseignants-chercheurs titulaires a diminué de 2 % pendant que les effectifs étudiants augmentaient de 15 %. Il en résulte une baisse du taux d'encadrement pédagogique qui passe entre 2013 et 2020 de 3,7 à 3,2 titulaires pour 100 étudiant·e·s, soit une baisse de 17 %⁵.

Cette dégradation s'explique par une sous-budgétisation des crédits du programme 150 destinés à financer le service public de l'enseignement supérieur et de la recherche⁶, qui a obéré la capacité des établissements à assurer leur mission première en matière de formation initiale. Plusieurs études mettent en évidence que cette situation pèse sur la réussite des étudiant·e·s⁷.

⁵ Gossa, J. (2023). L'université à son tournant. *Esprit*, 7, 41-52. <https://esprit.presse.fr/article/julien-gossa/l-universite-a-son-tournant-44726>.

⁶ Fliche, F., Forest, F., Cachard, P.-Y., Flegès, A., Jellab, A. & Lugnier, M. (2023). L'organisation de la première année des formations supérieures : accueil et réussite des étudiants, transition et construction des parcours, dispositifs d'accompagnement, profil des enseignants. Rapport de l'IGESR, (n°21-22 089A).

⁷ Benani (H.), Dabbaghian (G.) & Péron (M.). (2021). Les coûts des formations dans l'enseignement supérieur français : déterminants et disparités. *Les Notes du Conseil d'analyse économique*, (74).

³ Collectif Nos Services Publics. (2024). L'explosion du recours aux vacataires, ou l'ubérisation de l'enseignement supérieur.

⁴ Gossa, J. & Figon, F. (2024). L'entrée dans la carrière des enseignants-chercheurs.



Évolution en valeur 100 pour 2013 des effectifs enseignants titulaires et étudiants, ainsi que du taux global d'encadrement.

Certaines disciplines et certains types d'établissement sont particulièrement touchés par une situation de sous-encadrement, traduisant des choix publics différenciés selon l'établissement, le diplôme et la filière. La baisse est ainsi particulièrement marquée concernant les lettres, les langues, les sciences humaines et sociales, et les sciences et techniques, dans lesquelles le nombre d'enseignants-chercheurs par étudiante a baissé de près d'un quart en 10 ans. Il serait ainsi nécessaire d'ouvrir près de 8 300 postes supplémentaires pour retrouver les taux d'encadrement de 2010⁸.

⁸ Gossa (J.) & Figon (F.). (2024). L'entrée dans la carrière des enseignants-chercheurs.

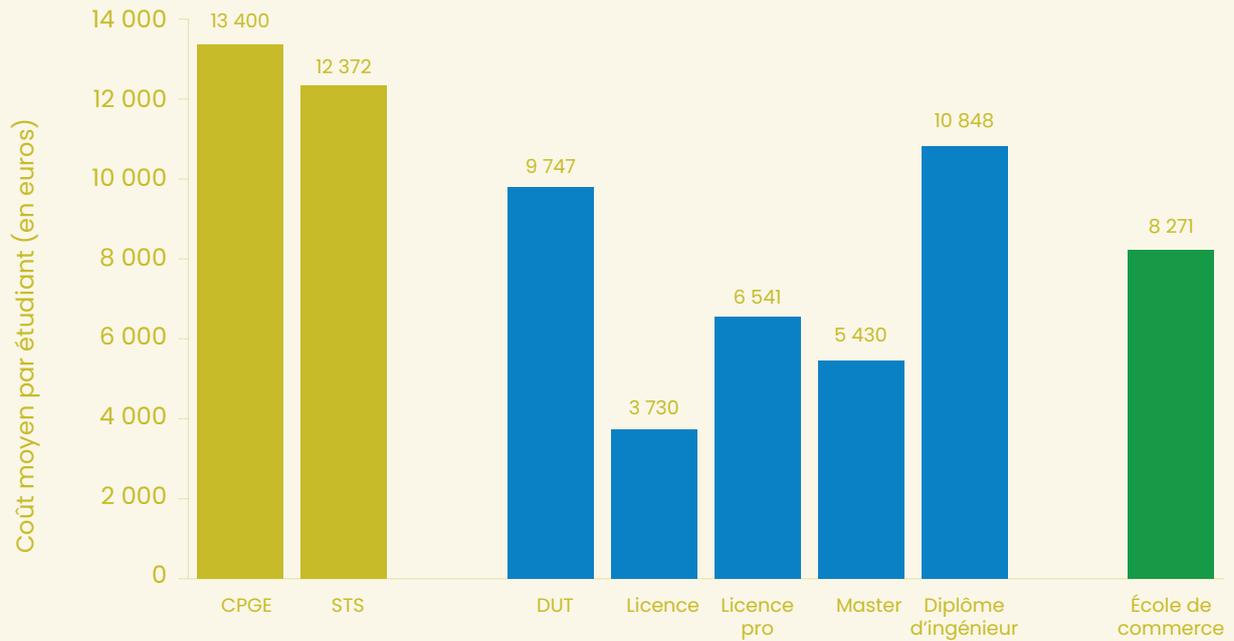
Si les données existent sur les coûts de formation par étudiant·e dans les établissements hors universités⁹, qui y sont plus élevés qu'à l'université, les taux d'encadrement pédagogique ne sont pas identifiés.

Cette situation est d'autant plus marquante que les objectifs assignés au service public de l'enseignement supérieur sont ambitieux, sans doter les établissements des moyens à même de les atteindre.

Cela est notamment manifeste pour les études de santé : en avril 2024, le Premier ministre a annoncé un objectif d'augmentation de 60 % du nombre d'étudiant·es en deuxième année de médecine (avec une cible de 16 000 étudiant·es en 2027 contre 10 000 actuellement), sans qu'aucune ressource nouvelle ne soit prévue pour les établissements concernés¹⁰.

⁹ Bennani (H.), Dabbaghian (G.) & Perron (M.). op. cit.

¹⁰ Lors d'une audition au Sénat sur la situation des étudiant·es en médecine, le 26/01/2022, Patrice Diot,



Moyenne des dépenses publiques par type de diplôme.

L'accroissement du nombre d'étudiant-e-s sans apport de moyens supplémentaires présente un fort risque de dégradation de la qualité des formations.

La dynamique est comparable s'agissant des emplois administratifs au sein des établissements¹¹. Au déficit de moyens s'ajoutent, d'une part, un manque d'attractivité issu notamment d'un régime salarial globalement inférieur à celui d'autres secteurs de l'action publique et, d'autre part, l'évolution des missions, par exemple pour l'amélioration

et l'individualisation de l'accompagnement des étudiant-e-s. Cette situation emporte un déficit de compétences dans la gestion des établissements et handicape leur capacité à piloter leur activité, cette question de l'efficacité du service public d'enseignement supérieur restant toutefois insuffisamment objectivée et étudiée.

ancien président de la conférence des doyens de médecine, déclarait que la France, en raison des problématiques d'encadrement, « n'est pas en capacité de former plus de 10 000 médecins, sauf à allouer des moyens qui n'ont plus rien à voir avec ceux qui sont les nôtres ou à dégrader la qualité de la médecine française. Mais c'est une décision politique ». Cf. Commission des affaires sociales. (2022, 26 janvier). Audition sur la situation des étudiants en médecine [vidéo en ligne].

¹¹ Picq, J.-F., Chaillet, N., Misery, P. & Persoz, C. (2023). Perspectives d'évolution des filières ITRF et ITA. Rapport de l'IGESR, (n°22-23-240A).

FOCUS

“ Il serait nécessaire d'ouvrir près de 8 300 postes supplémentaires pour retrouver les taux d'encadrement de 2010 ”

3 – Des moyens qui restent insuffisants pour offrir des conditions d'étude de qualité et engager la rénovation des universités

La qualité des formations peut également être appréciée à travers l'environnement matériel dans lequel elles sont dispensées. En 2022, plus du tiers du parc immobilier des universités se trouvait dans un état peu ou pas satisfaisant et 10 % de bâtiments recevant du public n'obtiennent pas l'agrément, pourtant obligatoire, des commissions de sécurité¹². La grande majorité du patrimoine bâti universitaire présente des performances énergétiques médiocres, alors même que ce poste de dépense est en évolution. Les trois-quarts des réhabilitations identifiées comme nécessaires pour les sites d'enseignement supérieur concernent l'efficacité énergétique. Cette situation résulte selon la Cour des comptes d'une « défaillance de financement de l'immobilier universitaire », le montant global consacré à l'immobilier dans la subvention pour charges de service public versée par l'État à chaque université « stagnant depuis plus de 10 ans ».

En dépit du concours financier des régions et des métropoles¹³, les programmes de financement de droit commun demeurent très insuffisants. Les programmes exceptionnels de financement de réhabilitation mis en place quant à eux depuis plusieurs années, au travers de différents plans (Plan Campus, France Relance, France 2030) ne permettent pas de répondre à l'ensemble des besoins. La stratégie de mise en concurrence des établissements d'enseignement supérieur s'accompagne de charges administratives nouvelles pour y répondre.

¹² Cour des comptes. (2022). L'immobilier universitaire. Du défi de la croissance à celui du transfert de propriété. Rapport public thématique.

¹³ Ces collectivités territoriales ayant conservé une compétence en matière d'ESRI après la loi NOTRe de 2015 à travers les Contrats de Plan État-Région (CPER).

Les écarts se sont ainsi creusés entre les différents campus et ont conduit à l'évolution différenciée des établissements d'ESR, notamment du point de vue de la qualité des locaux, en fonction d'abord de la vétusté de départ, mais aussi d'une part des capacités des établissements à répondre aux exigences de ces appels à projet et d'autre part de la volonté de favoriser uniquement une partie des établissements.

Par ailleurs, les moyens que l'État attribue à chaque établissement sont très différenciés, et varient en fonction de critères qui ne font pas l'objet de discussions publiques, ce qui est regrettable en termes de transparence d'allocation des deniers publics et inefficace en termes de capacité de pilotage des établissements. En 2022, la dotation de Lyon III s'élève à 3 900 euros par étudiante, tandis qu'elle s'élève à 5 000 euros à Cergy et 6 235 euros à Saint-Étienne, proche de la moyenne nationale qui s'établit à 6 720 euros¹⁴.

Ce phénomène conduit les établissements à faire des choix susceptibles de peser sur la qualité des formations et de leur environnement (diminution des investissements, diminution du taux d'encadrement, réduction de l'offre de formation, diminution des dotations de fonctionnement aux composantes de formation). Ils contribuent à créer des situations d'inégalité entre établissements, en fonction de ces niveaux de dotation différenciés et des choix opérés par les gouvernances.

¹⁴ Bouviala, A. & al. (2024, 22 janvier). SCSP par étudiant : aucune « surprise » pour les universités, mais des difficultés en matière de fonctionnement quotidien. AEF.

04

INÉGALITÉS SOCIALES

**Malgré la massification de l'accès
à l'enseignement supérieur, les
inégalités sociales perdurent**

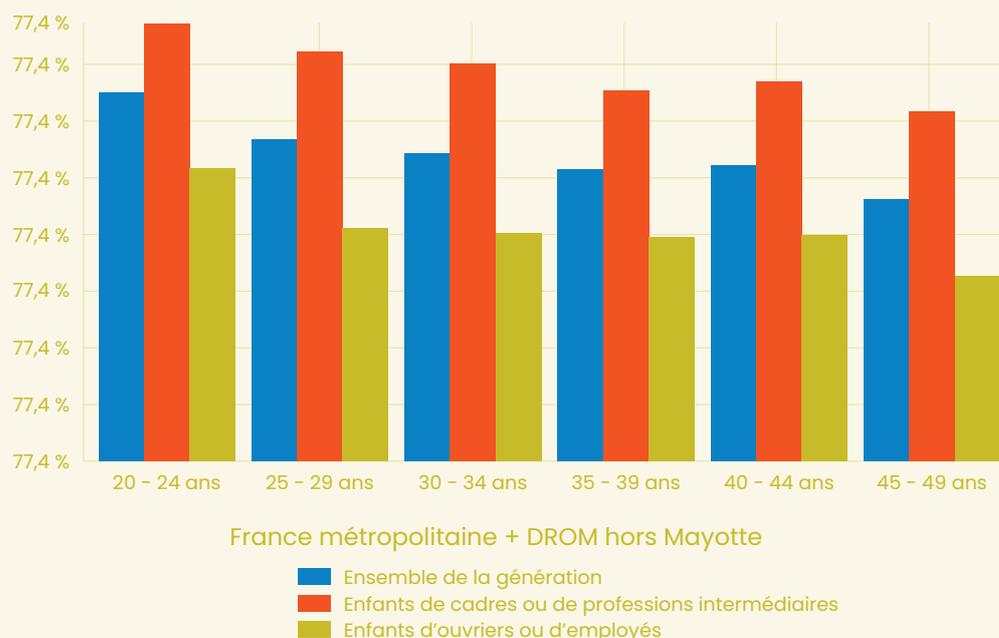
Le service public de l'enseignement en France a pour mission de promouvoir la réussite de tous les élèves et étudiant·e·s et de lutter contre les discriminations et les inégalités sociales (article L. 111-1 du Code de l'éducation). La massification de l'enseignement supérieur a permis à plus d'étudiant·e·s d'accéder aux études supérieures mais, malgré cet objectif de réduction des inégalités, les enfants de cadres restent majoritaires dans les filières prestigieuses, tandis que les enfants d'ouvriers ont vu leur accès stagner. Des dispositifs comme l'ouverture sociale des grandes écoles et la plateforme Parcoursup n'ont pas conduit à diversifier significativement les profils socio-économiques des étudiant·e·s.

De plus, les inégalités de genre persistent, avec une sous-représentation des femmes dans certaines filières scientifiques et techniques, entraînant des écarts dans l'insertion professionnelle et les salaires. Les inégalités d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur reflètent des déterminismes sociaux préexistants et sont difficiles à atténuer avec les dispositifs actuels.

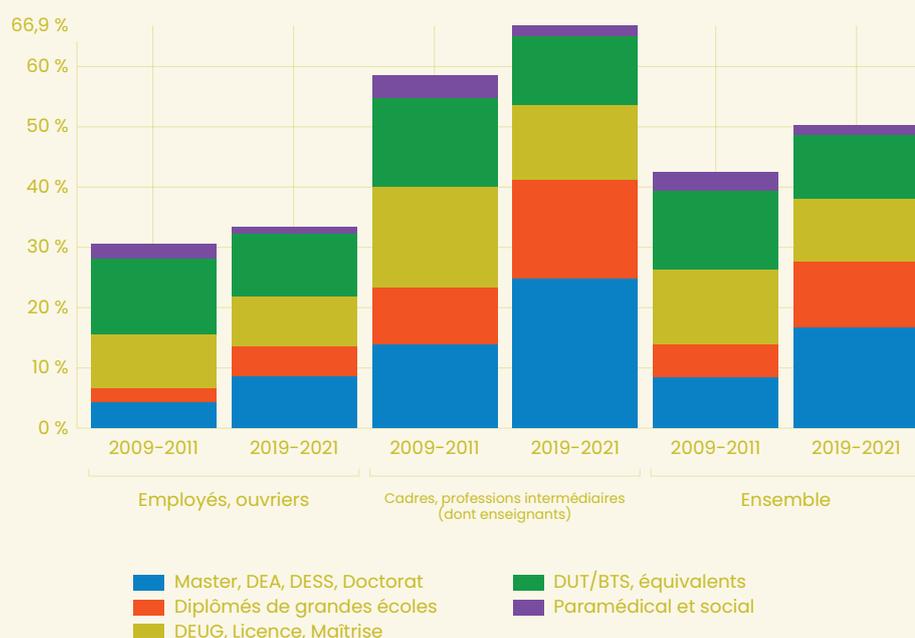
1- À long terme, une diminution des inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur qui restent malgré tout très marquées

La massification a eu pour effet de donner accès au système d'enseignement supérieur à un nombre d'étudiant·e·s beaucoup plus important et a permis ce faisant de concourir à l'objectif de promotion sociale assigné à l'ESR. En revanche, elle n'a globalement pas permis d'éviter la reproduction des inégalités en fonction des origines, tant sociales, que de genre, voire géographiques.

Si c'est dans les milieux sociaux les moins favorisés que l'accès à l'enseignement supérieur s'est le plus développé, réduisant ainsi les inégalités d'accès, celles-ci demeurent malgré tout très marquées. Ainsi, les enfants de parents cadres, professions intermédiaires ou indépendants demeurent proportionnellement plus nombreux à être bachelier·ère·s et à être diplômé·e·s de l'enseignement supérieur.

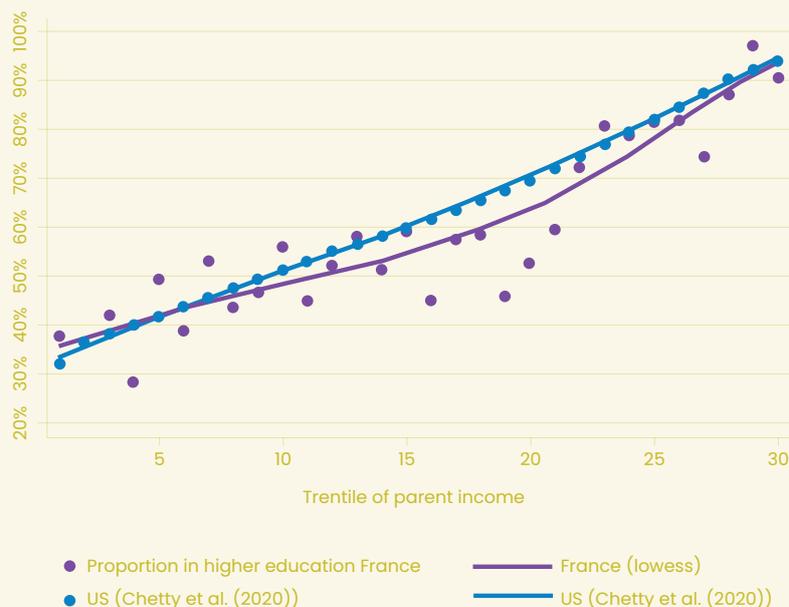


Accès à l'enseignement supérieur selon l'âge et le milieu social en 2020.



Niveau de diplôme des jeunes âgés de 25 à 29 ans selon le milieu social.

Ces dix dernières années, la progression de l'accès à l'enseignement supérieur par les enfants d'ouvriers et ou d'employés a même eu tendance à ralentir, contrairement à celle des enfants de cadres et professions intermédiaires pour laquelle la progression est plus forte.



Accès à l'enseignement supérieur selon le revenu des parents. Comparaison France / États-Unis.

2 - La persistance d'inégalités sociales et de débouchés entre les différentes filières

On observe en moyenne sur 2019-2020-2021 que la part des enfants de cadres et de professions intermédiaires ou d'indépendants âgés de 25 à 29 ans qui déclare détenir un diplôme d'enseignement supérieur (67 %) est près de deux fois supérieure à celle des enfants d'employés et ouvriers du même âge (37 %). Cet écart est plus élevé lorsqu'on s'intéresse aux diplômé-e-s de grandes écoles (16 % des enfants de cadres contre 5 % des enfants d'ouvriers/employés). La stratification sociale en fonction des catégories socio-professionnelles évolue donc très peu, même sous l'effet de la massification. La France présente d'ailleurs une inégalité d'accès aux études supérieures en fonction du revenu globalement similaire à celle des États-Unis¹.

Les travaux de plusieurs chercheurs ont mis en évidence le concept de « démocratisation ségrégative de l'enseignement supérieur »² qui met en relief le fait que malgré une « démocratisation quantitative » de l'enseignement supérieur - liée à la massification - s'opère une nouvelle hiérarchisation fondée sur l'origine sociale et qui s'incarne à travers des logiques de filières différenciées, à l'image de ce qui prévaut dans le second degré (filières générales, filières professionnelles)³. Ainsi, les filières telles

² Merle, P. (2015). L'école française, démocratique ou élitiste ? La Vie des idées.

³ Voir par exemple, Lemistre, P. (2022). Démocratisations ségrégatives et parcours éducatifs des bacs +5 : une étude pour trois générations de diplômés de bac +5. Lien social et politique, (89), 83-106.

¹ Bonneau, C. & Gordon, S. (2022). Unequal Access to Higher Education Based on Parental Income: Evidence From France.

que les grandes écoles, comprennent une surreprésentation d'élèves issus de catégories socio-professionnelles favorisées, ce qui est moins le cas dans les universités, et pas le cas pour les STS (BTS). On constate ainsi que les dépenses d'éducation sont régressives : la puissance publique investit plus dans les formations où il y a plus d'enfants issus des milieux les plus favorisés⁴.

La composition sociale des filières du premier cycle est donc très clivée et peut s'expliquer à la fois par le fait que les grandes écoles et CPGE tendent à sélectionner des élèves performants – cette caractéristique étant fortement corrélée avec le capital scolaire familial – mais également par le fait que de nombreuses écoles post-bac sont coûteuses, en particulier les écoles de commerce qui recrutent directement après le baccalauréat. Une note du Conseil d'analyse économique met ainsi en exergue que « les inégalités

d'accès aux études supérieures et aux types de formation en fonction du niveau social sont encore très importantes : moins de 30 % des enfants issus de familles modestes accèdent à l'enseignement supérieur, contre près de 90 % parmi les plus aisés. Associé à des aides socio-fiscales insuffisamment redistributives, il en résulte une dépense publique d'enseignement supérieur régressive »⁵.

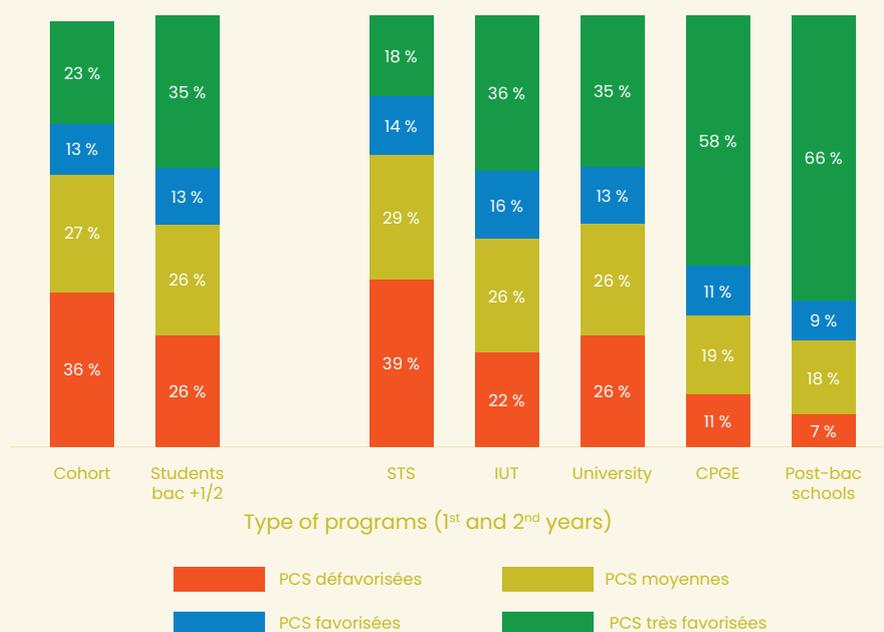
La diversification des filières, déjà évoquée (cf. infra partie 1), dont s'est accompagnée la massification, conduit par ailleurs à des diplômes dont les rendements différents sur le marché du travail contribuent à cristalliser les inégalités sociales des étudiant-e-s dans l'accès à l'emploi.

Si d'une manière générale, le niveau de diplôme reste une protection efficace contre le chômage, l'analyse plus détaillée en fonction du type de diplôme, de la filière

⁴Fack, G. & Huillery, E. (2021). op. cit.

⁵Fack, G. & Huillery, E. (2021) Enseignement supérieur : pour un investissement plus juste et plus efficace. Les notes du conseil d'analyse économique, (68).

Composition sociale des filières de l'enseignement supérieur (niveaux bac+1 et bac+2), 2016-2017.



Lecture : parmi les étudiant-e-s des écoles post-bac en 2016-2017, 66 % étaient issu-e-s de professions et catégories socio-professionnelles (PCS, ou SES pour Socioeconomic status) très favorisées, 9 % de PCS favorisées, 18 % de PCS moyenne et 7 % de PCS défavorisées.

/ Bonneau, C., Charoussat, P., Grenet, J. & Thebault, G. (2021). Quelle démocratisation des grandes écoles depuis les années 2000 ? Rapport de l'Institut des politiques publiques, (30).

et de la discipline donne des résultats plus nuancés. C'est le cas en particulier à l'issue des filières LLA-SHS (lettres, langues, appliquées – sciences humaines et sociales), qui se caractérisent par leurs difficultés sur le marché du travail⁶. Quel que soit le niveau de sortie, la différenciation s'opère également à travers la spécialité de formation : l'avantage à l'insertion des formations scientifiques ou techniques est systématique en comparaison des formations littéraires ou tertiaires.

La figure ci-contre permet d'identifier de manière fine quels sont les effets sur l'emploi des différents types de filières (courtes et longues) mais également à l'intérieur de ces filières selon les spécialités. Par exemple, si parmi les étudiant·e·s ayant suivi des études longues, près de 50 % accèdent à un emploi à durée indéterminée (EDI), pour les sortant·e·s d'écoles d'ingénieurs, ce taux s'élève à plus de 60 % tandis qu'il est à peine de 40 %

pour les sortant·e·s de master de droit et de science politique. Si l'on s'intéresse aux filières courtes et en particulier aux licences, pour lesquelles le taux de sortie dans l'emploi durable s'établit à 37 %, les écarts entre licence professionnelle et générale sont élevés (près de 50 % pour les premières et à peine 25 % pour les secondes).

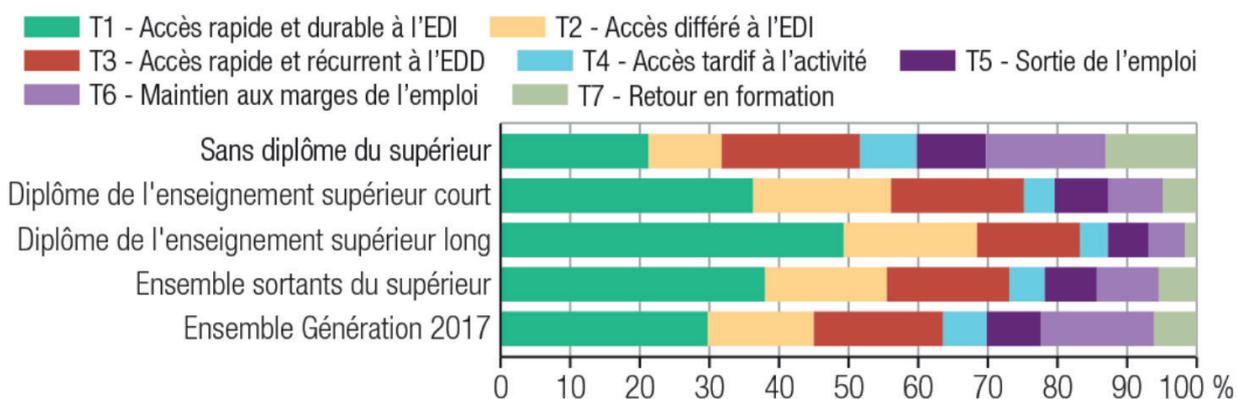
S'agissant des inégalités de genre, bien qu'elles accèdent plus souvent à l'enseignement supérieur que les hommes, les femmes restent largement sous-représentées dans certaines filières et disciplines. Elles constituent ainsi moins de 40 % des effectifs des grandes écoles, des instituts universitaires de technologie et des classes préparatoires aux grandes écoles et environ un cinquième des effectifs dans les formations universitaires en mathématiques, ingénierie et informatique⁷. S'en suivent des inégalités d'insertion qui s'observent

⁶ SIES, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2023). L'État de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France 2023.

⁷ Bonneau, C. (2022). Dépenses dans l'enseignement supérieur : quelles disparités selon le genre des étudiants ? Note de l'Institut des politiques publiques, (83).

Les trajectoires d'insertion professionnelle selon le plus haut diplôme obtenu.

Trajectoires d'insertion selon le niveau de sortie



Lecture : Parmi les jeunes sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2017, 21 % ont emprunté une trajectoire marquée par l'accès rapide et durable à l'EDI. Source : Céreq, Enquête Génération 2017 (menée en 2020/2021).

Source : Céreq, Enquête Génération 2017 (menée en 2020/2021).

à presque tous les niveaux de sortie⁸. Elles empruntent moins souvent la trajectoire d'accès rapide et durable à l'emploi que les hommes. Par exemple, à l'issue d'une école d'ingénieurs, 70 % des hommes accèdent immédiatement à l'emploi stable quand c'est le cas de seulement 54 % de leurs consœurs. Après un master, l'écart est également conséquent (respectivement 50 % et 40 %).

De nombreuses études montrent qu'il existe une corrélation entre cette ségrégation entre filières et les inégalités de salaire sur le marché du travail, les métiers en sciences et techniques donnant accès à de meilleures rémunérations. D'autres études montrent que la sous-représentation des filles dans les matières scientifiques est corrélée avec

de moindres dépenses pour elles en moyenne dans l'enseignement supérieur⁹.

3 - Les dispositifs mis en place par l'ESR pour limiter les inégalités échouent à les réduire significativement, voire contribuent à les renforcer

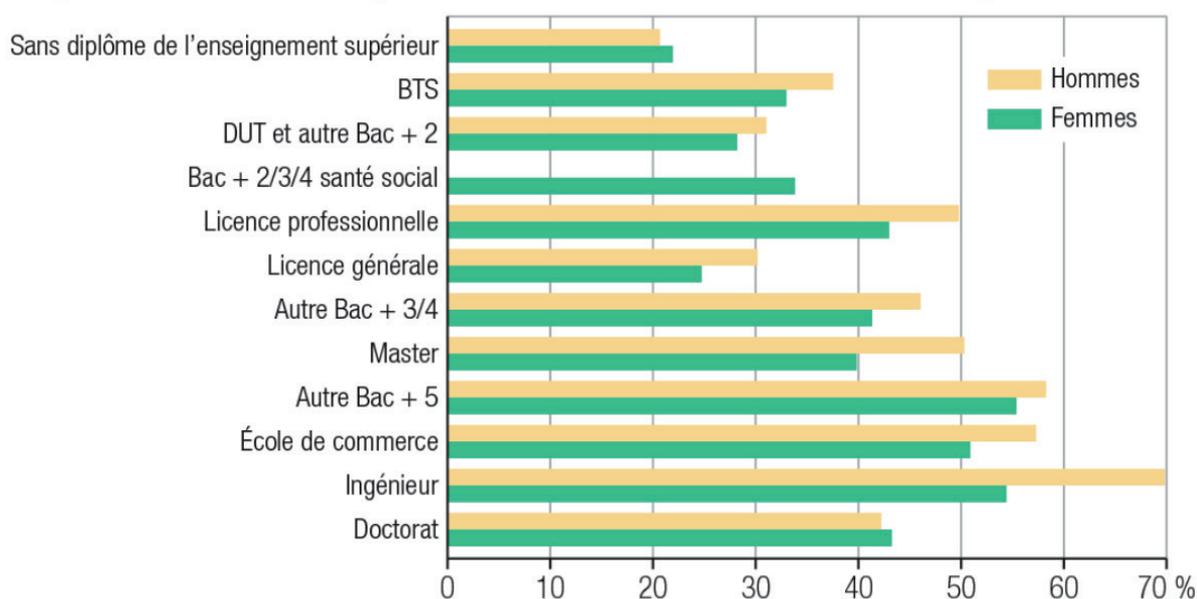
Les inégalités sociales qui marquent l'enseignement supérieur trouvent leur origine bien plus tôt, et sont multi-factorielles (milieu d'origine, parcours scolaire, etc.). Il s'agit de déterminer dans quelle mesure le passage dans l'enseignement supérieur permet ou non d'atténuer ces inégalités. Les dispositifs d'ouverture aux grandes écoles et la mise en place des plateformes de sélection constituent deux exemples pertinents pour se pencher sur cette question.

⁸ DEPP, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2024). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur.

⁹ Bonneau, C. (2022). op. cit.

Les trajectoires d'insertion professionnelle selon le plus haut diplôme obtenu.

Trajectoire d'accès rapide et durable à l'EDI (T1) selon le genre



Lecture : Parmi les jeunes hommes sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2017, 21 % ont emprunté une trajectoire marquée par l'accès rapide et durable à l'EDI. C'est le cas de 22 % des jeunes femmes sorties au même niveau d'études.

Source : Céreq, Enquête Génération 2017 (menée en 2020/2021).

Les dispositifs d'ouverture aux grandes écoles, qui ont été mis en place depuis le début des années 2000, avec Sciences Po Paris comme précurseur, afin de diversifier l'origine sociale et ethnique des élèves, ont montré leurs limites en matière de lutte contre les inégalités d'accès. Plusieurs études ont montré qu'ils n'ont pas fait évoluer la composition sociale des élèves¹⁰. Depuis le milieu des années 2000, le recrutement social des grandes écoles n'évolue plus, les catégories sociales très favorisées restant largement surreprésentées (65 %)

D'une manière générale, les profils des élèves recrutés ont peu évolué entre 2006 et 2016, en

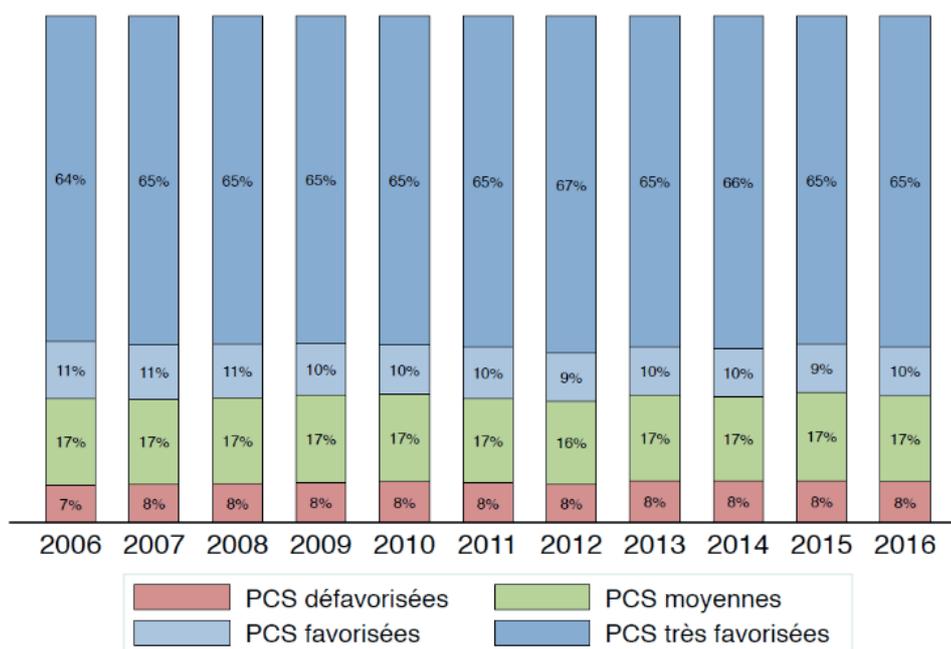
¹⁰ Voir par exemple Allouche, A. (2022). *Les nouvelles portes des grandes écoles*. Presses Universitaires de France ; Bonneau, C., Charoussat, P., Grenet, J. & Thebault, G. (2021). *op. cit.* ; Observatoire des inégalités. (2021, 9 avril). *Des classes préparatoires et des grandes écoles toujours aussi fermées*.

termes d'origine géographique (un tiers des élèves vivent en région parisienne), de genre (les femmes représentent 50 % des effectifs des écoles de commerce, 39 % des grandes écoles et seulement 27 % des écoles d'ingénieurs) et de filières (sous-représentation des filières non sélectives, telles que l'université).

Les dispositifs d'ouverture mis en place ont donc été inopérants pour assurer une plus grande ouverture au profit des catégories sociales les moins favorisées, et ce, à rebours des discours portés par les grandes écoles. Le faible nombre de personnes concernées par les dispositifs mis en place ne peut produire d'effet structurel sur les inégalités sociales. Par ailleurs, les effets positifs mis en avant par les grandes écoles sont discutables car, pour mesurer l'évolution de la composition sociale des promotions, elles recourent souvent et quasi exclusivement au taux de boursier·ères.

Composition sociale des grandes écoles.

**Composition sociale des grandes écoles (champ 2006),
2006-2016**



Champ : Étudiants français des grandes écoles recensés dans les données SISE en 2006 (niveaux bac+3/5), 2006-2016.
Source : Données SISE (MESRI-SIES).

Or, cet indicateur rend faiblement compte de l'accès des catégories sociales les moins favorisées à ces grandes écoles et il est indispensable d'analyser la profession des parents de l'étudiant·e. Par exemple, en 2014, le taux de boursier·ère·s est de 16,5 % à l'école Polytechnique qui scolarise cependant à peine plus de 1 % d'enfants d'ouvriers et employés¹¹.

Par ailleurs, la plateforme Parcoursup a été introduite en remplacement de la plateforme Admission post-bac dite APB dans le cadre la loi du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiantes (dite loi « ORE »), notamment avec un objectif affiché de diversification sociale des filières sélectives. La loi a modifié les modalités d'admission dans l'enseignement supérieur, dans un contexte de pression sur les capacités d'accueil du fait de la massification. Les principes nouveaux introduits sont les suivants : non-hiérarchisation des vœux des candidats, possibilité pour les licences universitaires de sélectionner les candidats selon leur niveau scolaire, mise en place dans chaque formation d'une part minimale de boursier·ère·s, instauration de quotas en faveur des bacheliers professionnels et technologiques. Ces deux derniers points avaient pour objectif de diversifier socialement les formations d'enseignement supérieur, notamment dans les filières sélectives. Plusieurs recherches¹² ont montré que la plateforme a eu peu d'effets sur la stratification sociale et scolaire de l'enseignement supérieur. Par exemple, entre 2017 et 2019, le niveau de ségrégation¹³

entre boursier·ère·s et non-boursier·ère·s est resté quasiment stable, ce qui signifie que Parcoursup n'a pas fait évoluer les profils d'origine des candidats pour chaque filière.

Une autre étude relative aux effets de la plateforme Parcoursup en Île-de-France, territoire marqué par des tensions fortes car il concentre à la fois un nombre d'étudiant·e·s important et à la fois les formations les plus prestigieuses, a montré qu'elle contribuait à renforcer « la filiation entre positions sociales et filières de l'enseignement supérieur ».

Ainsi, « la hausse des vœux en section de technicien supérieur (STS) est d'autant plus forte dans les académies où la proportion d'ouvriers et d'employés est élevée, ces étudiants des filières STS étant "disposé[s] à la proximité scolaire et géographique". [...] Le nouveau système d'affectation rappelle chacun à sa place dans l'espace hiérarchisé de l'enseignement supérieur »¹⁴. Par ailleurs, la mise en place de la plateforme ne s'est pas accompagnée d'un service public suffisamment solide en matière d'accès à l'information et d'appui à l'orientation. La nomination d'un second professeur principal référent en terminale n'a pas suffi à gommer les inégalités sociales liées à un accès différencié à l'information et au fait d'être

profil moyen de l'ensemble des admis. Cet indice prend ici des valeurs comprises entre 0 et 100 : il vaut 0 en l'absence totale de ségrégation et 100 lorsque les formations recrutent uniquement des étudiant·e·s issu·e·s du même groupe.

¹⁴ Couto, M.-P., Bugeja-Bloch, F. & Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora Débats/Jeunesses*, 89(3), 23-38.

¹¹ CGEFL. (2015). *Revue de dépenses des écoles publiques d'ingénieurs*. Rapport du CGEFL, (n°15 03 16).

¹² À ce sujet voir notamment, Bechichi, N., Grenet, J. & Thebault, G. (2021). *D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ?*. France, portrait social - Édition 2021, INSEE, 105-121.

¹³ L'indice de ségrégation calculé par les auteurs de la note citée ci-dessus permet de mesurer à quel point le profil des néo-bacheliers admis dans les différentes formations d'enseignement supérieur s'éloigne du

armé différemment pour procéder à des choix pertinents en fonction des souhaits¹⁵.

¹⁵ Pour aller plus loin sur parcours sup, voir Collectif Nos Services Publics. (2022). Parcoursup, une génération « en attente » : 100M€ pour tout changer sans rien régler.

05

ESSOR DE L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

**Un développement de
l'enseignement privé à but
lucratif : une dérégulation
coûteuse sans contrôle sur
la qualité des formations**

Initialement inscrites dans une logique de complémentarité avec les formations publiques, les formations privées connaissent aujourd'hui un très fort développement, en concurrence avec les premières. Cet essor est largement porté par la croissance de l'apprentissage, qui est libéralisé et fortement subventionné à partir de 2018, et par l'investissement de groupes privés dans l'enseignement supérieur, bénéficiant à la fois d'aides publiques et de frais d'inscription élevés. Dans un contexte de dérégulation importante du secteur de l'enseignement supérieur, le développement du secteur privé à but lucratif conduit à un repositionnement de l'État en coordonnateur d'un marché qu'il peine à réguler, posant tout à la fois un problème de visibilité sur le contenu des formations supérieures, et une incertitude sur la qualité de la formation des jeunes.

1- Un triplement du nombre d'étudiant-e-s inscrit dans le secteur privé en 25 ans, une tendance amorcée par la mise en concurrence des organismes de formation au début du siècle et accélérée par le récent développement de l'alternance

Le développement de l'enseignement supérieur privé s'appuie initialement sur le principe de liberté d'enseignement, qui prend sa source dans la loi Falloux du 15 mars 1850, et qui pose les fondements d'un régime libéral. Le principe qui prévaut au XX^e siècle est celui de la complémentarité : la « non concurrence » est un critère fort d'accréditation des écoles privées, par exemple de l'enseignement supérieur dit technique, qui – en principe – ne peuvent bénéficier de financements publics qu'à condition de proposer, sur un territoire donné, des formations que le public n'assure pas. Le secteur privé reste alors principalement associatif et non lucratif, et connaît une croissance comparable à celle du secteur public.

Au début du XXI^e siècle, la marchandisation de l'enseignement supérieur se développe à l'échelle internationale, avec une mise en concurrence des organismes de formation, dont les universités¹. Cette marchandisation se matérialise par un secteur privé de plus en plus en concurrence avec le secteur public, dans l'objectif d'obtenir des frais d'inscription, mais aussi des subventions publiques.

Ce nouveau secteur marchand est désormais en partie lucratif, quoique le caractère de lucrativité soit parfois difficile à identifier².

¹Harari-Kermadec, H. (2019). Le classement de Shanghai. L'université marchandisée. Le bord de l'eau.

²Descamps, B. & Folest, E. (2024). Rapport d'information [...] déposé [...] par Commission des affaires culturelles et de l'éducation [...] sur l'enseignement supérieur privé à but lucratif.

L'insuffisance de financements de l'enseignement supérieur public vis-à-vis des besoins dûs à la hausse démographique a créé un « marché de l'angoisse »³ qui a permis une importante croissance de l'enseignement supérieur privé à partir de 2015⁴. Alors qu'entre 2010 et 2022, la croissance du nombre global d'étudiant-e-s est d'environ 25 %, le nombre d'étudiant-e-s dans l'enseignement supérieur public enregistre une croissance de seulement 15 %, tandis que l'enseignement privé bondit de 70 %.

³ Allouch, A., Rabier, C. & Vidal-Naquet, C. (2020). De l'individu au politique. L'angoisse comme régime d'expérience. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, (38), 7-28.

⁴ DEPP, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023). Évolution des enseignements supérieurs privé et public depuis 2010, base 100 en 2010. Repères et références statistiques.

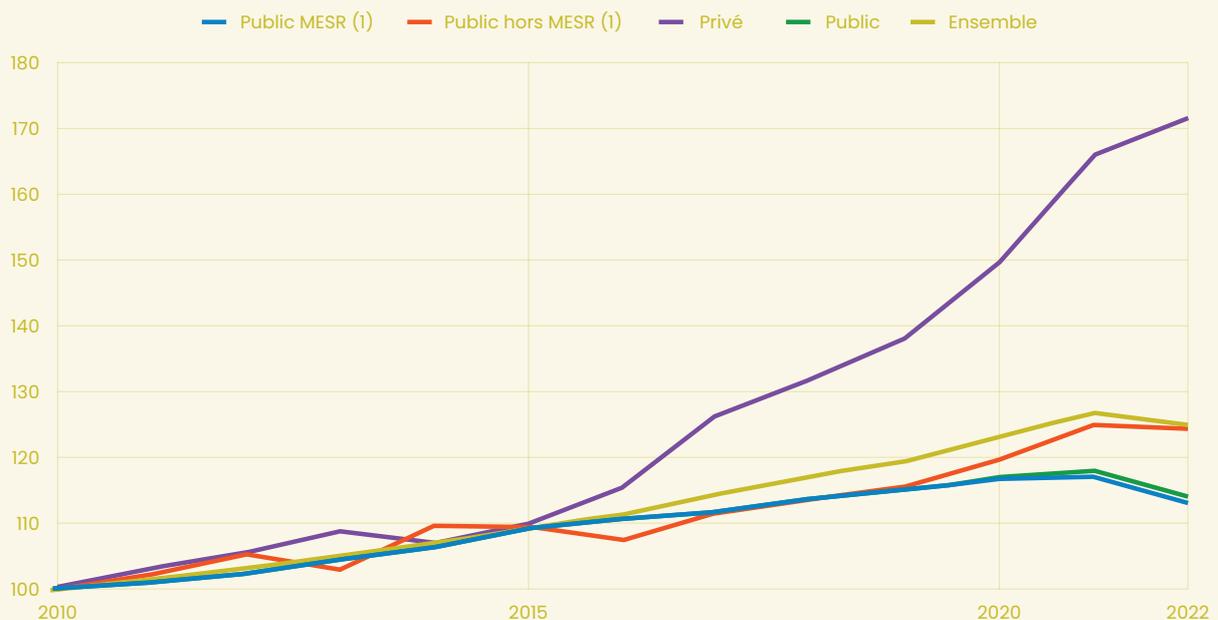
En 2022, plus d'un quart des étudiant-e-s, soit environ 767 000, était inscrit dans le secteur privé, soit trois fois plus qu'en 1998⁵. Bien que la part des étudiant-e-s inscrite dans le secteur privé à but lucratif reste mal connue et mal mesurée, on estime qu'elle représente plus de la moitié des étudiant-e-s inscrite-s dans le secteur privé, soit jusqu'à 15 % de tous les étudiants et étudiantes⁶.

Cette croissance est au moins pour partie la conséquence de deux politiques publiques. D'abord, au moment où apparaissait une pénurie de places de formation dans un contexte de croissance démographique, la priorité a été mise sur la mobilité étudiante

⁵ DEPP, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2023). Évolution du nombre d'inscriptions dans l'enseignement supérieur, en milliers. Repères et références statistiques.

⁶ Descamps, B. & Folest, E. (2024). op. cit.

Évolution des enseignements supérieurs privé et public depuis 2010, base 100 en 2010



(prime à la mobilité⁷) plutôt que sur la territorialisation des formations publiques (par exemple échec et abandon des Campus connectés⁸). Mais cette mobilité reste entravée par le déficit d'investissement dans les transports et surtout le déficit de logement dans les régions les plus dotées en enseignement supérieur public, ouvrant des opportunités d'affaires pour les écoles privées capables de s'installer dans les territoires⁹. À ce sujet, si le rapport parlementaire de 2024 a souligné l'absence d'une cartographie de qualité des établissements privés, à construire, il identifie que « les collectivités, [...] cherchent à favoriser leur arrivée sur leur territoire » et rappelle le rapport de Laurent Batsch pour qui « les collectivités territoriales tentent d'attirer des écoles privées dans une quadruple logique de marque pour la ville, de qualification des jeunes sur leur bassin d'emploi, de dynamique économique locale, et de fixation d'une population de jeunes actifs »¹⁰.

⁷ D'un montant de 500€, l'aide à la mobilité Parcoursup est réservée aux boursier·ère·s de l'enseignement secondaire candidatant à une formation éloignée de leur lieu de résidence. Une aide de 1 000 € existe pour la mobilité entre la licence et le master.

⁸ « Lancés en 2019, huit [campus] sur la centaine créée accueillent à ce jour plus de vingt étudiants, ce qui relativise l'intérêt de ce nouveau modèle et conduit parfois à un coût par étudiant exorbitant ». Cf. *Cour des comptes, (2023). Universités et territoires. Rapport public thématique.*

⁹ Intercommunalités de France. (2024, 8 mars). Enseignement supérieur privé et territoires [Webinaire].

¹⁰ Batsch, L. (2023). L'enseignement supérieur privé en France. Rapport pour la Fondation pour l'innovation politique.

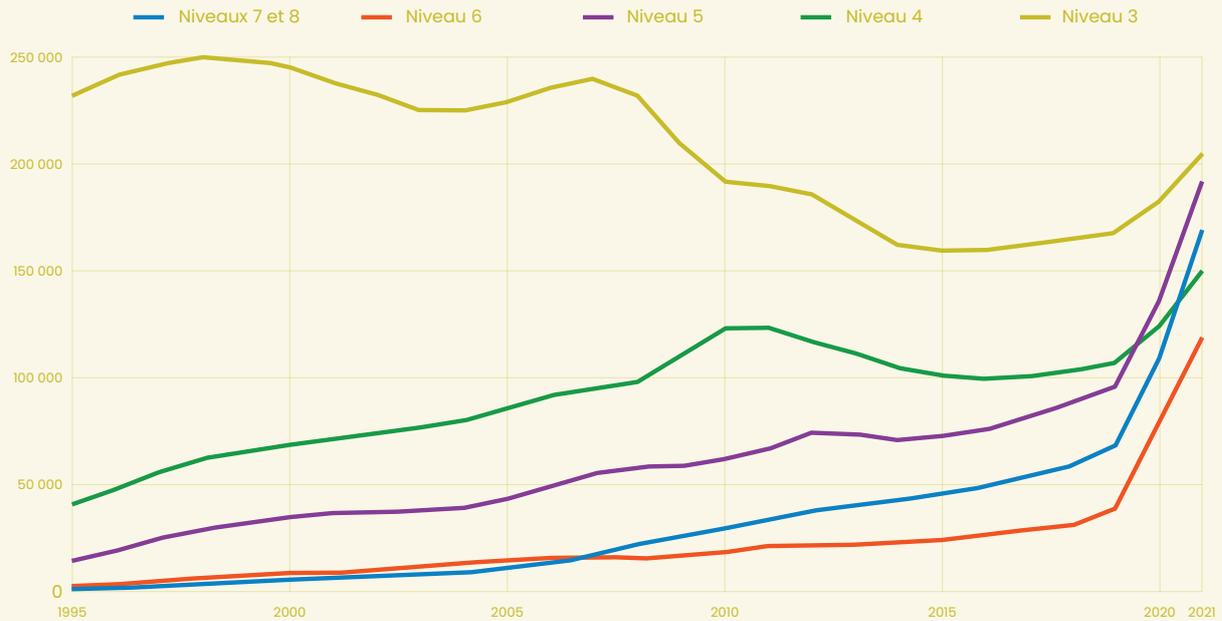
“ En 2022, plus d'un quart des étudiant·e·s, soit environ 767 000, était inscrit dans le secteur privé, soit trois fois plus qu'en 1998 ”

Ensuite, la Loi pour choisir son avenir professionnel (LCAP) de 2018 a engagé une « profonde libéralisation » de l'alternance¹¹. Supprimant la régulation des centres de formation des apprentis (CFA) et des subventions des formations en apprentissage, et créant une aide pour les employeurs d'apprentis étendue aux formations post-bac sans limite de taille d'entreprise ni contrepartie, cette loi a porté en 6 ans la dépense pour l'apprentissage à au moins 17 milliards d'euros, soit autant que le financement de toutes les universités, contre 5.66 milliards d'euros en 2012. Les dépenses directes de l'État (crédits de paiement et niches fiscales) ont à elles seules été multipliées par 5 en dix ans, de 2 milliards d'euros en 2012 à 10,5 milliards environ en 2022¹².

Ce choix a suscité d'autant plus d'interrogations que l'apprentissage s'est développé essentiellement sur les filières post-bac, dont le volume a plus que doublé entre 2018 et 2020 et représente désormais plus

¹¹ Descamps, B. & Folest, E. (2024). op. cit.

¹² DARES, Ministère du Travail. (2015). La dépense nationale pour la formation professionnelle et l'apprentissage en 2012. Analyses.



Évolution des effectifs dans les centres de formation d'apprentis

FOCUS

“ En l’absence de contrôle de la puissance publique sur ces formations, l’État ne peut garantir ni la qualité pédagogique ni la véracité des informations communiquées aux familles, en dépit de règles minimales et inégalement appliquées par exemple sur la publicité.”

de la moitié des effectifs en apprentissage¹³, alors que ces publics ne rencontraient pas de problèmes d’insertion professionnelle. La Cour des comptes estime ainsi que cette nouvelle dépense publique a « un effet net sur l’emploi en volume vraisemblablement faible »¹⁴.

En 2022, 26 % des entrées en apprentissage post-bac étaient réalisées dans des établissements d’enseignement supérieur du secteur privé à but lucratif, soit près du double du poids de ce secteur parmi le total des étudiantes et étudiants¹⁵.

¹³ 51 % des apprentis entrés en formation en 2020 préparaient des formations correspondant aux niveaux RNCP (répertoire national des certifications professionnelles) 5 à 8, étant entendu que le niveau 5 correspond aux BTS et DUT, le niveau 6 à la licence et au master 1, le niveau 7 au master 2 et au diplôme d’ingénieur et le niveau 8 au doctorat. Cf. Cour des comptes. (2022). La formation en alternance : une voie en plein essor, un financement à définir. Rapport public thématique.

¹⁴ Ibid.

¹⁵ À noter que l’estimation des effectifs du secteur privé à but lucratif restent très lacunaires. Cf. Descamps, B. & Folest, E. (2024). op. cit.

2 – Un secteur dominé par de grands groupes dont les pratiques commerciales et d'enseignement sont peu régulées

Auparavant relativement bien identifiés, les organismes privés de formation se sont considérablement diversifiés, allant de l'école centenaire au statut privé sous contrat, à des structures éphémères inconnues des pouvoirs publics. On utilise la catégorisation « privé non lucratif » et « privé lucratif » pour caractériser l'intention première de la structure (la recherche ou non de profit), ce qui va souvent de pair avec sa complémentarité (non lucrative) ou sa concurrence (lucrative) avec le secteur public. Néanmoins, cette catégorisation est devenue inopérante, de nombreux organismes jouant sur différents tableaux, ou changeant d'intention au cours du temps¹⁶.

Quatre grands groupes dominent désormais le marché français, avec des velléités internationales : Galiléo (créé en 2012), Eduservices (2010), Omnes (2010) et Ionis (1980, figure d'exception). Leur chiffre d'affaires peut atteindre plusieurs centaines de millions d'euros, avec un actionnariat contrasté comptant ou ayant compté notamment des fonds d'investissements étrangers. Ces quatre groupes inscrivent environ 190 000 étudiant·e·s dans 129 écoles, soit plus de la moitié du secteur privé à but lucratif, 12 % du total des étudiant·e·s ou l'équivalent de 4 à 5 très grandes universités.

¹⁶ Ibid.

Le caractère privé de ces groupes ne les empêche pas de recruter des hauts fonctionnaires pour assurer leur représentation, tels que Martin Hirsch (AP-HP, puis Galiléo), Christiane Avenel (rectrice, puis Ionis), ou Muriel Pénicaud (ministre du Travail, puis Galiléo). Le secteur de l'enseignement supérieur privé à but lucratif attire par ailleurs des personnalités du monde politique ou administratif qui y créent leur propre école, comme Jean-Michel Blanquer (ministre de l'Éducation nationale), Monique Canto-Sperber (ENS), ou encore Marion Maréchal Le Pen (ex-députée).

Les groupes financiers du secteur lucratif se caractérisent par une relation de nature commerciale entre les étudiant·e·s et leur formation. En l'absence de contrôle de la puissance publique sur ces formations, l'État ne peut garantir ni la qualité pédagogique ni la véracité des informations communiquées aux familles, en dépit de règles minimales et inégalement appliquées par exemple sur la publicité. Le secteur de l'enseignement supérieur privé est donc le terrain de stratégies marketing agressives – exploitant par exemple le stress dû à Parcoursup pour presser les candidats indécis à déposer un acompte – et le plus souvent sans rapport avec le contenu de la formation (publicité, investissement dans des locaux en apparence luxueux, mise en avant de « l'expérience étudiante » comme les week-ends d'intégration, etc.).

Plus encore, certains établissements du secteur privé à but lucratif peuvent utiliser des méthodes s'apparentant à des pratiques commerciales trompeuses, identifiées par le rapport d'information de l'Assemblée nationale déjà cité, parmi lesquelles le dépôt d'avis complaisants sur internet par des salariés des groupes, l'emploi de « titres RNCP parapluies » (une même accréditation pour plusieurs formations aux intitulés et contenus différents), la « location » d'un titre RNCP auprès d'un autre établissement plutôt que l'obtention de sa propre accréditation, l'entretien de confusions sur les intitulés des formations (Bachelor, Mastère... termes non protégés et encadrés mais pouvant entretenir la confusion avec des intitulés de diplômes officiels), le non-respect des modes de sélection affichés, voire la falsification d'indicateurs de performance (taux de sélection, taux d'insertion professionnelle, rémunération en sortie, taux d'encadrement, nombre et nature des heures de cours, etc.)¹⁷.

La marchandisation de l'enseignement supérieur soulève, en résumé, des difficultés multiples et majeures pour la qualité des formations, pour l'information des familles, ou tout simplement en termes de respect de la réglementation, mais également en termes de souveraineté.

¹⁷ Le Pomellec, C., Fabre, C., Maruani, B. & Bureau, J. (2024). À qui profitent les milliards de l'apprentissage ? [vidéo en ligne]. Complément d'enquête.

3 – Une dérégulation qui dégrade la lisibilité de l'offre de formation et empêche un contrôle sur la qualité de l'enseignement

Les formations publiques sont systématiquement contrôlées par différents organismes¹⁸ afin notamment de garantir la qualité pédagogique, les taux d'encadrement et le nombre d'heures de cours. Elles sont ensuite évaluées en fonction de leur taux de réussite et d'insertion professionnelle, lesquels sont publiquement accessibles en données ouvertes¹⁹ et sur Parcoursup.

L'enseignement supérieur privé a, pour sa part, connu une importante dérégulation lors des dernières décennies, ayant contribué à rendre le secteur illisible. Cette dérégulation s'est notamment traduite par une confusion des appellations : d'abord en permettant au privé d'utiliser le « grade » de licence ou master, sans pour autant qu'il ne remplisse les conditions de délivrance de « diplômes » de licence et master (réforme dite LMD, 2003) ; puis en amenant les IUT à appeler leur diplôme public « bachelor » alors que ce terme était auparavant réservé aux diplômes du secteur privé²⁰.

¹⁸ Notamment le Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Hcéres) et la Commission des titres d'ingénieur (CTI), mais également de plus en plus par l'Agence nationale de la Recherche (ANR) au travers de programmes comme les Nouveaux Coursus Universitaires (NCU).

¹⁹ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2024, 13 août). Insertion professionnelle des diplômés des établissements d'enseignement supérieur – Dispositif InserSup. Jeux de données.

²⁰ Piraud-Rouet, C. (2022, 4 mars). Qu'est-ce qu'un bachelor ? L'Étudiant.

À ce jour, la reconnaissance des établissements d'enseignement supérieur privé fait l'objet de labels inconnus du public (« EESPIG », « EETP ») et, pour la plupart, non suivis par le ministère de l'Enseignement supérieur²¹. La reconnaissance de la qualité des formations au sein de ces établissements passe par le recours à un vocabulaire sybillin et peu compréhensible du grand public (« titre », « visa », « grade »). Si l'octroi d'un grade ou, dans une moindre mesure, d'un visa, peut conduire à un contrôle réel de la part de l'État sur la filière en question, la liste des formations reconnues n'est pas rendue accessible au public²² et, en tout état de cause, « les formations relevant du privé lucratif n'occupent qu'une part minoritaire au sein des formations visées ou gradées »²³. La complexité de ce système le rend peu lisible pour les familles et les étudiante-s, accroissant de fait la difficulté de choix des formations.

Ainsi l'État, auparavant régulateur de l'enseignement supérieur, exerce désormais une mission plus proche de celle de coordination du marché de la formation supérieure. La relation n'étant pas administrative mais commerciale, les instances traditionnelles de règlement des conflits académiques (rectorats, médiatrice de l'Éducation nationale, tribunaux administratifs) sont largement incompétentes, exerçant un contrôle limité, lorsqu'il est seulement effectué, à des aspects superficiels de l'activité des écoles (enregistrement administratif, titres professionnels de certains enseignant-e-s). Pour leur part, les instances compétentes (DGCCRF et France Compétences) font face à un lourd déficit de moyens, à une « connaissance lacunaire » et « un cadre juridique obsolète »²⁴ et sont donc impuissantes pour sanctionner les dérives. En 2020, la DGCCRF avait ainsi

contrôlé 80 établissements, soit environ 3 % des 2 656 établissements privés décomptés²⁵. Des pratiques commerciales trompeuses étaient relevées dans près de la moitié des établissements contrôlés.

Enfin, le défaut de régulation du secteur privé à but lucratif se manifeste également par une absence de contrôle sur les frais de scolarité pratiqués, et plus encore par l'absence de base de données sur les frais d'inscription pratiqués dans les établissements d'enseignement supérieurs privés. Le sujet est pourtant de premier ordre : la Cour des comptes relevait ainsi, concernant les écoles d'art, que les frais de scolarité pratiqués dans l'enseignement supérieur privé à but lucratif étaient en moyenne 15 à 20 fois supérieurs à ceux des établissements publics²⁶. Les formations privées lucratives ciblent pourtant en priorité les familles modestes²⁷, qui sont les moins à même d'apprécier le sérieux de la formation proposée contrairement aux familles à fort capital culturel. Des conséquences graves ont ainsi pu être relevées, les jeunes pouvant dans le pire des cas, à l'issue de leur formation, se retrouver sans diplôme, endettés, sans possibilité de recours ni de poursuite d'étude, et ce parfois plusieurs années après leur diplomation²⁸.

²⁵ Le nombre d'établissements décomptés n'est pas exhaustif.

²⁶ Cour des comptes. (2020). L'enseignement supérieur en arts plastiques. Communication à la commission des finances du Sénat.

²⁷ Descamps, B. & Folest, E. (2024). op cit.

²⁸ Un exemple récent est fourni par le retrait d'agrément de l'établissement Akalis - Collège de Paris. Cf. Le préfet retire l'agrément de leur école, 300 anciens étudiants voient leur diplôme annulé. (2024, 15 mai). Ouest-France.

²¹ Descamps, B. & Folest, E. (2024). op. cit.

²² Seules les formations reconnues dans l'année font l'objet d'une publication.

²³ Descamps, B. & Folest, E. (2024). op. cit.

²⁴ Ibid.

06

CRISE ET APPAUVRISSEMENT

**Des missions en mutation, qui
conduisent à une crise
d'identité des universités, et un
appauvrissement du système
d'enseignement supérieur**

Les différents opérateurs de l'enseignement supérieur ont été conçus pour supporter la massification en couvrant toutes les parties du spectre des missions possibles. À partir du début du XXI^e siècle, de nombreuses réformes modifient le rôle de ces opérateurs et en particulier celui des universités. Ces modifications sont faites sans orientation politique claire, mais en opérant de facto un glissement idéologique : les missions nouvellement ajoutées de réussite et d'insertion professionnelle ont supplanté les autres. Pourtant, aucun débat public n'est organisé, plongeant l'université dans un état de crise. Il est maintenant nécessaire de débattre pour décider collectivement de l'enseignement supérieur que nous voulons pour la suite de ce XXI^e siècle.

1- Une multiplication des missions et des objectifs assignés au service public de l'enseignement supérieur qui se révèlent contradictoires et traduisent l'absence d'orientation politique officielle

Quatre tensions principales caractérisent les objectifs sur le sens de l'enseignement supérieur :

1. la tension entre des gains collectifs immatériels, fondés sur la formation de citoyen·ne·s éclairé·e·s, et des gains individuels ou économiques, tournés vers l'insertion professionnelle : allant d'un enseignement supérieur à finalité culturelle et scientifique, à un système axé sur les compétences et l'employabilité ;
2. la tension entre égalité et sélection : d'un enseignement supérieur accessible à toutes et tous sans condition, à un système conçu pour sélectionner les individus correspondant à certains critères ;
3. la tension entre liberté de choix et adéquationnisme : d'un enseignement supérieur comprenant des filières dimensionnées en fonction des souhaits des étudiant·e·s, à un système calibré en fonction des besoins estimés de l'emploi ;
4. la tension entre public et privé : d'un enseignement supérieur totalement dirigé par la puissance publique et financé par l'impôt, à des établissements totalement libres et financés par les individus.

Le système français se caractérise par une très grande diversité de filières, couvrant un large spectre de ces quatre types d'objectifs (voir partie 1). Au sein de ce spectre, l'université

occupe jusqu'en 2017 le champ particulier combinant, de manière simplifiée, les objectifs de progrès collectif, d'égalité et de liberté de choix, au sein d'un système public. En 2000, l'article L123-2 du Code de l'éducation définissait seulement trois grands objectifs pour le service public de l'enseignement supérieur¹, tous pouvant par essence être compris comme des enjeux collectifs à l'échelle de la société :

- (progrès) l'élévation du niveau scientifique, culturel et professionnel de la Nation et des individus qui la composent ;
- (croissance) la contribution à l'essor économique et à la réalisation d'une politique de l'emploi ;
- (égalité) la réduction des inégalités sociales, de genre, ou culturelles.

Modifié en 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2013, 2014, 2019, 2020 et 2022, le Chapitre du Code de l'éducation consacré aux « Objectifs et missions de l'enseignement supérieur »² s'est substantiellement complexifié : désormais, six missions sont assignées par la loi au

¹ Article L 123-2 du Code de l'éducation.

² Livre I, titre 2, chapitre III du Code de l'éducation.

service public de l'enseignement supérieur³ tandis qu'il contribue à onze autres objectifs de politique publique⁴.

Deux nouvelles missions ont notamment fait leur apparition au cours des 20 dernières années : l'insertion professionnelle (en 2007) et la réussite de toutes les étudiantes et de tous les étudiants (en 2013), missions qui ont progressivement pris de plus en plus d'importance. Ces deux missions représentent désormais l'intégralité des indicateurs du projet annuel de performance qui concernent les étudiantes et les étudiants nationaux dans le programme budgétaire 150 – Formations supérieures et recherche universitaire⁵ de la loi de finances.

Cette inflation des objectifs conduit à de plus en plus d'incohérences potentielles. En augmentant considérablement le nombre d'objectifs à mesure du temps, elle contribue à brouiller la cohérence avec les objectifs préalablement fixés, et surtout à créer des conflits possibles entre objectifs dans les formations ou l'attribution des ressources, ce d'autant plus dans un cadre budgétaire contraignant.

³ Article L 123-3 du Code de l'éducation : « Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont : / 1° La formation initiale et continue tout au long de la vie ; / 2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats au service de la société (...); / 3° L'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle ; / 4° La diffusion de la culture humaniste, en particulier à travers le développement des sciences humaines et sociales, et de la culture scientifique, technique et industrielle ; / 5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ; / 6° La coopération internationale ».

⁴ Article L 123-2 du Code de l'éducation.

⁵ Avec des indicateurs comme le pourcentage d'une classe d'âge obtenant un diplôme de l'ES en formation initiale, le taux d'obtention des diplômes dans un certain laps de temps ou la diminution du nombre d'étudiant-es inscrits en LI et ne s'étant pas présenté à un examen. Projet de loi de finance initiale. (2023). Projet annuel de performance. Programme budgétaire 150 pour 2024.

FOCUS

“ L'approche par la performance réduit la réussite étudiante à la seule diplomation, et l'insertion dans la société à la seule production économique des individus.”

2 – Des objectifs en apparence consensuels, mais dont la traduction en indicateurs de performances entraîne des conséquences discutables

Si les objectifs de réussite et d'insertion professionnelle des étudiant-e-s semblent consensuels, ils peuvent en réalité désigner des choses très différentes selon les choix qui sont faits pour les atteindre.

La réussite étudiante se mesure actuellement par le rapport entre le nombre d'étudiant-e-s diplômé-e-s et le nombre d'étudiant-e-s inscrit-e-s. Pour augmenter ce taux, les établissements d'enseignement peuvent chercher à améliorer les conditions d'études, ce qui suppose une augmentation des moyens (cf supra, parties 2 et 3), mais ils peuvent aussi sélectionner les candidats dont le dossier présente d'emblée les meilleures chances de réussite, au prix d'une éviction des autres étudiant-e-s, notamment dans les filières particulièrement demandées. C'est par exemple le cas dans la filière Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), dont les taux de réussite ont été améliorés en augmentant les admissions de bacheliers généraux, au détriment des bacheliers technologiques et professionnels⁶.

Enfin, il reste possible d'améliorer les taux de réussite en diminuant le niveau d'exigence concernant les connaissances et les compétences attendues à l'issue du cursus de formation, comme le montre par exemple la hausse exceptionnelle des taux de réussite durant la Covid⁷.

⁶ De Lignéres, D. (2019, 29 septembre). Mise à jour du bilan de réussite de Parcoursup en STAPS. C3D Staps.

⁷ Hadji, C. (2020, 15 juillet). Réussite aux examens post-Covid : des résultats trop beaux pour être vrais ?, The Conversation.

De même, l'insertion professionnelle se mesure de différentes façons⁸, conduisant à des politiques publiques qui peuvent être tout à fait différentes. Mais quel que soit le mode de mesure, la façon la plus directe d'améliorer le taux d'insertion est de diminuer le nombre de diplômé-e-s.

Ainsi, l'objectif « d'améliorer la réussite » des étudiant-e-s peut être atteint en diminuant le niveau de certaines formations ou en évinçant les étudiant-e-s les plus fragiles, qui sont statistiquement les plus pauvres. De même l'objectif d'amélioration de l'insertion professionnelle peut conduire les établissements d'enseignement à former moins de personnes ou à évincer les étudiant-e-s dont l'insertion est incertaine. Si le refus de certaines candidatures et la diminution du nombre de places peuvent obéir à des motifs légitimes, elles peuvent parfois répondre à une volonté d'améliorer de façon artificielle les résultats mesurés par les indicateurs de performance. En apparence souhaitables, ces objectifs peuvent donc conduire à des actions publiques malthusiennes susceptibles d'avoir des effets plutôt inégalitaires, diminuant le niveau global ou sans incidence sur la qualité réelle de la politique publique d'enseignement supérieur. La mesure des effets de ces politiques publiques est en soi un de leurs impensés.

Enfin, l'approche par la performance réduit la réussite étudiante à la seule diplomation, et l'insertion dans la société à la seule production économique des individus. Les missions de l'enseignement supérieur sont ainsi réduites à leur composante individuelle et utilitariste, au détriment des composantes collectives et sociales, qui sont tellement peu identifiées dans les politiques publiques qu'elles ne font l'objet d'aucun indicateur de suivi.

⁸ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2024, 13 août). Insertion professionnelle des diplômés des établissements d'enseignement supérieur – Dispositif InserSup. Jeux de données.

3 – Une modification du contrat social sans débat ni transparence

Cette transformation a des conséquences concrètes et s'observe notamment sur les effectifs en licence (Bac+3) et en master (Bac+5) : d'une part la démographie et les politiques de réussite provoquent une hausse des effectifs de licence, d'autre part l'austérité et les politiques d'insertion professionnelle maintiennent les effectifs de master à la baisse, pour rester en adéquation avec les emplois disponibles⁹. Rien n'est prévu pour les titulaires de licence sans place en master, qui sont ainsi susceptibles de former une clientèle pour les formations privées lucratives¹⁰.

⁹ Beyer, C. (2021, 21 septembre). Frédérique Vidal: « L'enjeu est de préserver le taux d'insertion professionnelle ». Le Figaro.

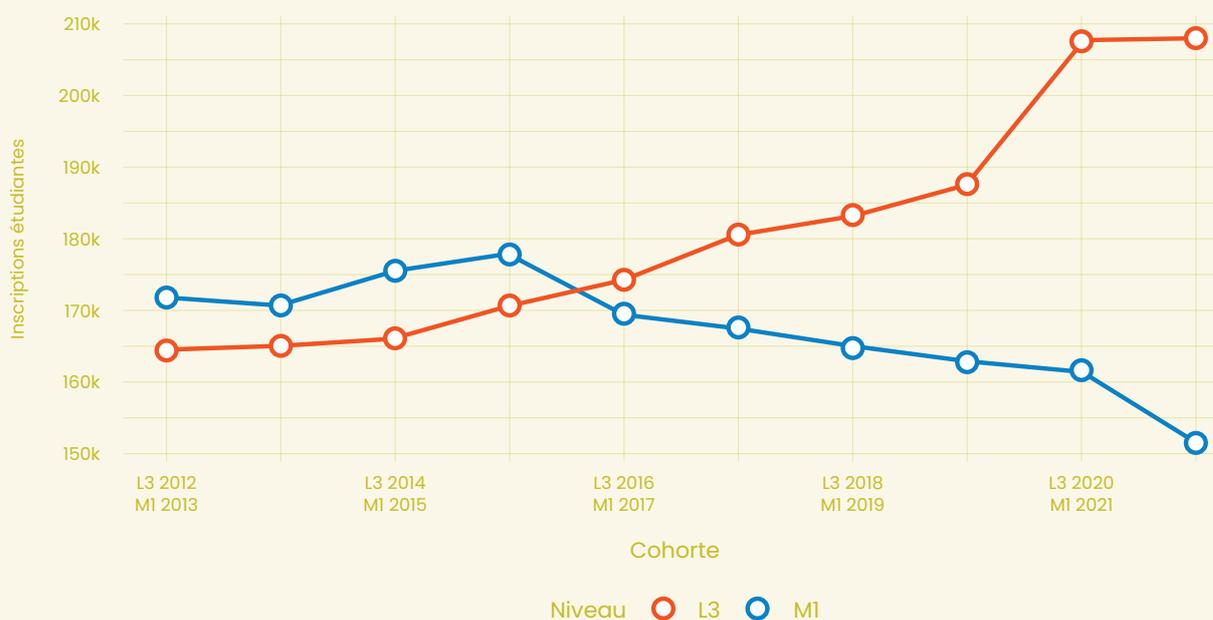
¹⁰ Descamps, B. & Folest, E. (2024). op. cit.

Cette modification des flux étudiants révèle en réalité une modification du contrat social. Jusqu'à l'intervention de la loi « Orientation et réussite des étudiants » en 2017, tout bachelier et toute bachelière disposait du droit de poursuivre ses études dans l'enseignement supérieur, et obtenir une licence ouvrait le droit à une poursuite d'étude en master. Ce principe cardinal de l'enseignement supérieur visait alors à maximiser les gains individuels et collectifs en favorisant l'insertion dans la société. En pratique, en 2023, sur 578 000 néo-bachelier·ères inscrites sur Parcoursup en 2023, seuls 477 000 ont accepté une proposition d'affectation¹¹, et le droit à la poursuite d'étude en master n'est tout simplement pas appliqué¹².

¹¹ SIES. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2023). Parcoursup 2023 : les propositions d'admission dans l'enseignement supérieur. Notes flash du SIES, (24).

¹² Hcéres. (2021). Le téléservice Trouvermonmaster.gouv.fr : un outil – trois finalités. Rapport d'évaluation.

Étudiant·e·s inscrit·e·s en L3 à l'année N et en M1 à l'année N+1



Cette modification du contrat social est passée par une réforme législative, en particulier par la suppression de la phrase « Tout candidat est libre de s'inscrire dans l'établissement de son choix » par la loi ORE (modifiant l'article L.612-3 du code de l'éducation¹³). Sous couvert de « dernier mot au bachelier »¹⁴ ou de déplacement du débat sur le « tirage au sort », malgré son caractère quantitativement anecdotique¹⁵, les règles d'entrée à l'université ont profondément été modifiées, déplaçant le curseur des choix guidant le système d'enseignement supérieur de la liberté vers l'adéquationnisme, et de l'égalité vers la sélection.

Malgré l'absence de débat public d'ensemble sur le système d'enseignement supérieur, de nombreuses lois transformant son organisation et son rôle ont été adoptées et mises en œuvre : processus de Bologne (1998-2010), loi libertés et responsabilités des universités (LRU, 2007), réforme des baccalauréats (2007, 2009, 2010, 2018, 2021), réforme de l'accès aux masters (2002, 2014, 2016, 2023), réforme de la formation des enseignants (2013, 2019, 2024), loi orientation et réussite des étudiants (ORE/Parcoursup, 2018), suppression du DUT (2019), réforme des études de santé (2018 à 2020), loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel (LCAP, 2019), loi de transformation de la fonction publique (2019) et loi de programmation de la recherche (LPR, 2020), notamment.

¹³ Article L612-3 du Code de l'éducation.

¹⁴ Taillandier, L. (2017, 19 décembre). Frédérique Vidal : « Sur Parcoursup, quand un lycéen obtiendra deux 'oui', il conservera son vœu préféré ». L'Étudiant.

¹⁵ Assekour, H. (2018, 25 mai). Un an avant Parcoursup, le « scandale » monté en épingle du tirage au sort. Arrêt sur images.

Ce rythme élevé de réformes génère par ailleurs désorganisation et épuisement. Un baromètre montre que 95 % des personnels de l'enseignement supérieur interrogés estiment que ces réformes ont globalement eu des effets négatifs, et une grande majorité se déclare pessimiste sur l'avenir de leurs conditions de travail¹⁶.

Ces réformes s'accompagnent d'une dérégulation de l'enseignement supérieur privé et de la mise en concurrence interne de l'enseignement supérieur public, sans qu'aucun bénéfice ne soit identifiable. Depuis 2017, la modification du contrat social s'est accélérée, avec un code de l'éducation modifié en moyenne tous les 8 jours¹⁷. Ces transformations successives ont poussé à l'abandon de pans entiers des missions de l'enseignement supérieur, en particulier académiques, tels que l'émancipation citoyenne.

L'université a été conçue et s'est développée pour porter la massification. Mais alors que cette massification s'achève, aucune autre grande mission n'est publiquement discutée et fixée, ce qui plonge l'université dans une forme de crise d'identité. Un nouveau rôle est désormais à réinventer, qui peut se fixer comme objectif la création et la diffusion de connaissances autonomes des pouvoirs économiques comme politiques, pour former les citoyens émancipés qui devront affronter les grandes crises face auxquelles nous nous trouvons : géopolitique, économique, écologique et démocratique.

¹⁶ CPESR & TheMetaNews. (2023). Baromètre de l'ESR 2023.

¹⁷ Gossa, J. (2024, 16 janvier). A quel rythme vont les réformes de l'éducation ?. EducPros.

La relation recherche/enseignement supérieur

La recherche a toujours été intimement liée à l'enseignement supérieur : si les savants ne transmettent pas les connaissances nouvelles qu'ils produisent, ainsi que tout le socle de connaissances et de méthodes ayant permis de les produire, la génération suivante est condamnée à recommencer les mêmes recherches. Ainsi, à l'origine, les savants ne forment presque exclusivement que des savants.

La massification éducative a créé une opportunité de développement du potentiel national de recherche : l'augmentation du nombre d'étudiant·e·s a justifié le recrutement de nombreux·ses enseignant·e·s, et le choix a été fait d'utiliser un statut unifié d'enseignant-chercheur dans les universités. Parallèlement à cette augmentation de la recherche au sein des universités, il a été fait le choix de développer de nombreux organismes nationaux de recherche (ONR), ne s'occupant pratiquement pas d'enseignement (CNRS, INSERM, CEA, etc.). Ce choix est souvent présenté comme une particularité française, permettant notamment d'émietter les pouvoirs des chercheurs et de multiplier les outils de gouvernement à disposition des dirigeant·e·s, au prix de la constitution d'un « mille-feuille administratif » aujourd'hui fustigé pour ses « entraves administratives »¹⁸.

Si universités et ONR n'ont jamais été en pleine harmonie, les politiques de concentration des moyens, les restrictions budgétaires et l'augmentation subie du nombre d'étudiant·e·s ont ravivé les tensions. Tantôt il est discuté de diminuer le potentiel de recherche des universités, tantôt il est discuté de transformer les ONR en agence de moyens dépourvue de personnels de recherche.

¹⁸ Conseil scientifique du CNRS. (2023). Livre blanc préliminaire sur les entraves à la recherche. Focus « entraves administratives ».

Surtout, l'équilibre entre recherche (production désintéressée de connaissances) et innovation (transformation des connaissances en valeurs marchandes) est fondamentalement questionné.

Ainsi, la Commission européenne a supprimé son commissaire pour la recherche pour un commissaire à l'innovation. De même, le MESR est devenu le MESRI avant de redevenir le MESR, le I de innovation étant désormais confié à l'Économie.

À cela s'est ajoutée la concurrence du secteur privé. Le Crédit d'Impôt Recherche (CIR) représente 7Md€ d'argent public versé aux entreprises sans réelle contrepartie, puisqu'il est sans effet mesurable sur la production de connaissances ou l'innovation. Libéralisé par le gouvernement Sarkozy, le CIR stagne depuis que le gouvernement Hollande a décidé de contrôler son utilisation. Ce sont surtout les GAFAM qui représentent la plus grosse concurrence, puisque leur budget R&D est souvent supérieur au budget recherche des nations, dont la France, mais que leurs recherches sont beaucoup moins disponibles, absolument incontrôlables et strictement orientées vers la production de valeur marchande à court terme¹⁹.

Au final, la recherche est donc traversée par les mêmes courants que l'enseignement supérieur : perte de sens, désorganisation, fragmentation et affaiblissement face à un secteur privé devenu hors de contrôle.

¹⁹ Pour illustrer le danger de cette politique, on peut citer le développement des IA génératives, qui ont été mises à disposition du grand public sans aucun garde-fou, alors qu'elles permettent par exemple de concevoir des fake-news indiscernables. On peut également citer Boston Dynamics, qui conçoit les robots les plus avancés, lesquels sont désormais prêts à être armés et autonomes. Dans les deux cas, les gouvernements ont renoncé à imposer des régulations, au nom de l'impératif d'innovation.

L'Introuvable relation formation/emploi

Dès l'entrée du chômage dans le débat public en France, dans les années 1970, la formation est présentée comme un principal élément de réponse : les jeunes au chômage étant ceux qui sont le moins diplômés, plus diplômés les jeunes les mettrait à l'abri du chômage.

Cette théorie trouve une réalité du point de vue individuel : effectivement, en se dotant de solides diplômes, un jeune diminue statistiquement le temps qu'il passera au chômage. Cependant, cette théorie n'a pas trouvé de réalité du point de vue collectif : malgré la formation de plus en plus longue de plus en plus de jeunes, aucune société massifiée n'a vaincu le chômage.

Sur le temps long, on constate ainsi que le niveau global de formation n'a pas eu d'impact sur le niveau global d'emploi. En revanche, on constate sur le temps court que des facteurs tout à fait étrangers à la formation impactent très lourdement le taux d'emploi des jeunes : crises économiques et pandémie, notamment.

Si la formation est une compétition, et l'emploi le prix de cette compétition, alors il est tout à fait vain, au niveau des politiques publiques, de chercher à vaincre le chômage par la formation. La DARES estime le nombre d'emplois non pourvus à moins de 350 000²⁰ pour près de 5 500 000 demandeur·euse·s d'emplois²¹. On peut donc se demander si mieux former ces 5 millions de demandeur·euse·s d'emploi changera quoi que ce soit au niveau national d'emploi.

Cette introuvable relation entre le niveau global de formation et le niveau global d'emploi a été étudiée dès les années 1980²². Malgré tout, ce discours reste aujourd'hui très ancré dans le débat public²³.

²⁰ DARES. (2024, 21 août). Les emplois vacants.

²¹ DARES. (2024, 28 août). Les demandeurs d'emploi.

²² Tanguy, L. (dir.). (1986). L'Introuvable relation formation/emploi : Un état des recherches en France. Documentation française.

²³ France Travail. (2021, 5 octobre). La formation des demandeurs d'emploi, un levier essentiel pour accélérer les recrutements.

