



L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN QUESTIONS

Résumé :

Dans un monde en pleine mutation, le système de l'enseignement supérieur lyonnais se trouve face à de nouveaux défis.

En premier lieu, la mondialisation du monde universitaire - hypermobilité des étudiants, concurrence accrue entre les universités - oblige la métropole lyonnaise à inventer de nouvelles solutions pour garder ses « cerveaux » et accueillir davantage d'étudiants et de chercheurs étrangers. Ensuite, elle doit pouvoir répondre à la massification en absorbant l'inflation du nombre d'étudiants tout en maintenant la cohésion entre une mission de service public et des contraintes économiques : s'inscrire dans une offre concurrentielle, mondialisée, adaptée à la situation économique et aux besoins de la société.

Dans ce panorama complexe, les universités tentent de s'organiser et de trouver une structuration et une gouvernance adaptées à leurs caractéristiques.

Cette synthèse s'attache aux problèmes qui se posent aujourd'hui à l'université : sélection, droits d'inscription, financements, personnels, enseignements/recherche, liens avec le territoire. Ces grands enjeux sont résumés et mis en perspectives grâce à des exemples concrets et au renvoi aux textes et projets de loi, à des citations d'auteurs, spécialistes ou professionnels de l'enseignement supérieur.

SOMMAIRE

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR EN QUESTIONS	1
Résumé :	1
INTRODUCTION.....	3
1. Les deux défis de l'enseignement supérieur	3
• Mondialisation.....	3
• Massification	3
2. Le poids de la gouvernance locale.....	4
SÉLECTION A L'UNIVERSITÉ	7
☞ Répondre à la massification	7
☞ Réduire l'échec en premier cycle	7
☞ Améliorer le niveau en s'adressant aux meilleurs	7
☞ La sélection : une double rupture idéologique.....	8
DROITS D'INSCRIPTION	9
☞ Un système inégalitaire	9
☞ Une fausse bonne idée	9
☞ Une participation normale des étudiants	10
☞ Offrir un financement des études qui permet de mieux accueillir des étudiants pauvres	10
☞ Une motivation supplémentaire pour les étudiants	12
☞ Des ressources complémentaires pour les universités.....	13
FINANCEMENTS	14
☞ Le financement public de l'enseignement supérieur français.....	14
☞ Regarder nos voisins et nous inspirer de leurs méthodes.....	15
☞ Attirer des fonds privés via la création de fondations.....	18
☞ Financement d'une partie des études par les étudiants.....	19
PERSONNELS DES UNIVERSITES	21
☞ Des recrutements plus ouverts à l'ensemble du territoire et facteurs de brassage	21
☞ Des recrutements plus ouverts aux chercheurs étrangers	22
☞ Des recrutements plus ouverts aux professionnels intervenants	22
☞ Accentuer le recrutement de hauts cadres de la fonction publique.....	23
☞ Faire évoluer les rémunérations.....	23
☞ Moduler les fonctions universitaires au long de sa carrière.....	24
ENSEIGNEMENTS	26
☞ Définir les missions de l'enseignement supérieur.....	26
☞ Repenser l'articulation entre formation et recherche.....	27
☞ Responsabiliser les étudiants.....	28
☞ Adapter les pédagogies	28
☞ Proposer des orientations	29
☞ Adapter la spécificité du système français à la mondialisation et à l'harmonisation européenne	29
LA RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	32
☞ L'université, maillon fort de la recherche publique.....	32
☞ Trois différents types de « recherche »	34
☞ La recherche, un outil de visibilité et de rayonnement	35
☞ Un effort financier qui a des retombées importantes pour les collectivités et les universités	35
☞ Une activité bénéfique aux enseignants et aux étudiants	36
☞ Affirmer le rôle d'« université intensive en recherche ».....	36
☞ Tenir toute sa place dans l'Espace européen de la recherche	38
LIENS AU TERRITOIRE	40
☞ « Créer les conditions de l'hybridation des savoirs ».....	40
☞ Développer des stratégies d'implantations propres.....	41
☞ S'ancrer dans le territoire et mieux s'internationaliser.....	41
ANNEXE I	43
Le système public californien (synthèse de BELLOC 2005)	43
ANNEXE II	47
Le système public allemand	47
BIBLIOGRAPHIE	48

INTRODUCTION

« Avec la mondialisation économique et culturelle, l'enseignement supérieur entre dans une nouvelle ère. Jusqu'ici, l'enseignement supérieur a toujours été un secteur plus international que les autres, car plongé dans la connaissance, sans égard aux frontières juridiques. Dans les économies mondiales de la connaissance, les établissements d'enseignement supérieur sont plus importants que jamais en tant qu'intermédiaires dans une multiplicité de relations internationales et de flux continus d'individus, d'informations, de connaissances, de technologies, de produits et de capital financier. »

MARGINSON / WENDE 2007

1. Les deux défis de l'enseignement supérieur

• Mondialisation

Depuis longtemps – et peut-être depuis toujours –, la recherche universitaire est un monde globalisé qui fonctionne sur le mode de la « communauté des pairs ». Selon les secteurs académiques, se constituent des mondes cooptés qui forment une communauté scientifique internationale.

Mais, si la recherche est mondialisée depuis longtemps, l'enseignement supérieur est lui aussi de plus en plus soumis à la mondialisation (MARGINSON / WENDE 2007, p.7) et à la concurrence (Nouveaux espaces pour l'Université, p. 77 ; BOUVET 2006).

Concurrence parce que les étudiants ont le choix de leurs universités ou de leurs écoles et parce que dans un marché de l'emploi aussi tendu, la formation initiale est un enjeu capital.

Mondialisation parce que l'hyper mobilité des étudiants a élargi la zone géographique de concurrence, comme en témoignent les classements de Shanghai ou du Time. D'abord nationale, puis européenne, la concurrence entre écoles et universités est désormais planétaire.

La métropole lyonnaise se trouve ainsi engagée dans cette concurrence internationale tant dans son besoin de conserver ses ressources « grises » (étudiants et enseignants-chercheurs) que dans celui d'être en mesure d'accueillir des étudiants et des chercheurs étrangers (à ce jour, Lyon comprend 12% d'étudiants étrangers).

• Massification

La démocratisation de l'enseignement supérieur amorcée après-guerre d'abord, puis les objectifs ministériels des années 80 visant 80% d'une classe d'âge au Bac, ont conduit à une inflation rapide de la population étudiante (entre 1981 et 1997, la proportion des 18-24 ans inscrits dans l'enseignement supérieur public passe de 9,6 % à 20 %).

L'université a eu beaucoup de mal à répondre à cette « massification ». Tandis que les écoles ont pu se maintenir et se développer grâce à une plus grande autonomie (frais d'inscription, sélection à l'entrée, etc.), les universités se voyaient dans l'obligation d'accepter tous les étudiants désireux de s'inscrire (plus 500 000 entre 1990 et 2005 et près de 2 000 000 depuis 1960 !) !) sans que leurs moyens n'augmentent en proportion.

Aussi, si le système sélectif de l'enseignement supérieur fonctionne bien, le système non sélectif peine à absorber l'inflation du nombre d'étudiants et à maintenir la cohésion entre d'une part une mission de service public (produire et transmettre les savoirs le plus largement possible pour élever les populations) et les contraintes économiques (s'inscrire dans une offre concurrentielle, mondialisée, adaptée à la situation économique et aux besoins de la société). Le système actuel est ainsi souvent décrié comme un système à deux vitesses qui, loin de répondre à la démocratisation des études, renforce l'élitisme.

2. Le poids de la gouvernance locale

Outre la chance d'émancipation et d'ascension sociale qui sont les enjeux républicains de l'enseignement supérieur, les enjeux de développements locaux sont manifestes si on sait que, globalement, les états et/ou régions qui investissent le plus dans l'enseignement supérieur se trouvent être ceux qui sont les plus performants économiquement ¹ et tous les auteurs s'accordent sur la place déterminante de cette « nouvelle économie » fondée sur la connaissance, l'innovation, la créativité, à l'échelle des territoires et qui s'est traduite, en France, par la mise en place des pôles de compétitivité (voir BLANC 2004, notamment pp. 6-8).

Dans ce nouveau panorama, universités, écoles et collectivités locales tentent de s'organiser. Si les grandes orientations de l'enseignement supérieur sont définies au plan national, il existe cependant une marge d'action qui va croissant tant pour les collectivités locales que pour les instances locales de gouvernance de l'enseignement supérieur.

- Les contrats quadriennaux définissent les enseignements, les budgets, etc., et sont le moyen de définir et de contractualiser avec l'État une politique de développement local. La loi sur l'autonomie des universités va offrir davantage de souplesse dans la gouvernance et un pilotage plus « local ». Elle permet notamment l'intégration de personnalités extérieures à l'université ;
- La mise en place des PRES est un outil puissant d'organisation au niveau local et permet aux acteurs de l'enseignement supérieur de se structurer et de

¹ "Research universities are intensively linked within and between the global cities that constitute the major nodes of a networked world (Castells, 2001; McCarney, 2005). Characteristically global cities have a high density of participation in higher education; there is a strong positive correlation between the higher education enrolment ratio of a nation or a region, and its global competitive performance (Bloom, 2005, pp. 23-24)" MARGINSON / WENDE 2007 : 7.

s'organiser. Ces regroupements dont le bénéfice immédiat est de faire « remonter » globalement les établissements dans les classements internationaux et de leur donner une visibilité plus large grâce à la bannière université de Lyon à également d'autres effets qui tiennent à un changement d'échelle : des moyens d'organisation, de structuration et de promotion supérieure ;

- A l'échelle régionale, des regroupements comme la CURA (Conférence universitaire Rhône-Alpes qui regroupe les 13 établissements universitaires rhônalpins)² ou l'AGERA (l'Alliance des grandes écoles Rhône-Alpes) affichent des ambitions d'organisation et de promotion.

Pour ce qui concerne les collectivités locales :

- Le partenariat État / Région, mis en place à travers les contrats de plan qui définissent des orientations pour l'université, offre des possibilités d'orientations régionales (voir www.rhonealpes.fr/content_files/contrat/plan01.pdf);
- Le Schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche met lui aussi l'accent sur les grands enjeux que doit relever l'enseignement supérieur régional³ ;

² 1. Le rayonnement international des universités de la région

2. Le développement des technologies éducatives et des réseaux électroniques de communication scientifique et la création d'une université numérique

3. Le développement documentaire électronique dans le cadre du programme BRAIN

4. Le développement de l'information des étudiants et l'orientation tout au long de la vie

5. Le rapprochement de l'enseignement supérieur et des milieux économiques, culturels et sociaux et l'insertion professionnelle des étudiants

6. La qualité de la vie étudiante et de l'ouverture de l'Université sur la cité

7. La formation professionnelle continue et la formation tout au long de la vie

8. Le développement des recherches coopératives inter-universitaires

(http://ksup-cura.grenet.fr/24834641/0/fiche_pagelibre)

³ « Le Schéma Régional de l'Enseignement supérieur et de la Recherche intervient dans un contexte de profondes mutations qui affectent tant le développement des universités que celui de Rhône-Alpes. Un consensus s'est formé au sein des groupes de travail pour repérer cinq enjeux fondamentaux, qui constituent autant de défis à relever pour la Région Rhône-Alpes et ses établissements », *Contributions au schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche*, Rapport de synthèse, Région Rhône-Alpes, décembre 2004, p. 21.

« En matière d'enseignement supérieur, ce Schéma oriente la stratégie régionale autour de 4 axes, avec pour objectif majeur de démocratiser l'accès à l'enseignement supérieur :

1. Accompagner des publics diversifiés ;

2. Structurer et renforcer l'offre de formation ;

3. Internationaliser l'enseignement supérieur en Rhône-Alpes ;

4. Promouvoir et contribuer à l'aménagement durable du territoire.

Pour chacun de ces axes, des « chantiers » ont été identifiés. Ils sont au nombre de 16 et définissent les priorités régionales (listés ci-dessous). Selon les cas, ils seront portés par les établissements, feront l'objet d'une action inter établissements (de site ou régionale) ou ils rentreront dans le cadre d'une intervention de la Région elle-même (en matière d'apprentissage par exemple, ou encore pour piloter les réflexions relatives au logement étudiant). »

(http://www.rhonealpes.fr/default_f.cfm?cd=1058&depth=2&dept0=1033&dept1=1058&dept2=1058&doc=4929)

- Les accords partenariaux entre le Grand Lyon et le PUL, hier, le PRES aujourd'hui⁴.

Parmi les grands enjeux auxquels l'enseignement supérieur, et singulièrement l'université, vont devoir répondre dans les années à venir, certains relèvent des prérogatives de l'État, d'autres peuvent être mis en œuvre par les universités elles-mêmes, accompagnées voire incitées par les collectivités locales.

La question du regroupement d'établissements, par exemple, comme le PRES, relève du volontariat des acteurs de l'agglomération dans le cadre mis en place par l'État. Il en va de même pour son élargissement à d'autres établissements de l'agglomération, comme d'orientations du type : Comment positionner l'offre de formation de l'agglomération sur le marché international ? Quels pôles d'excellence développer ? Quelles orientations donner à la recherche compte-tenu des ressources économiques locales ?, etc.

Le regroupement des forces de l'enseignement supérieur et un plus grand ancrage dans le territoire peut permettre d'organiser des pôles d'enseignement supérieur selon des axes stratégiques qui tiennent compte non seulement des enjeux contemporains posés à l'enseignement supérieur mais également des spécificités du territoire.

⁴ « Le Grand Lyon poursuivra son appui au projet de PRES «Université de Lyon», à travers un contrat d'objectif qui sera signé en 2008 et s'engage à réaliser dès 2007 avec l'ensemble des acteurs du PRES un Schéma de Développement et d'Aménagement de l'Université de Lyon. Ce schéma traitera de questions essentielles pour l'avenir de l'Université lyonnaise : spécialisation des campus universitaires et regroupement de laboratoires, logement étudiant, mise à niveau des infrastructures d'accueil des étudiants et des chercheurs, intégration d'activités économiques sur les campus. »

www.grandlyon.com/Info.1164+M5316c44dfc6.0.html.

SÉLECTION A L'UNIVERSITÉ

« La France souffre d'un manque de réalisme. Elle pratique l'une des sélections les plus précoces et les plus sévères qui existent puisque dès 13 ou 14 ans, on s'occupe de l'orientation. Sans compter le système des classes préparatoires qui ne pratique pas une sélection mais une ségrégation des élèves les plus agiles intellectuellement. On sort les plus brillants du troupeau pour les isoler et les ghettoïser dans des écoles. »

BÉRÉZIAT 2006

Enjeux : La sélection à l'université est avancée comme une réponse à la massification des effectifs, mais aussi à l'échec des étudiants. Depuis trente ans, cette idée traverse les débats sans trouver de relais chez les responsables politiques. Aujourd'hui, des chercheurs la prônent explicitement et des responsables de structures universitaires la réclament comme un moyen de rendre leur université plus performante.

La massification des études est souvent confondue avec démocratisation. Dans le premier cas, tous les bacheliers qui le veulent peuvent s'inscrire, dans le second, tous les bacheliers qui ont le niveau requis le peuvent, étant entendu que la discrimination s'opère sur des critères académiques. Une des réponses à la massification de l'université est la mise en place d'une sélection à l'entrée.

☛ Répondre à la massification

L'arrivée à l'université d'élèves de plus en plus nombreux sans que les moyens de les accueillir suivent en conséquence (enseignants, locaux, encadrement, etc.) fait de l'université un lieu « pauvre » qui n'a plus les moyens de ses ambitions. L'accueil de tous est néfaste à l'ensemble du système qui peine à offrir les conditions optimum d'apprentissage.

☛ Réduire l'échec en premier cycle

Le marché du travail ne permet pas d'accueillir l'ensemble des étudiants qui s'inscrivent dans les filières de SHS. L'université est ainsi parfois vue comme une usine à chômeurs diplômés alors même qu'il existe des filières plus courtes et mieux adaptées au marché qui peuvent encore accueillir des étudiants⁵. Pour éviter cela, certains parlent de sélection à l'entrée ou en fin de premier cycle (BEAUD / GUYAUX / PORTIER 2007), avec l'instauration de *numerus clausus*.

« Les universités accueillent trop d'étudiants qui sont condamnés à l'échec dans les filières où ils s'inscrivent. Tout bachelier a droit à une formation supérieure, mais l'entrée à l'université doit faire l'objet d'une orientation active, voire d'une sélection. »

COMPAGNON 2007B

☛ Améliorer le niveau en s'adressant aux meilleurs

Enfin, le système de sélection est un moyen pour les établissements de ne prendre que les élèves les plus brillants et de hausser mécaniquement le niveau de l'établissement ce qui implique aussi un meilleur positionnement dans le monde concurrentiel de l'enseignement supérieur. Cette sélection est demandée par certains présidents d'université (PITTE 2007) et obtenue indirectement par des établissements comme l'Université Paris Dauphine avec le statut de grand établissement (en 2004). D'autres, comme Paris-IV Sorbonne, souhaitent le même statut si la sélection n'était pas instaurée.

⁵ « En fac de médecine par exemple, le taux d'échec en première année est de 90 % ! Sans parler de tous ces étudiants en psychologie qui ne trouveront probablement jamais de débouchés, alors qu'à la rentrée 2006, il y avait encore 16 000 places disponibles pour préparer des DUT et des BTS » (PITTE 2007).

« Il ne s'agit donc pas de tout changer, mais d'améliorer un système intelligent qui a su s'adapter au choc de la « massification ». L'université est la seule structure internationalement reconnue, la seule force symbolique englobante. En cela, il y a un véritable système universitaire français, dont la richesse réunit des établissements différents allant de la Sorbonne à la plus petite université multidisciplinaire régionale. Mais le système ne sera dynamique qu'à la condition de reconnaître des différences entre ses universités. »

DEMICHEL 2007 , p.23

☛ La sélection : une double rupture idéologique

Si l'idée d'une sélection, régulièrement évoquée (PITTE 2006 ; AGHION / COHEN 2004, p.105), était effectivement adoptée, elle aurait comme **première conséquence d'importance d'affirmer une rupture idéologique** puisque, traditionnellement, l'accès au savoir est libre et ouvert à tous les titulaires d'un baccalauréat⁶, chacun pouvant « tenter » sa chance dans le supérieur.

La seconde conséquence, là encore, quasi idéologique, serait de mettre **fin à un système dual, l'un sélectif, l'autre non sélectif**, et peut-être plus encore, à la distinction, si caractéristique de la France, entre Grandes écoles et Université (l'enseignement supérieur, devenant entièrement sélectif, serait calqué sur le mode des écoles). Le système assumant, finalement, ce qu'il est déjà, c'est à dire sélectif, et ce très tôt.⁷

Le débat sur la sélection est un débat national et, aujourd'hui, une université n'a pas le droit d'appliquer de telles mesures qui sont illégales. En revanche, en plus des premiers cycles, ouverts, elle peut développer des offres de formations sélectives, diplômes de techniciens supérieurs, par exemple.

Toutefois, et sans écarter d'emblée l'idée qu'une refonte de l'articulation grandes écoles/universités soit nécessaire, **la sélection n'est pas la seule réponse.**

L'université peut se structurer pour accueillir décemment un plus grand nombre d'étudiants, éventuellement en augmentant son financement, les encadrer, les accompagner, voire les orienter tout au long de leur parcours.

A titre de comparaison, la proportion d'une classe d'âge poursuivant, aux États-Unis, des études supérieures, est plus importante qu'en France. Et le pourcentage d'étudiants qui en sortent diplômé est lui aussi supérieur. En Californie, des systèmes différents existent, n'assumant pas les mêmes rôles. Des filières courtes et professionnalisantes ouvertes sans sélection qui sont celles qu'empruntent 75% des étudiants permettent d'accueillir tous les jeunes de l'État qui le souhaitent (voir Annexe).

⁶ « Le premier cycle est ouvert à tous les titulaires du baccalauréat et à ceux qui ont obtenu l'équivalence ou la dispense de ce grade en justifiant d'une qualification ou d'une expérience jugées suffisantes conformément à l'article L. 613-5. » (art. L. 613-3 du Code de l'éducation www.legifrance.gouv.fr/WAspad/RechercheSimplePartieCode?commun=CEDUCA&code=CEDUCATM.rcv). Voir aussi EICHER 2001 : 6)

⁷ La sélection à l'université est un faux problème : « La France souffre d'un manque de réalisme. Elle pratique l'une des sélections les plus précoces et les plus sévères qui existent puisque dès 13 ou 14 ans, on s'occupe de l'orientation. Sans compter le système des classes préparatoires qui ne pratique pas une sélection mais une ségrégation des élèves les plus agiles intellectuellement. On sort les plus brillants du troupeau pour les isoler et les ghettoïser dans des écoles. » (BÉREZIAT 2006). Ce qui revient à dénoncer un système « à deux vitesses » (COMPAGNON 2007 : 72).

DROITS D'INSCRIPTION

« Le concept de service public suppose une répartition harmonieuse de l'offre d'enseignement supérieur sur le territoire. Mais les services publics n'ont pas vocation à être gratuits, même si la participation financière de l'utilisateur peut être considérablement inférieure au coût de revient réel dudit service » Michel Mudry, Président de l'Université d'Orléans, COLLOQUE 2001, p.37

Enjeux : L'entrée à l'université est acquise à tout bachelier et presque gratuite. Une situation qui semble égalitaire mais qui, dans une université paupérisée par la massification des étudiants et faisant face au système sélectif et payant des grandes écoles, pose questions. Des arguments en faveur d'une plus grande justice à augmenter les frais d'inscription et d'une plus grande démocratisation à développer un système de bourse et de prêts sont avancés tant par les politiques que par les chercheurs. Au-delà de l'argumentation sur l'équité, les effets escomptés sont également une remotivation pour certains étudiants à leurs études et un complément de revenus, même modeste, pour les universités.

☛ Un système inégalitaire

La situation des étudiants, en France, est d'une grande diversité. Certains intègrent **des cycles de formation presque gratuits** (la licence, 165 Euros / master, 215 Euros / doctorat, 326 Euros – chiffres 2007-2008), certains optent pour **des formations beaucoup plus chères** (par exemple 7700 Euros de frais de scolarité de l'année Bachelor 2007-2008 à l'École de management de Lyon. L'École centrale de Lyon précise les tarifs, il s'agit de 774 € à prévoir pour l'inscription, mais elle estime un budget moyen établi sur 10 mois à 4500 ou 7000 Euros, hébergement et restauration inclus), certains obtiennent **des bourses** sur critères académiques, d'autres sur critères économiques, certains obtiennent une **allocation de recherche**, d'autres encore sont **des étudiants salariés**⁸. Il est peu étonnant que des voix s'élèvent pour tenter de remettre à plat un système qui ne satisfait personne.

☛ Une fausse bonne idée

La quasi-gratuité de l'université apparaît pour certains chercheurs comme généreuse, mais injuste. VANDENBERGHE (2007) met en avant une injustice du système de financement des universités puisqu'il « intervient globalement en faveur des individus privilégiés » (p.8) puisque c'est dans cette catégorie de la population qu'on trouve le taux le plus important d'étudiants. Ainsi, malgré une idée généreuse qui veut que l'entrée à l'université soit la plus accessible possible financièrement, le système est jugé « anti-redistributif » (p.8).

« Quant à la quasi-gratuité des études supérieures, elle n'a pas d'effet redistributif. Des droits d'inscription reflétant la réalité du coût des études, accompagnés de bourses et de prêts en rapport avec les ressources, seraient plus équitables. »

COMPAGNON 2007B

⁸ « Dès leur admission à l'ENA, les élèves deviennent fonctionnaires stagiaires ou sont placés en détachement s'ils étaient fonctionnaires. A ce titre, ils sont rémunérés par l'Etat et sont soumis aux obligations des fonctionnaires. En contrepartie de l'effort couvert par l'Etat pour financer leur scolarité, les élèves s'engagent à la fin de leur cursus, à servir l'Etat pendant une durée minimum de 10 ans (article 3 de la loi 2005-843).

La rémunération des élèves est d'environ :

- 1 370 € nets / mois pour un élève issu du concours externe ;
 - 2 100 € nets / mois pour un élève issu du concours interne ;
 - 2 100 € nets / mois pour un élève issu du troisième concours. »
- (<http://www.ena.fr/index.php?page=formation/initiale/statut>)

« La modestie des frais d'inscription à l'université est le résultat d'une conception des études supérieures qui n'est pas sans contradiction ni sans conséquence. L'enseignement supérieur serait libre et gratuit, et du coup socialement juste. Or ceci est contestable : un tiers des étudiants appartient à une famille de cadres supérieurs ou de professions libérales alors que ceux-ci ne représentent que 8% de la population. »

GOULARD 2007, p.131

☞ Une participation normale des étudiants

« L'économiste considère de deux façons opposées les missions de l'enseignement supérieur : ou bien on pense que les universités sont fondamentalement des organismes mis en place par la collectivité pour son propre bien (par définition même du bien collectif, les pouvoirs publics doivent, dès lors, prendre en charge le financement universitaire) ; ou au contraire, on estime que les universités sont des entreprises qui rendent des services commerciaux aux individus qui en retirent profit et qui, par conséquent, doivent en assumer le prix. La première hypothèse met en exergue le rôle général culturel, sociétal des universités avec un accent fort sur leur capacité à organiser des externalités dont profite l'ensemble de la société, y compris dans le développement des économies concernées. La seconde considération s'appuie sur l'impact réel des acquis universitaires dans l'évolution des revenus professionnels individuels et souligne la captation privée des résultats de la recherche développement et appliquée mise en évidence par le concept de croissance endogène. »

FRANÇOISE THYS-CLEMENT in Colloque 2001.

De fait, les études conduites par l'OCDE montrent qu'il y a une corrélation entre des salaires importants et un haut niveau d'étude.

« Pour un individu, accroître son niveau de formation peut être considéré comme un investissement économique, dont il doit prendre certains coûts en charge (dont le manque à gagner pendant ses études), mais qui lui vaudra des revenus professionnels plus élevés tout au long de sa carrière. Dans ce contexte, l'investissement consenti pour décrocher un diplôme tertiaire durant la formation initiale peut produire un rendement annuel privé qui peut aller jusqu'à 22.6 %. Ce rendement est supérieur à 8 % dans tous les pays à l'étude. »

OCDE 2007, p.144.

Dès lors que l'on admet que l'étudiant va retirer de son parcours à l'université un « bénéfice personnel », il est normal de considérer qu'il doit prendre en charge une partie du coût de ses études – et l'envisager comme un investissement –, tandis que la collectivité prendrait le reste en charge, puisqu'elle y a, elle aussi, un intérêt :

« La théorie du capital humain élaborée autour de 1960 aux États-Unis et selon laquelle l'éducation et plus particulièrement les études supérieures constituent pour l'étudiant un investissement c'est-à-dire un coût que ce dernier espère compenser et au-delà par un supplément de revenus futurs avait été bien accueillie en Amérique du Nord où elle correspondait bien à la situation. Les familles y estimaient normal d'épargner en vue des études de leurs enfants ; les pouvoirs publics n'estimaient pas avoir à financer l'intégralité ni même l'essentiel du coût »

EICHER 2001, p.5

☞ Offrir un financement des études qui permet de mieux accueillir des étudiants pauvres

Bien sûr, cette mise à plat, si elle est faite au nom de l'égalité, doit **corriger les effets des inégalités sociales** et aller dans le sens d'une démocratisation de l'accès aux études supérieures. Rendre payante, à un niveau plus élevé que ce qu'il est aujourd'hui, l'entrée à l'université, ne doit pas instaurer une barrière supplémentaire. D'abord, on peut imaginer des **frais d'inscriptions progressifs** et adaptés aux revenus des étudiants (BÉRÉZIAT 2006 / (ASCHIERI)/ PITTE 2006).

Des frais pouvant varier selon le degré de retombées attendues :

« [...] le coût des études reste modique au début des études supérieures : l'étudiant n'est pas à ce stade sûr de sa réussite ; et il est difficile de présenter les droits d'inscription comme une sorte d'investissement professionnel. En revanche, au fur et à mesure que l'étudiant s'approche d'un diplôme dont la valeur est incontestable, il est assez légitime qu'il contribue davantage au financement de sa formation. »

GOULARD 2007, p.132

Ensuite, il ne faut pas limiter le problème du financement de la vie étudiante aux paiements des droits d'inscriptions. Des études gratuites ou presque ne signifient pas que les étudiants auront les moyens de vivre ! Certains devront travailler tandis que d'autres seront pris en charge par leur famille, une situation qui va dans le sens d'une reproduction des élites.

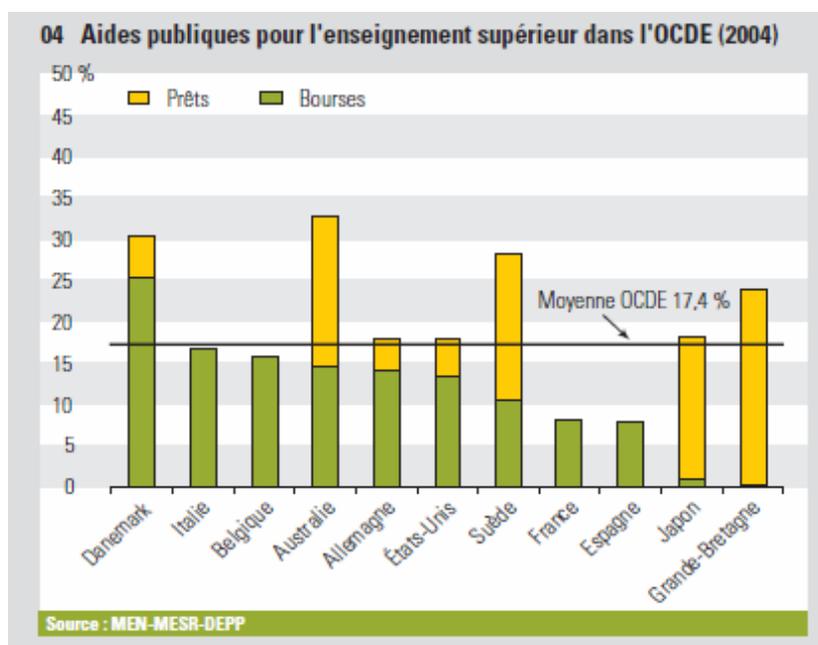
« Le financement de la vie étudiante est aussi une question qui se pose de façon plus aiguë depuis le passage à un enseignement supérieur de masse. Il ne suffit pas en effet de garantir la gratuité des services éducatifs offerts pour assurer l'accès à tous. L'Éducation est un bien qui a des caractéristiques originales qui le distinguent des biens marchands. »

EICHER 2001

Aussi faut-il s'orienter vers un système de bourses. **Les bourses doivent être plus nombreuses** pas seulement sur critères sociaux mais aussi au mérite (PITTE 2006).

« Le montant des aides directes (bourses, allocations logement) et indirectes (logement social, restaurants universitaires, contribution aux assurances sociales étudiantes) était de l'ordre de 3,2Md€ en 2003 pour l'ensemble des étudiants, quel que soit le type d'établissement fréquenté (source DPD 2004). L'aide octroyée aux étudiants représente au total 0,2% du PIB. Elle n'apparaît donc pas démesurée lorsqu'on la compare à celle octroyée par la Suède (0, 6%), le Royaume-Uni (0,5%) ou les Pays-Bas (0,4%) »

TRANNOY 2006



NB : Les comparaisons internationales sur les aides aux étudiants publiées par l'OCDE ne font apparaître, pour la France, que les seuls bourses et prêts d'honneur versés par l'État, soit près de 1,5 milliard d'euros, et sous-estiment donc le dispositif des aides bénéficiant aux étudiants (*graphique 04*). En effet, les allocations de logement (ALS et APL) ainsi que les aides fiscales qui représentent près de 2,5 milliards ne sont pas prises en compte dans le cadre des aides aux étudiants dans les

indicateurs de l'OCDE. Si ces aides étaient incluses dans l'aide publique au même titre que les bourses, la part des aides de l'État passerait de 8 % à près de 19 % du total de la dépense publique.

[2] Répartition des bénéficiaires par type d'aide et par nature de l'établissement fréquenté en 2006-2007 (France métropolitaine + DOM)

	Bourses sur critères sociaux (1)	Bourses sur critères universitaires (1)	Bourses de mérite	Total bourses France métro. + DOM (1)	Allocations d'études (2)	Prêts d'honneur (2)
Total Université	344 619	12 502	726	357 847		
dont :						
IUT	41 735	-	-	41 735		
filiales ingénieurs	10 847	223	55	11 125		
CPGE	12 940	-	550	13 490		
STS	81 898	-	-	81 898		
IUFM CFPP	15 790	-	-	15 790		
Ingénieurs hors université	8 360	-	85	8 445		
Écoles de commerce	8 790	-	-	8 790		
Autres écoles	3 459	134	-	3 593		
Total bourses France métro. + DOM (1)	475 856	12 636	1 361	489 853	10 468	1 524

(1) Sans allocations d'études. (2) Source DGES. Le détail par établissement n'est pas disponible.

(Source : PRES 2007)

Enfin, une autre solution est celle des **prêts à remboursement contingent aux revenus** :

« La solution évidente à ce problème consiste à faire en sorte que les remboursements n'interviennent que dans les « bonnes années », celles où l'ex-étudiant dispose d'un travail rémunérateur, et non dans les mauvaises années, où il rencontre des difficultés d'insertion sur le marché du travail. Bien évidemment, en compensation, l'emprunteur rembourse davantage dans les « bonnes années ». Ce système de remboursement permet de lisser le profil de consommation dans le temps. »

GARY-BOBO / TRANNOY 2006

Ce système n'est pas nouveau. Il est en place à Yale depuis 1970 et depuis 20 ans dans de nombreux pays comme l'Afrique du Sud, l'Australie, le Chili, la Nouvelle-Zélande et le Royaume-Uni (GARY-BOBO / TRANNOY 2006).

☞ Une motivation supplémentaire pour les étudiants

« Comment lutter contre l'échec en premier cycle ? Attention, ce qui suit peut heurter les âmes sensibles. La réponse à la question du titre de ce billet est qu'il faut augmenter les frais de scolarité. Pour être plus précis, une augmentation des frais de scolarité de 1000 Euros fait baisser le taux de retard dans l'obtention du diplôme de 6.1% »⁹

WASMER 2007

L'étude citée au-dessus confirme une intuition que l'effort financier consenti par les étudiants les motive. Cela donne du prix à ce qu'ils font... Par ailleurs, certains auteurs avancent que cela permet d'éviter l'inscription d'étudiants qui ne fréquentent l'université que pour le statut qu'elle leur apporte.

« Ce taux d'échec est dû, dans de nombreux cas, à **une erreur d'orientation**. Personne ne peut se mettre à la place de l'étudiant ou de l'étudiante, pour déterminer ses aspirations profondes. Il convient donc de placer l'une et l'autre devant leurs responsabilités, et de leur faire payer une fraction notable du coût de leurs études, afin qu'ils prennent en considération, à leur niveau, le gâchis social que représente une année d'études perdue »

GARY-BOBO / TRANNOY 2006B

⁹ WASMER fait ici état des résultats d'une étude italienne : « College cost and time to obtain a degree: Evidence from tuition discontinuities », Pietro Garibaldi, Francesco Giavazzi, Andrea Ichino, Enrico Rettore, October 20, 2006 (http://sabanciuniv.edu/HaberlerDuyurular/Documents/DD20061009182822/andrea_ichino.pdf)

☛ **Des ressources complémentaires pour les universités**

Enfin, cela apporterait un complément de revenu aux universités. Il faut toutefois noter qu'on ne peut pas envisager les droits d'inscription comme une source de financement importante. Aujourd'hui, en France, elles ne représentent que 3% des fonds (voir MORIN 2007).

Si l'idée d'augmenter fortement les droits d'inscription produit littérature et discussions, elle n'est pas encore d'actualité tant le sujet est sensible, et elle n'intéresse pas directement les collectivités.

Cependant, **les collectivités peuvent se positionner pour réduire les inégalités étudiantes, et notamment aider au financement de la vie étudiante et par exemple en augmentant le nombre de bourses**, un effort que la Région Rhône-Alpes a déjà largement entrepris. Elles pourraient peut-être **conduire des expérimentations sur des prêts à remboursement contingent aux revenus ?**

FINANCEMENTS

« L'enseignement supérieur, en France, est en train de se "tiers-mondialiser" ! Les universités françaises sont sous-dotées, aussi bien en équipements qu'en investissements »
PITTE 2007

Enjeux : L'argent reste le nerf de la guerre... L'enseignement supérieur français souffre d'une grande pénurie. Divers mouvements alertent depuis plusieurs années les gouvernements successifs sur le manque de fonds alloués à l'enseignement supérieur français. Sans catastrophisme, les problématiques liées au financement de l'enseignement supérieur méritent d'être posées afin d'envisager – sans diminuer les fonds publics – d'autres sources budgétaires en les adaptant tant aux besoins locaux qu'aux spécificités du système français. Ces accroissements de budget visent à améliorer les locaux, les matériels, à mieux rémunérer les chercheurs, à avoir des moyens pour accueillir des intervenants extérieurs, à attirer des cadres, des chercheurs et des étudiants étrangers, etc.

☛ Le financement public de l'enseignement supérieur français

En France, l'enseignement supérieur public est principalement financé par des fonds émanant de la collectivité nationale.

« Pour l'enseignement supérieur, la collectivité nationale a dépensé 21,5 milliards d'euros en 2006, soit une progression de 0,7 milliard d'euros par rapport à 2005. Cette dépense a été multipliée par 2,2 depuis 1980 (en prix constants). En 2006, la dépense moyenne par étudiant s'élève à 9 390 euros, soit 33 % de plus qu'en 1980. Un étudiant effectuant une année dans une université publique coûte en moyenne à la collectivité nationale 7 840 euros, une année en IUT revenant à 8 980 euros, et une année dans une CPGE à 13 940 euros. Le différentiel s'explique en grande partie par le taux d'encadrement pédagogique. Entre 2004 et 2006, le nombre des professeurs des universités a progressé de 5 % et celui des maîtres de conférences de près de 17,4 %, soit au total une augmentation des emplois de 13,3 %. La part de l'État est prépondérante dans le financement du supérieur, environ 76 %, celle des ménages s'élevant à 9,4 %. À la rentrée 2006, un peu plus de 500 000 étudiants ont bénéficié d'une aide financière directe, sous forme de bourse. Au total, l'aide financière et sociale en leur faveur est proche de 4,7 milliards d'euros, contre 3,5 milliards en 1995 (en euros constants). »

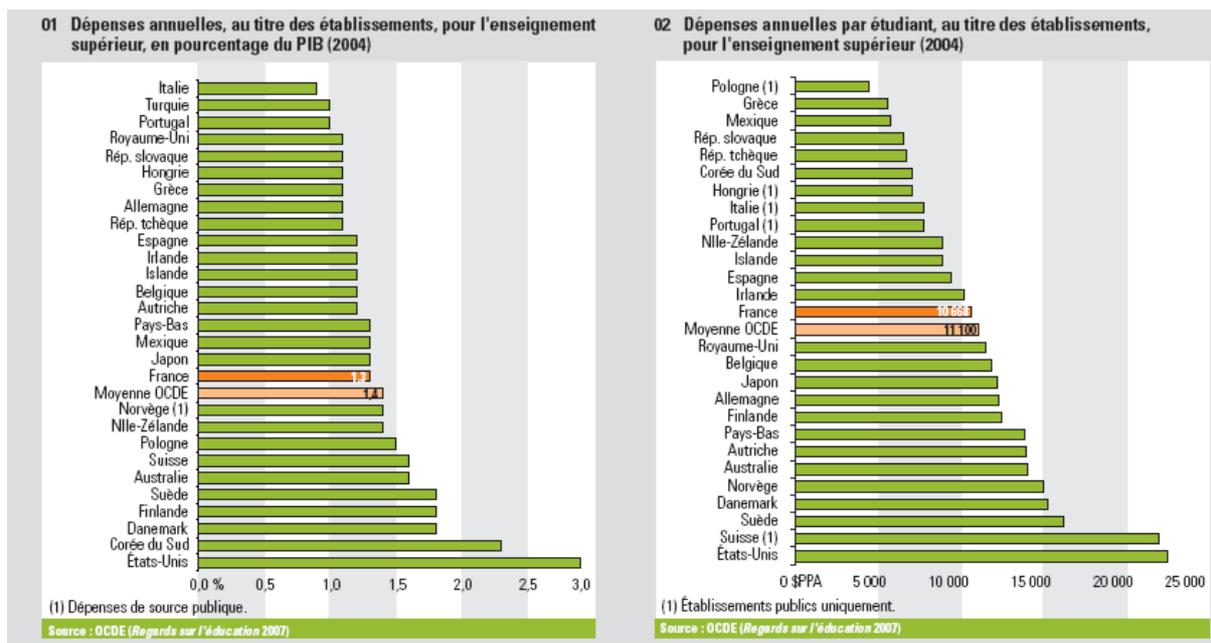
L'Etat de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, p. 6

Depuis les années 1980, cet investissement ne cesse de croître mais, face à l'augmentation massive du nombre d'étudiants atteignant les bancs de l'enseignement supérieur, cette hausse n'est pas suffisante.

« Sur l'ensemble de la période, la DIE (dépense intérieure d'éducation) au profit du supérieur a été multipliée par 2,2 (graphique 02) ; mais face à un quasi doublement des effectifs, notamment entre 1990 et 1995 avec près de 600 000 étudiants supplémentaires, la dépense moyenne par étudiant n'a augmenté que de 33 %, atteignant 9 370 euros en 2006. Dans le même temps, la dépense moyenne par élève du second degré augmentait de 61 %. »

L'Etat de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2007, p.6

Aussi, même si ces investissements se placent légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (cf. tableaux 1 et 2 ci-joints), ils restent insuffisants pour permettre aux structures d'enseignement français et notamment aux universités de rester compétitives et d'assurer dans de bonnes conditions leurs missions de formation et de recherche.



☞ **Regarder nos voisins et nous inspirer de leurs méthodes.**

Le financement public par élève entrant à l'université dépend des pays et des établissements fréquentés. A l'intérieur d'un pays, il existe de fortes différences si l'étudiant intègre une université ou une école.

Dépense moyenne par élève ou étudiant dans quelques pays du monde en équivalent dollars

	Année 2003		
	Primaire	Secondaire	Supérieur*
1. États-Unis	8 305	9 590	24 074
2. Suède	7 291	7 662	16 073
3. Danemark	7 814	8 183	14 014
4. Pays-Bas	5 836	6 996	13 444
5. Autriche	7 139	8 943	12 344
6. Finlande	5 321	7 402	12 047
7. Royaume-Uni	5 851	7 290	11 866
8. Belgique	6 180	7 708	11 824
9. Allemagne	4 624	7 173	11 594
10. Japon	6 350	7 283	11 556
11. France	4 939	8 653	10 704
12. Irlande	4 760	6 374	9 341
13. Espagne	4 829	6 418	8 943
14. Italie**	7 366	7 938	8 764
15. Hongrie**	3 286	3 948	8 576
16. Portugal**	4 503	6 094	7 200
17. République tchèque	2 273	4 088	6 774
18. Grèce	4 218	4 954	4 924
19. Slovaquie	2 020	2 401	4 678
20. Pologne**	2 859	2 951	4 589

* Y compris activités de recherche et développement

** : établissements publics uniquement.

... : résultat non disponible.

Champ : dépenses annuelles au titre des établissements d'enseignement publics et privés.

(Source : Regards sur l'Éducation 2006, Organisation de Coopération et de Développement Économique (OCDE)).

Sachant que ce tableau ci-dessus vaut pour l'ensemble de l'enseignement supérieur, il convient de le ventiler ainsi :

Année 2005 Activités	Effectifs	Dépense moyenne par élève (en euros)	Dépense globale (milliards d'euros)
Enseignement préélémentaire	2 610 568	4 680	12,2
Enseignement élémentaire	3 942 009	4 760	18,8
Second degré, premier cycle	3 222 648	7 710	24,8
Second degré, second cycle général et technologique	1 565 113	10 140	15,9
Second degré, second cycle professionnel	806 453	10 430	8,4
Supérieur, STS	191 831	13 360	2,6
Supérieur, CPGE	80 302	13 560	1,1
Supérieur, universités hors IUT	1 322 004	7 210	9,5
Supérieur, IUT	112 462	10 890	1,2

(Source : PRES 2007).

Depuis quelques années, les questionnements sur le financement de l'enseignement supérieur nous poussent à jeter un regard vers nos voisins d'outre-Atlantique.

« Les valeurs des universités américaines sont héritées des universités européennes dont elles sont les filles : l'indépendance académique, la croyance dans le bien-fondé de l'éducation d'une nation et du développement de l'esprit critique, l'importance accordée au savoir, à sa production et à sa transmission, l'autonomie de celui-ci par rapport aux croyances religieuses, le développement de l'accès au savoir comme vecteur d'émancipation sociale et de mobilité. »

DAVIDENKOFF, KAHN 2006, p. 45

Mais si les missions se ressemblent, l'organisation et le fonctionnement globaux sont différents. Les États-Unis ont mis en place un système universitaire différent du notre. Il est composé de trois types d'universités privées ou publiques qui sont financées de façon différente.

« Chaque État a un système universitaire public, qui comprend en général plusieurs campus. Certaines de ces Universités sont excellentes et peuvent être comparées aux meilleures Universités privées. Je pense à l'Université d'Indiana, à l'Université du Wisconsin, à l'Université de Californie, par exemple, qui peuvent être comparées à Harvard, Princeton, Stanford ou M.I.T.

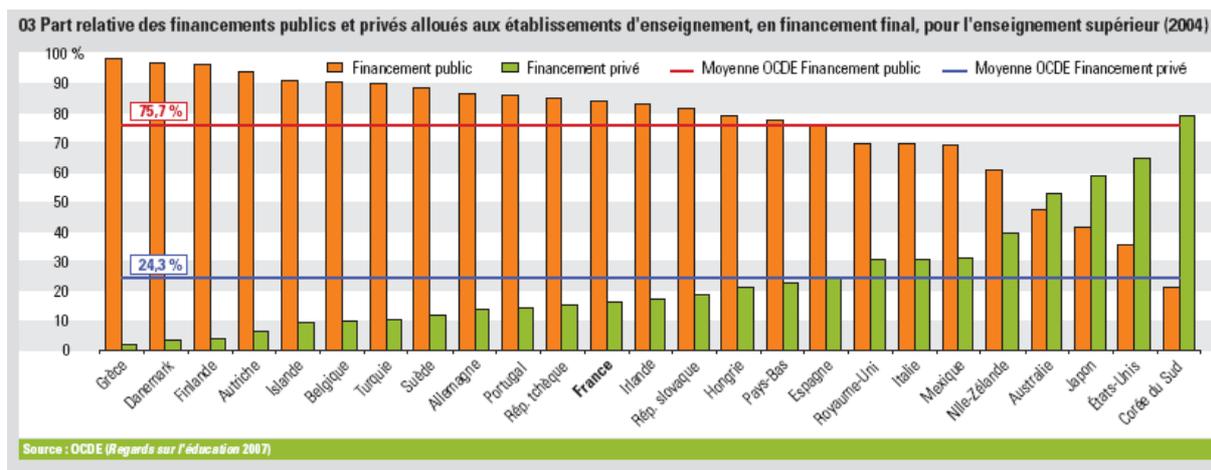
A côté de ces Universités, il existe des Universités privées, dont on sait exactement à quel niveau elles se trouvent sur une échelle de 0 à 100. Ceci va faciliter l'admission des étudiants qui feront, en général, une demande dans les Universités qui correspondent à leur niveau. Les Universités privées sont, sans arrêt, en contact avec les candidats potentiels, à travers tout le pays: de septembre à février, des "officiers d'admission", qui sont parfois accompagnés de professeurs, se déplacent dans la zone géographique qui leur a été désignée.

[...]

Il existe également des centaines de "Community College" de deux ans, en général proches de la résidence de l'étudiant, pas chers et où l'on peut faire des études raisonnables. A la fin de ces deux ans, l'étudiant peut s'arrêter ou bien continuer, en entrant dans une Université de 4 ans, dans laquelle il ne fera que les deux dernières années »

MAMAN

Les universités publiques américaines n'hésitent pas à « lever » des fonds privés pour se financer et la part des financements privés est bien plus importante pour l'enseignement supérieur aux USA qu'il ne l'est en France.



Les universitaires américains utilisent par ailleurs d'autres méthodes pour faire fructifier les fonds reçus. L'exemple d'Harvard – le plus riche du monde – est éloquent.

« Aux États-Unis, les universités perçoivent des financements provenant d'une multitude de contributeurs : du gouvernement fédéral, mais aussi des États, des instances locales, des entreprises, de leurs anciens élèves... Une fois ces fonds accumulés, les universités n'hésitent pas à les placer en bourse pour les faire spéculer. Fin septembre, Harvard a ainsi annoncé un retour d'investissements de 16,7 % sur son capital financier. Celui-ci, qui atteint désormais 23,2 milliards d'Euros, fait d'elle l'université la plus riche du monde. A titre de comparaison : avec 20,6 milliards d'Euros, le budget français de l'enseignement supérieur en 2006 n'atteignait même pas cette somme ! »

L'internaute 2007

Mais, sans aller jusqu'à imaginer les fonds de la Sorbonne ou de Lyon 1 cotés en bourse, il est possible de faire des comparaisons avec l'université de Buffalo, université publique de l'état de New York :

« Mais intéressons nous maintenant au budget de l'université de Buffalo, qui est une université de l'Etat de New-York, spécialisée en médecine, sciences de l'ingénieur et informatique. Fondée en 1846, l'université accueille 27000 étudiants, dont 18000 dans le cycle de licence. Son budget est de 877 millions d'euros. La ressource par étudiant y est environ quatre fois inférieure à celle de Harvard, mais son budget représente encore un peu moins du dixième de celui des 80 universités françaises réunies! Si l'on déduit les dépenses consacrées à la recherche, 205 millions d'euros, le budget consacré aux tâches d'enseignement atteint encore la bagatelle de 672 millions d'euros. La structure de ses recettes est instructive. Les subventions de l'Etat représentent la première source de revenus (31% du total). L'établissement tirait également 22% de ses revenus, soit 192 millions d'euros, de contrats et bourses de recherche, si bien que ses activités de recherche sont pratiquement financées par ce type de ressource. Quant aux revenus dérivés des activités de la clinique du campus et des sociétés agissant en son nom et en son sein, ils pesaient plus de 20% du budget, tandis que 13% de celui-ci provenait de soutiens privés. A noter enfin que les dividendes et intérêts retirés de son fonds de dotation (395 millions d'euros) ont rapporté 5,5 millions d'euros de recettes supplémentaires.

Et les droits d'inscription dans tout cela ? En tant qu'université d'Etat, l'université de Buffalo facture des frais de scolarité bien inférieurs à ceux des établissements américains privés. Pour mémoire, un étudiant d'Harvard qui ne bénéficie pas de bourse acquitte 40000 dollars de frais d'inscription, incluant le gîte et le couvert. Ces frais ont augmenté de 5% en moyenne annuelle sur 20 ans en dollars courants. Les étudiants du cycle de licence de Buffalo acquittent 4400 dollars par an s'ils sont originaires de l'Etat de New York et 10800 dollars sinon. En outre, les frais de logement et de restauration s'établissent à 7800 dollars, auxquels il convient d'ajouter 1600 dollars de frais divers. Au total, les frais facturés aux étudiants représentaient, l'an passé, 114 millions d'euros, soit 13% des ressources de l'université (21% à Harvard). »

GARY-BOBO / TRANNOY 2006

Toutefois, il semble difficile de transférer le modèle américain en France pour des raisons structurelles et de mentalité.

« *Le modèle américain est loin d'être parfait et certainement pas transposable tel quel en Europe, encore moins en France où le centralisme, même mûri de décentralisation, ne propose pas, en l'état, d'outils comparables à ceux qu'offre le fédéralisme américain.* »

DAVIDENKOFF ET KAHN 2006, p. 47

Les pays européens ont tendance à privilégier les universités publiques financées en grande majorité par des fonds publics : cf. fig 3. En effet, pour les pays européens, seuls le Royaume Uni et l'Italie dépassent le taux moyen de l'OCDE pour le financement privé avec près de 30%.

En d'autres termes, chaque pays organise le financement de son enseignement supérieur en fonction de ses spécificités et de ses stratégies de développement. Il convient de comprendre qu'à ce jour, la France possède plusieurs leviers sur lesquels agissent.

☛ **Attirer des fonds privés via la création de fondations**

Quels sont les différents modes de contributions possibles : dons, prestations de service, legs, fondations, valorisation de la recherche, etc. ?

A titre d'exemple, aujourd'hui, l'université Lyon 1 fonctionne ainsi : « Budget initial 2006 : 108 467 877 € / Salaires des personnels d'état : 144 051 849 € / Filiale EZUS (chiffre d'affaires 2005) : 13 M € » (Sources : université Lyon 1)¹⁰. Ainsi, les produits de la valorisation représentent 5% du budget.

Un travail que va poursuivre, mais de façon plus large, la nouvelle fondation Lyon 1 (Ezus/Banque Populaire/Sanofi Pasteur).

« *La Fondation d'Entreprise Lyon 1, première fondation d'entreprise au service d'une université, a pour objectif de lever environ 10 millions d'euros d'ici 5 ans. Pour cela, deux missions principales lui sont confiées, la promotion de l'université auprès des acteurs socio-économiques - formation, diplôme, recherche, activité culturelle et sportive - et la recherche via le mécénat de soutien financier pour des projets phares. Cet appel au mécénat devra répondre aux trois maîtres mots de l'université, professionnalisation, excellence et citoyenneté, et permettre à l'université de se donner les moyens de ses ambitions* »

http://www.lyon1fondation.org/news_detail.php?id=4.

D'emblée plusieurs questions se posent :

1 - L'université peut-elle développer des activités « marchandes » ?

L'université peut-elle aller au-delà de la sous-traitance de recherche et adopter des activités résolument marchandes ? Développer une activité d'édition, se positionner sur le marché de la formation continue, placer ses fonds en bourse ? (EYRAUD 2007)

2 - Les fonds doivent-ils être totalement fléchés ?

Les donations peuvent être affectées directement à une action particulière (financement d'un nouvel équipement, édification de locaux, financement d'un projet de recherche, ce qui est le cas de 93 % des dons des anciens élèves de Harvard [EYRAUD 2007]) ou non fléchés et servir selon les besoins de l'université.

Cette distinction a son importance car dans ce qui est nommé le monde de « l'université marchande » (« market-model university ») : les départements qui « gagnent de l'argent », « étudient l'argent », « attirent l'argent » en sont les grands bénéficiaires. Les autres sont négligés, voire délaissés » (WARDE 2007).

Ainsi, augmenter le financement privé pour combler les déficits des financements publics des universités n'aura d'effet que si des modes de péréquation entre les UFR permettent de gommer les

¹⁰ Ces chiffres sont fournis par l'université Lyon 1 (http://www.univ-lyon1.fr/00932706/0/fiche_pagelibre/&RH=ACC_IP). Toutefois, le site d'Ezus, la filiale de valorisation, indique un CA 2003 de près de 25 millions d'Euros).

disparités entre « départements rentables » et « départements non rentables » et d'éviter une plus grande paupérisation des filières de Sciences humaines.

3 - Comment se prémunir d'une université « captive » de fonds privés ?

Comment éviter les dérives ? WARDE (2007) en liste en effet un certain nombre : conflit d'intérêt pour le chercheur à la fois chercheur et expert ? Professeur-entrepreneurs qui s'occupent essentiellement de développer leur activité privée et pour qui l'ancrage dans l'université ne constitue qu'un moyen d'asseoir une crédibilité. Contre-partie pour les bénéficiaires de dons (publicité, éloge, etc.). Par ailleurs, la question est posée de savoir comment pérenniser ces financements ?

4 - Globaliser le budget d'universités autonomes ?

« Le contrat pluriannuel d'établissement conclu par l'université avec l'Etat prévoit, pour chacune des années du contrat et sous réserve des crédits inscrits en loi de finances, le montant global de la dotation de l'Etat en distinguant les montants affectés à la masse salariale, les autres crédits de fonctionnement et les crédits d'investissement.

Les montants affectés à la masse salariale au sein de la dotation annuelle de l'Etat sont limitatifs et assortis du plafond des emplois que l'établissement est autorisé à rémunérer. Le contrat pluriannuel d'établissement fixe le pourcentage maximum de cette masse salariale que l'établissement peut consacrer au recrutement des agents contractuels mentionnés à l'article L. 954-3.

L'établissement assure l'information régulière du ministre chargé de l'enseignement supérieur et se dote d'instruments d'audit interne et de pilotage financier et patrimonial selon des modalités précisées par décret.

Les comptes de l'université font l'objet d'une certification annuelle par un commissaire aux comptes. »

Article L712-9 (inséré par Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 art. 18 Journal Officiel du 11 août 2007)

☛ **Financement d'une partie des études par les étudiants**

En France, les droits d'inscription à l'université sont très peu élevés. L'idée est que l'université assurant un service public de transmission du savoir, sa prestation doit être faite à prix modique. Toutefois, d'aucuns pensent que cette idée bien que généreuse, qui rendrait accessible l'entrée dans l'enseignement supérieur, ne permet pas en réalité une redistribution des biens et du savoir.

VANDENBERGHE (2007) souligne l'injustice de ce système de financement des universités qui « intervient globalement en faveur des individus privilégiés » (p.8).

D'autres personnes soulignent la valeur symbolique d'un droit d'entrée à l'université plus élevé. Ils développent l'argument selon lequel l'étudiant va retirer de son parcours l'université un « bénéfice personnel » qu'il est normal de financer.

« La théorie du capital humain élaborée autour de 1960 aux Etats-Unis et selon laquelle l'éducation et plus particulièrement les études supérieures constituent pour l'étudiant un investissement c'est-à-dire un coût que ce dernier espère compenser et au-delà par un supplément de revenus futurs avait été bien accueillie en Amérique du Nord où elle correspondait bien à la situation. Les familles y estimaient normal d'épargner en vue des études de leurs enfants ; les pouvoirs publics n'estimaient pas avoir à financer l'intégralité ni même l'essentiel du coût »

EICHER 2001, p. 5

L'Institut d'Etudes Politiques de Paris (IEP) a mis en place depuis 2003 un système de droits d'entrée calculé sur le revenu des parents. Ce dernier a pour vocation tant de démocratiser l'entrée à l'IEP et d'ainsi diversifier les publics des grandes écoles que d'apporter une source de revenus supplémentaire à l'institut.

« [...] c'est un dispositif potentiellement révolutionnaire : accroissement du budget de Sciences-Po par une augmentation très sensible des droits d'inscription annuels, assorti de six classes de « tarifs » et d'une augmentation très significative du nombre et du montant des bourses de scolarité sous conditions de ressources. Sciences-Po veut faire le pari de la démocratisation de l'accès aux grandes écoles par un financement solidaire, et de la preuve que la modernité du financement de l'université peut contribuer à résoudre la crise qu'elle traverse. »

DAVIDENKOFF ET KAHN 2006, p.153

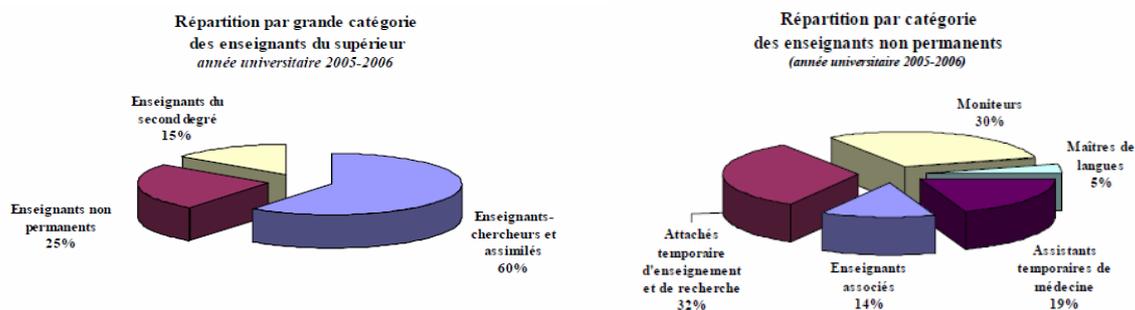
L'enseignement supérieur français est aujourd'hui sous financé. Alternative au financement public, les ressources privées offrent des possibilités de plus en plus envisagées afin de rester dans la course internationale. Plusieurs pistes sont d'ores et déjà ouvertes, notamment par la loi sur l'autonomie qui permet la création de fondations, comme à Lyon 1. Celles-ci pourront centraliser les ressources financières découlant d'une convergence de l'université de plus en plus efficace au monde économique, une université qui devra se couler, pour une partie de ses pratiques, dans le moule de l'efficacité capitaliste (brevets, sous-traitance, expertises, vente de formation continue, éditions, etc.) et, pour une autre, jouer la corde des anciens étudiants et des réseaux financiers (dons, mécénat, etc.). Mais, plus que la possibilité du financement privé, les vraies questions sont de savoir si 1/ l'État ne trouvera pas là une occasion de se désengager progressivement (comme c'est le cas aux États-Unis), 2/ si les péréquations seront trouvées de sorte que les départements les moins adaptables à la structure capitaliste comme les Lettres, l'Histoire ou la Philosophie, trouvent des financements suffisants, de même que les universités les moins importantes.

PERSONNELS DES UNIVERSITES

« Afin de remédier au "localisme", il serait heureux que le projet de loi précise - ou à défaut, que le Parlement le modifie - de manière à y faire figurer l'impossibilité pour une université de recruter ses propres thésards comme maîtres de conférences et de promouvoir ceux-ci sur place au grade de professeur. »

TRANNOY 2007

Enjeux : Aujourd'hui, l'université emploie des personnels – de catégories assez différentes – sans disposer du pouvoir de gérer sa masse salariale. Les recrutements se font par campagnes annuelles et reposent sur un système qui associe dimensions nationale (la qualification) et locale (les commissions de spécialistes). La loi de juillet 2007 va transformer ce mode de recrutement en remplaçant les commissions de spécialistes (élues) par des comités de sélection (nommés par le Conseil d'administration) qui devront comporter une majorité de membres extérieurs à l'établissement. Parallèlement, le président de l'université aura davantage de pouvoirs, notamment celui de recruter directement des personnels sur des contrats de droit privé (CDI ou CDD) à des postes d'enseignement ou d'administration. **Objectif :** Offrir plus de souplesse au recrutement – afin qu'il soit plus réactif, mieux adapté aux besoins, etc. – et à la gestion des personnels – possibilité de moduler les missions, de verser des primes, etc.



(Source : Ministère de l'enseignement supérieur 2006)

☞ Des recrutements plus ouverts à l'ensemble du territoire et facteurs de brassage

Le « comité de sélection » était « composé d'enseignants-chercheurs et de personnels assimilés d'un rang au moins égal à celui postulé par l'intéressé et choisis en majorité parmi les membres de la discipline concernée après avis du conseil scientifique. Le comité siège valablement lorsque la moitié au moins des membres présents sont extérieurs à l'établissement » (Les clés de la réforme, p. 3).

L'ouverture du comité de sélection à des membres extérieurs est destinée à limiter le « localisme » ou la « promotion locale », une « des tares du système actuel » (TRANNOY 2007) accusée de scléroser l'université.¹¹ Toutefois, nombreux sont ceux qui craignent que la loi, au contraire, ne favorise davantage encore le localisme (Voir Le Monde, 10.07.07, TRANNOY 2007, MAISTRE DU CHAMBON/GAUDU).

¹¹ En 2005, 58,2% des professeurs recrutés à ce grade se trouvaient déjà dans le même établissement (59,3% en 2004). En 2005, le recours à un maître de conférences « local » a diminué dans les disciplines scientifiques (69,2% contre 74,3% en 2004) et augmenté dans les disciplines littéraires (60,8% contre 56,5% en 2004) (« Origine des enseignants chercheurs recrutés lors de la campagne 2005 », Ministère éducation nationale, enseignement, recherche, Direction des personnels enseignants).

A noter cependant que le recrutement local est aussi, dans une certaine mesure, défendu par certains :

« Les avantages du localisme sont connus. Dans certains cas, rares, l'université possède des équipements scientifiques, un domaine de recherche pointu ou une école de pensée émergente, qu'elle ne pourra valoriser que si elle recrute un docteur local qui en a fait sa spécialité. Plus généralement, dans un contexte où l'on consacre très peu de temps et de moyens au recrutement, on préfère le connu à l'inconnu. On favorise quelqu'un qui a déjà pris en charge une partie des cours, qui habite sur place et sera disponible pour participer aux réunions pédagogiques et administratives. On défend un ancien docteur, un ami, un collègue contre la concurrence, en sauvegardant son emploi, et ce d'autant plus volontiers que l'on pense que le localisme des autres lui ôte toute chance ailleurs.

Les inconvénients sont tout aussi connus : un localisme aussi massif revient à accorder un bien grand poids aux relations personnelles lors d'une procédure d'évaluation des compétences scientifiques. Même s'il existe de très bons candidats recrutés localement, le biais en faveur du proche favorise globalement, en particulier dans des universités de moindre envergure, des candidats moins brillants, moins tournés vers la recherche que nombre de candidats externes refusés. De bons candidats, toujours classés deuxièmes derrière le candidat local, perdent ainsi plusieurs années à trouver un poste, voire parfois abandonnent. Le localisme bride le renouvellement des idées et perpétue les hiérarchies mandarinales instituées. »

GODECHOT 2007

☛ Des recrutements plus ouverts aux chercheurs étrangers

Aucune condition de nationalité n'est exigée pour le recrutement d'enseignants-chercheurs et le recrutement d'enseignants étrangers est assez aisé. Encore faut-il être attractif ! « Sur les 572 professeurs recrutés, 67 étrangers ont été recrutés cette année, soit 11,7 % (à comparer avec 16,8% en 2003, 15,6% en 2002 et 14,5 % en 2001). Cependant, parmi eux, 62,7% étaient antérieurement maîtres de conférences. En effet, on constate que depuis 1998, la place des « nouveaux » étrangers dans la nouvelle promotion de professeurs a tendance à décroître, passant de 11,0% à 4,4% du flux annuel de professeurs. » Quant aux maîtres de conférence : « Le recrutement de MCF étrangers chute à 164 en 2005, le plus faible niveau sur la période 1998-2005. Les maîtres de conférences étrangers recrutés en 2005 représentent 41 nationalités différentes. **Près de 46% d'entre eux sont des ressortissants des autres pays de l'Union Européenne, tandis que près de 24% viennent du continent africain et 3,6% des USA** (contre 1,4% en 2004 et 2,4% en 2003) ». (Origine des enseignants chercheurs recrutés lors de la campagne 2005, Ministère éducation nationale, enseignement, recherche, Direction des personnels enseignants).

Désormais, « *Après avis du comité de sélection, l'université peut également recruter sur contrat des enseignants, des chercheurs et des enseignants-chercheurs pour une durée déterminée ou indéterminée. Il s'agit de donner aux universités la capacité de recruter, par exemple, des enseignants étrangers, des chercheurs français partis travailler à l'étranger ou des moniteurs de langues étrangères avec une grande souplesse pour un temps de collaboration adapté aux besoins de l'établissement. Afin d'éviter les excès, la loi prévoit que le contrat pluriannuel qui lie l'université à l'État déterminera le pourcentage de la masse salariale que l'établissement pourra consacrer à ce type de recrutement.* »

Les clés de la réforme, p. 9

☛ Des recrutements plus ouverts aux professionnels intervenants

Les universités ont la possibilité de faire appel à des intervenants qui ne sont pas enseignants et qu'on nomme « Professeurs associés » (PAST). **Cela permet de mieux relier certaines formations au tissu économique local en nouant, dès l'université, des liens entre étudiants et monde professionnel.** Aujourd'hui, les professeurs associés ne représentent que 3,5 % des effectifs.

« Il faut réhabiliter l'entreprise privée aux yeux des universitaires et des étudiants, qui la voient trop souvent comme l'exploiteur. On pourrait imaginer qu'un jour par semaine, par exemple, un spécialiste des ressources humaines fasse de l'orientation à l'université. Par ailleurs, il faudrait plus de chefs d'entreprise dans les conseils des universités. Les cinq membres du patronat qui font partie de mon conseil d'administration se sentent bien seuls parmi les représentants des syndicats, des personnels et des profs. Ils sont souvent atterrés par les débats, tellement éloignés de la vie de l'entreprise. Les réalités de l'emploi viennent rarement en discussion dans nos conseils. Ce n'est pas une fatalité. On a créé un observatoire de l'insertion professionnelle à Paris IV-Sorbonne, et ça intéresse tout le monde ! »

PITTE / (ASCHIERI) 2006

A noter que ces différentes possibilités apportent de la souplesse mais peuvent amener de la précarité. Elles sont autant d'outil pour adapter l'université à des besoins nouveaux mais ne sont pas sans effets pervers dès lors qu'ils sont détournés. Ainsi, il faut être vigilant pour que certains personnels moins chers n'assurent pas la mission d'autres personnels, par exemple l'emploi de PAST à des postes de MCF.

☛ **Accentuer le recrutement de hauts cadres de la fonction publique**

« Nos universités sont actuellement sous-pilotées, sous dirigées, en raison de la faiblesse institutionnelle des responsables d'établissements. Elles comptent beaucoup de cadres administratifs moyens (cadre B de la fonction publique), mais très peu d'administrateurs civils (hauts fonctionnaires de catégorie A). Ces personnels de haut niveau devraient être transférés massivement de l'administration centrale vers les universités. »

DEMICHEL 2007 , p.22

L'évolution de l'université vers plus d'autonomie va faire apparaître des demandes nouvelles (architectes, chefs de chantiers, contrôleurs de gestion. Les clés de la réforme, p. 9) mais également des compétences renforcées. Les universités accédant à l'autonomie vont proposer des postes de cadres plus attractifs. **Ce passage est donc l'occasion pour les universités d'attirer davantage de hauts cadres.**

☛ **Faire évoluer les rémunérations**

Les enseignants s'estiment mal rémunérés et souhaiteraient un « meilleur revenu » (FAURE / SOULIÉ 2005, p.105). De fait, les salaires sont peu élevés par rapport à leurs collègues étrangers.¹² Par ailleurs, ils disent prendre une grande partie des frais professionnels à leur compte (FAURE / SOULIÉ 2005, p.103).

Un des moyens d'accroître l'attractivité des universités pour les meilleurs enseignants et les enseignants étrangers est de pouvoir jouer sur les rémunérations.

Certes, « La France ne pourra jamais offrir les salaires américains et le statut de fonctionnaire à tous des chercheurs publics, mais elle peut peut-être leur offrir le choix et certainement faire converger les deux modèles » (BLANC 2004, p.44). Or, l'introduction d'une dose de « rémunération au mérite » est envisagée par la loi de Juillet 07 puisqu'elle autorise le versement de primes.

¹² « Une étude sur les salaires des chercheurs effectuée pour la Commission européenne révèle que le salaire moyen des chercheurs de l'UE cède près de 23 000 euros à celui des chercheurs aux États-Unis et est également inférieur au salaire moyen des chercheurs en Australie, en Inde et au Japon. L'étude relève également de fortes disparités au sein même de l'espace européen de la recherche (de 9 800 euros en Bulgarie à 46 500 euros en Suisse) ainsi qu'entre les hommes et les femmes, la différence pouvant atteindre 35 % dans certains pays. La manière de valoriser l'expérience et le niveau des rémunérations en début de carrière présentent également de nettes différences dans l'UE: un chercheur britannique peut espérer une progression salariale importante au cours de sa carrière (jusqu'à 335 %), tandis qu'un chercheur danois ne verra sa rémunération augmenter que de 90 %. » Compte rendu de l'étude de la Commission européenne : *Remuneration of Reaserchers in the Public and Private Sectors*, avril 2007 (http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/final_report.pdf).

« Elles [les universités] disposeront également de nouvelles responsabilités en matière de gestion des ressources humaines : [...] la compétence en matière d'attribution des primes aux personnels et de création de dispositifs d'intéressement pour améliorer la rémunération des agents les plus méritants [...] Selon les règles générales définies par le conseil d'administration, le président peut mener une politique de primes destinée à reconnaître financièrement l'investissement professionnel des enseignants-chercheurs ».

Les clés de la réforme, pp. 3 et 9

A noter cependant que les enseignants-chercheurs pourront voir une revalorisation de leur salaire au système de prime ce qui peut avoir des effets pervers. Cela peut par exemple, favoriser la culture du résultat à court terme. Lorsque les primes sont attribuées à des enseignants-chercheurs pour tâches administratives, cela peut les conduire à délaissé partiellement leur travail de recherche au profit de tâches qui leur apportent un supplément de revenus (FAURE / SOULIÉ 2005, p.42).

☞ **Moduler les fonctions universitaires au long de sa carrière**

Le travail des universitaires se partage entre recherche, enseignement et administration (voir REY 2005, p.31-32, FAURE / SOULIÉ 2005). Si les enseignants chercheurs sont très majoritairement attachés à ce que le travail de recherche vienne irriguer l'enseignement¹³, ils n'excluent pas de pouvoir moduler leurs charges :

« [...] je crois à l'enrichissement de l'enseignement par la recherche. En revanche, on pourrait introduire la possibilité de ne faire que de l'enseignement, ou que de la recherche, pendant deux ou trois ans consécutifs par exemple, et plusieurs fois dans la carrière. »

Témoignage cité dans FAURE / SOULIÉ 2005, p. 57

Certains souhaitent pouvoir se dégager, au moins temporairement des missions d'enseignement pour se consacrer à la recherche ou à la rédaction d'un ouvrage important. D'autres, au contraire, souhaitent se concentrer sur l'enseignement (Voir Blanc 2004, p.47). Au long de sa carrière, un enseignant-chercheur pourra désormais moduler ses fonctions en accord avec son université.

« Le conseil d'administration pourra définir les principes généraux de répartition des obligations de service des personnels enseignants entre leurs différentes activités (enseignement, recherche, administration, valorisation...), dans le respect des dispositions statutaires et en fonction des besoins de l'établissement. Chaque enseignant-chercheur aura ainsi l'opportunité de faire évoluer sa carrière, selon ses aspirations et les besoins de son université. »

Les clés de la réforme, p. 9

☞ Pour les établissements de l'agglomération, un des enjeux est donc de s'enrichir en faisant venir des enseignants d'autres établissements, du monde professionnel, voire de l'étranger, et de favoriser brassage et apports exogènes en profitant des nouveaux modes de recrutement.

Ces brassages sont un facteur de rayonnement mais, pour y parvenir, il convient d'être attractif pour des enseignants ou des intervenants professionnels extérieurs. Cela est rendu possible par les nouveaux outils concernant les rémunérations et la modulation des missions.

A noter que si ces possibilités apportent de la souplesse elles peuvent aussi être détournées et servir à employer des personnels moins chers en remplacement des

¹³ FAURE / SOULIÉ 2005 : 57

autres ou précariser les personnels. Il faut donc préciser que ces possibilités nouvelles doivent permettre de construire une université plus attractive mais que cela aura un coût.

ENSEIGNEMENTS

« Il ne faut pas oublier que l'objectif final des études n'est pas d'obtenir un diplôme, mais de réussir son insertion professionnelle. »

PITTE 2007

« L'enseignement et la connaissance sont importants parce qu'ils définissent ce qui, à travers les siècles, a fait de nous des humains, et non parce qu'ils peuvent améliorer notre compétitivité mondiale. »

FAUST, présidente de l'université de Harvard 2007

Enjeux : Dans une « société du savoir », où l'objectif affiché est d'amener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat, la formation, et plus particulièrement la formation de l'enseignement supérieur, occupe une place centrale. Mais dans ce contexte de mondialisation intense, de concurrence internationale accrue et de massification des effectifs, le rôle de l'enseignement supérieur français, ses missions, sa pédagogie et sa place dans l'environnement international restent à définir. Prise entre deux injonctions parfois contradictoires de transmettre des savoirs et de former à un métier, l'université peine à définir son identité nouvelle.

☛ Définir les missions de l'enseignement supérieur

En mai 2007, la commission en charge du rapport sur l'enseignement supérieure présidée par François Goulard, alors ministre délégué à l'Enseignement supérieur et à la Recherche, définissait trois types de formation :

1 – **Les formations professionnalisantes** de type STS, IUT, licences professionnelles et écoles (ingénieur, commerce, gestion, architecture, médecine,...) ainsi que le master professionnels.

Ces formations s'appuient sur un double objectif : transmettre des connaissances et développer « des capacités personnelles, méthodologiques et techniques. » (GOULARD 2007, p.21)

Ces formations sont en générales sélectives. Leur renommée s'appuie entre autres sur leurs capacités à répondre aux attentes du milieu économique c'est-à-dire sur leur efficacité à insérer professionnellement leurs étudiants ainsi que sur la pédagogie adaptée qu'elles développent.

« A l'issue de leur formation, les diplômés sont censés être opérationnels dans les métiers dont la formation porte le nom (soit directement soit par une mention attachée au diplôme). Afin d'adapter la formation aux besoins des entreprises et des administrations, les responsables de ces formations ont toujours entretenu des rapports étroits avec le monde du travail. »

GOULARD 2007, p.21

2 – **Les formations académiques**

Ces dernières se déroulent pour leur grande majorité à l'université. Elles restent les plus prestigieuses dans le sens où elles débouchent en général sur un enseignement très pointu et très spécialisé via la formation doctorale menée en 3 ans.

« Centrées sur les disciplines, la formation académique ne prépare pas directement à l'emploi, si l'on excepte les métiers de l'enseignement et de la recherche. »

GOULARD 2007, p.21

3 – Les formations pré professionnelles (qualifiantes)

Ces formations sont des « hybrides » entre les deux premières citées ci-dessus. Si elles partagent les objectifs des formations professionnalisantes, elles s'appuient sur les connaissances des formations académiques. En général, elles forment à des métiers de l'économie de service. A ce jour, ces formations sont en pleine mutation.

Ces trois types de formations se côtoient au sein de l'enseignement supérieur et elles ne sont pas toutes confrontées aux mêmes problématiques.

Les universités restent aujourd'hui celles qui requièrent le plus d'attention afin qu'elles puissent assumer leurs missions de formation.

« Il ne faut pas oublier que l'objectif final des études n'est pas d'obtenir un diplôme, mais de réussir son insertion professionnelle. »

PITTE 2007

Toutefois vouloir insérer professionnellement les étudiants que l'on forme ne veut pas forcément dire que l'on souhaite leur dispenser une formation diplômante via une professionnalisation. D'autres formes de transmission restent envisageables et adaptables en fonction des besoins tant du public que de la demande du marché (local, national ou international), y compris des formes assez classiques :

« Au Royaume-Uni, nombre de jeunes sortent d'Oxford ou de Cambridge avec un diplôme de grec, de latin ou de physique nucléaire. Dans leur métier, ils n'appliquent pas leurs connaissances, mais le savoir avec un grand S, c'est-à-dire la créativité et la capacité à apprendre »

ASCHIERI/PITTE 2006

D'emblée se pose la question des missions des institutions d'enseignement supérieur. Si celles des filières sélectives – dans ou hors université – se posent moins, celles de l'université émergent fortement. L'autonomie accordée aux universités via leur réforme donne davantage de libertés de choix au conseil d'administration et Président de l'Université¹⁴ qui peuvent choisir de quelle façon orienter les missions de formation des institutions qu'ils dirigent.

Le conseil d'administration devient l'organe stratège

- resserré de 20 à 30 membres, représentant équitablement l'ensemble de la communauté universitaire et formant une équipe de direction cohérente, constituée autour d'un projet d'établissement ;

- plus ouvert sur l'extérieur, avec la présence de 7 ou 8 personnalités extérieures, parmi lesquelles 2 ou 3 représentants des collectivités territoriales, dont un du conseil régional, et au moins un chef d'entreprise ou cadre dirigeant d'entreprise ;

- décidant plus facilement à la majorité absolue des membres en exercice, pour les délibérations statutaires ;

- compétent pour la création des unités de formation et de recherche (UFR) et proposant ou donnant son avis sur la création des écoles et instituts internes à l'université. »

Les clés de la réforme des universités – 2007, p. 3

Ils disposent donc d'une importante marge de manœuvre qui leur permet de développer des stratégies pour se repositionner dans l'univers concurrentiel des offres de formation aussi bien locales que nationales, voire internationales.

☞ Repenser l'articulation entre formation et recherche

« La recherche publique repose sur deux piliers : les universités et les organismes de recherche. Il est indispensable de développer leur complémentarité. Il est aussi indispensable de développer la recherche dans les entreprises afin qu'elles contribuent pleinement à l'effort national de recherche pour atteindre les 3% du PIB. »

¹⁴ Nous ne discuterons pas ici des conséquences sur la gouvernance que ce genre de modifications peut entraîner.

Ainsi, l'association Sauvons la Recherche précisait ici le rôle central des universités dans l'effort de recherche publique et par voie de conséquence son fort lien avec la formation.

Mais, la réforme des universités donnerait davantage de liberté de choix aux institutions. Ainsi ces dernières pourraient choisir leurs orientations (développement des filières, favoriser les liens avec l'industrie, disposer pleinement des moyens qui lui sont donnés). Cela permettrait aussi de pouvoir se positionner localement ou, au contraire, comme une université de recherche à vocation internationale. Ainsi les universités françaises se caleraient sur le modèle américain (cf Annexe) et opéreraient des choix quant à leurs orientations stratégiques. Par exemple, l'une d'entre elles peut estimer qu'il est plus judicieux pour elle de se développer en tant que « petite université de province » en axant sa spécificité sur des formations répondant aux besoins industriels locaux au lieu de proposer formation généraliste et recherche et ainsi de se placer dans un espace concurrentiel occupé par les « grandes universités » nationales voire internationales où elles n'ont que peu de chance de se démarquer.

Mais, formation et recherche restent très liées ne serait-ce que parce qu'à ce jour, ce sont souvent les mêmes personnes – les enseignants-chercheurs – qui effectuent les deux (voir fiche « Recherche »). L'enseignant-chercheur, s'il joue le jeu de la double mission, peut ainsi alimenter ses enseignements de ses propres recherches.

☛ Responsabiliser les étudiants

La massification des étudiants a surchargé les amphithéâtres et favorisé une diffusion « descendante » des connaissances ce qui produit parfois des situations conflictuelles entre enseignants et enseignés.

Certains enseignants déplorent une démotivation des étudiants et une culture de la consommation et du zapping qui les poussent à vouloir des cours « prêts à penser » à consommer sur place.

« L'absence de respect se traduit aussi par un comportement de consommateur chez les étudiants. L'enseignant est considéré responsable du succès ou de l'échec des étudiants, par les étudiants évidemment mais aussi par des collègues [...] »

FOUCART 2004, p.41

Cela pose la question de la **responsabilisation des étudiants** face à leur apprentissage et leur formation. Il s'agit pour les étudiants de formaliser un « projet professionnel » :

« Au-delà, la formation d'un étudiant doit tenir compte du fait qu'à 20 ans, de plus en plus de jeunes ont un comportement d'adolescents prolongés, incapables de se projeter dans le futur avec un projet personnel et un projet professionnel clairs. En plus de formations professionnalisantes, des universités commencent à mettre en place des tutorats, si possible individualisés, pour accompagner les étudiants immatures dans la genèse d'un projet personnel et professionnel »

PECCOUD 2007.

☛ Adapter les pédagogies

En France, il existe un double système : les grandes écoles sélectionnent les étudiants puis les accompagnent jusqu'à leur diplôme. Dans les universités, tout le monde peut tenter sa chance, mais dans un environnement beaucoup plus concurrentiel et où les étudiants ne sont pas accompagnés, mais laissés seuls face à leur parcours. Ne faudrait-il pas calquer la pédagogie de l'université sur celle des écoles ou des formations sélectives (IUT/Ecoles) ?

Cela revient également à poser la question de la **mission de l'enseignant**. Si sa pratique de chercheur apporte une richesse à son enseignement, ne doit-il pas en priorité s'adapter aux besoins de ses étudiants (adaptés au marché) plutôt que de dispenser le fruit de son travail de recherche ? Ne doit-il pas abandonner les vieux réflexes des cours magistraux pour « inventer » de nouvelles formes de pédagogies en **hybridant les savoirs, en favorisant l'interdisciplinarité et la pédagogie active (participer par l'action à son apprentissage)**. On parle davantage de compétences à acquérir plutôt que de connaissances.

« 20 minutes : Près d'un étudiant sur deux ne va pas au bout de sa première année. Comment enrayer ce décrochage ?

Valérie Péresse : Je vais mettre en place un cahier des charges national, pour permettre aux universités d'avoir recours à des solutions pédagogiques innovantes : petits groupes, e-learning. Chaque étudiant aura un accompagnement davantage personnalisé : par exemple, un enseignant référent »

Valérie Péresse interrogée dans 20 minutes - 13 décembre 2007.

Valoriser des enseignements permettant de développer **la créativité et développer des enseignements qui prennent en charge les grands enjeux mondiaux** (développement durable, outils et techniques de communication, voir BIAUSSER 2007), c'est donner aussi une nouvelle possibilité de réussite aux étudiants.

☛ Proposer des orientations

On peut également poser la question de **l'orientation**. Les étudiants qui échouent en première année ont-ils tous vocation à suivre des études longues ? N'y a-t-il pas des erreurs d'orientation qui tiennent à l'absence complète de sélection ?

Aussi, soucieuses de cette question, 43 universités françaises volontaires (chiffres 2006) ont-elles mis en place un système **d'orientation active**. Il s'agit pour l'étudiant en université d'effectuer lors de la pré inscription des choix et de les justifier tant par sa motivation que par ses résultats scolaires. Si l'étudiant reste seul décideur, l'université peut, en revanche, émettre un avis indicatif et aider l'étudiant à une ré-orientation si nécessaire.

« Le dispositif d'orientation active vous permettra d'engager un dialogue avec l'université et de recevoir un conseil personnalisé qui tiendra compte de vos compétences scolaires et de vos projets d'études.

Les universités qui s'engageront dans cette démarche vous apporteront une recommandation ; mais vous resterez libre de votre choix final. »

Texte explicatif extrait de www.ravel-info.fr

☛ Adapter la spécificité du système français à la mondialisation et à l'harmonisation européenne

« En France, depuis dix siècles, le pouvoir politique s'est méfié si continûment des universités qu'il a toujours eu à coeur d'inventer des systèmes parallèles pour recruter les grands commis de l'Etat. Aussi, un système très particulier d'enseignement supérieur, unique en Europe, s'est-il mis en place. C'est, par exemple, pour faire pièce à l'université, inféodée à l'Eglise, engourdie dans la scolastique et assoupie sur ses privilèges, que la monarchie inventa en 1530 le Collège de France et introduisit l'esprit de la Renaissance. C'est encore par méfiance à l'égard de l'obscurantisme universitaire que l'Ancien Régime puis la Révolution inventèrent les "Ecoles Spéciales", devenues par la suite "Grandes Ecoles", afin d'y recruter les principaux cadres militaires et techniques de l'Etat : l'Ecole des Ponts en 1747, l'Ecole des Mines en 1783, l'Ecole Polytechnique et l'Ecole Normale Supérieure en 1794.

C'est en réaction contre la Révolution que l'Empire et la Restauration se méfièrent des grandes écoles, nées pour l'essentiel d'une initiative républicaine, et firent de l'université le lieu de formation des élites du nouveau pouvoir. Reprenant le flambeau de 1789, la seconde République s'appuya sur les grandes écoles pour créer ses propres élites ; elle conçut même le projet d'une Ecole Nationale d'Administration, qu'abandonna le second Empire. La troisième République aurait pu basculer de nouveau vers les grandes écoles, héritières de l'idéal républicain. Elle ne le fit pas immédiatement. Prolongeant la société du Second Empire, elle confirma d'abord la prééminence de l'université, au profit de laquelle, par exemple, l'Ecole Normale Supérieure se vit priver de l'essentiel de ses fonctions pédagogiques.

Au début du vingtième siècle, le balancier revint du côté des écoles : l'Etat, devenu bâtisseur et industriel, y chercha ses cadres techniques, au grand dam de l'université, qui ne sut pas se donner les moyens de former ces élites nouvelles. Depuis 1945, le clivage s'est encore aggravé. L'Etat recrute désormais tous ses hauts fonctionnaires par quelques grandes écoles, et non sur leurs titres universitaires, pourtant délivrés au nom de l'Etat.

Cette succession de choix contradictoires, dictés par des considérations plus politiques que pédagogiques, a installé un système dont la cohérence est aujourd'hui pour le moins incertaine. »

Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, rapport dirigé par Jacques ATTALI

« On connaît la situation particulière de l'enseignement supérieur scientifique français avec le système des grandes écoles d'ingénieurs fondées pour certaines avant la révolution (Mines, Ponts et Chaussées, Artillerie), d'autres pendant (Polytechnique, Normale supérieure), d'autres encore durant le XIXe siècle (Centrale en 1826, Ecole supérieure d'électricité en 1881, Ecole de physique et chimie de la Ville de Paris en 1882, etc.). A ces écoles s'ajoutent des écoles des arts et métiers, elles aussi issues de l'Ancien Régime, et formant une élite ouvrière et technicienne. Le système est complété par des facultés des sciences, assez misérables jusqu'en 1875, puis rénovées et intégrées dans des universités à partir de 1996 [lire 1896 ?] ».

GROSSETTI 2003 , p.55

Mais aujourd'hui, la spécificité de ce système est bousculée non seulement parce qu'il faut trouver aux universités des moyens de se développer et de prendre de l'ampleur internationalement mais également parce qu'il faut permettre aux écoles de rester compétitives, d'atteindre une taille critique qui les rend visibles et de s'insérer dans les Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) sans perdre leur identité et leur excellence.

« L'autonomie mise en œuvre pourra sans doute débloquer la rigidité des rapports entre les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) et les universités. La solution la plus radicale et sans doute la plus efficace serait de faire entrer les CPGE et les sections de techniciens supérieurs (STS) dans les universités, de façon à ce que les coordinations avec les deux premières années du cursus de la licence universitaire se fassent en interne par l'université. Mais les privilèges des enseignants et des étudiants sélectionnés par et pour ces premiers cycles en lycées vont-ils céder devant les évidences de justice ? Rien n'est moins sûr. Un gouvernement courageux tentera peut-être un jour l'opération... L'avenir des écoles d'ingénieurs, petites et moyennes, est incontestablement à l'intérieur du système universitaire. Quant aux « grandes écoles » (dont quelques-unes seulement sont « grandes »), elles viendront d'elles mêmes dans le système universitaire, poussées par la mondialisation de la recherche. »

DEMICHEL 2007 , p.27

Si le mouvement paraît être clair du côté des universités, il l'est moins du côté des écoles d'ingénieurs qui ont parfois des réticences à abandonner leur indépendance et leur mode de fonctionnement.

« L'autonomie donnée aux établissements doit être le moyen de nous développer dans une perspective d'avenir pour les étudiants. Elle ne doit pas pénaliser des écoles d'ingénieurs qui, depuis leur création, ont prouvé l'efficacité de leur travail et la qualité de leur formation. La réforme de l'autonomie et de la gouvernance ne doit pas non plus être la porte ouverte à la création de grands ensembles protéiformes que l'on imaginerait plus efficaces parce qu'ils auraient absorbé ce qui avant fonctionnait bien. [...] Cette autonomie doit être garante de la diversité de notre modèle pour, enfin, en faire une force notamment d'attractivité à l'international. »

Tribune CDFI – juin 2007

Mais, la mondialisation des offres de l'enseignement supérieur implique de revoir les formations tant dans la forme (système ECTS – European Credits Transfer System/ réforme L-M-D) que dans le fond (offrir aux étudiants des formations compétitives sur le marché international). L'harmonisation européenne des formations universitaires offre toutefois un double avantage : l'étudiant français peut valoriser son diplôme à l'étranger et les universités françaises peuvent être davantage attractives pour des étudiants étrangers.

La mise en place du PRES – université de Lyon depuis la rentrée 2007 offre de nouvelles perspectives de réflexions en terme d'enseignements dans l'agglomération lyonnaise. Non seulement, elle permet aux organismes de l'enseignement supérieur

de se regrouper afin d'atteindre **la taille critique** plus **attractive** et plus **visible** mais elle permet la **fédération des moyens pédagogiques**. La réflexion collective sur l'avenir et le fonctionnement du système supérieur lyonnais est ainsi amorcée. Elle peut permettre à l'agglomération de mieux définir ses formations (y compris professionnelles), ses enseignements, ses pédagogies pour se positionner dans l'univers en mutation du savoir, de ses modes de transmission et de la finalité de sa transmission.

LA RECHERCHE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

« La recherche est, et doit rester, une composante essentielle de l'identité universitaire comme c'est le cas dans le monde entier. Les universités et certaines écoles sont des institutions qui, à travers leurs laboratoires [...], participent directement à l'avancée des connaissances. Mais la recherche joue aussi, et de plus en plus, un rôle décisif pour les autres missions : la formation des jeunes, et pas seulement ceux qui sont inscrits en doctorat, la valorisation de la recherche, la diffusion de la culture scientifique, le développement économique. Chaque établissement doit donc avoir une stratégie de recherche explicite tenant compte de ses compétences, des politiques nationales et européennes et s'insérant dans sa politique globale. »

Nouveaux espaces pour l'Université, pp. 48-49

Enjeux : Dans une société fondée sur l'économie de la connaissance, la production de savoirs nouveaux et leur valorisation sont les deux socles du progrès. Ces rôles sont dévolus à la recherche entendue au sens large, couvrant à la fois la recherche fondamentale, la recherche appliquée ou/et finalisée.

La recherche est assurée par les entreprises privées et par des institutions publiques, aux premiers rangs desquelles se trouvent les universités. Dans les mouvements de réorganisation qui s'amorcent, l'enjeu est de savoir comment l'université et les autres établissements d'enseignement supérieur peuvent remplir au mieux leurs missions de recherche et comment elles peuvent la valoriser, tant pour elles-mêmes et leur image que pour irriguer le territoire qui les accueille.

☛ L'université, maillon fort de la recherche publique

Le panorama de la recherche en France montre que si la part du financement public a diminué dans l'effort global, c'est l'université et les établissements d'enseignement supérieurs qui en assurent la plus grosse part :

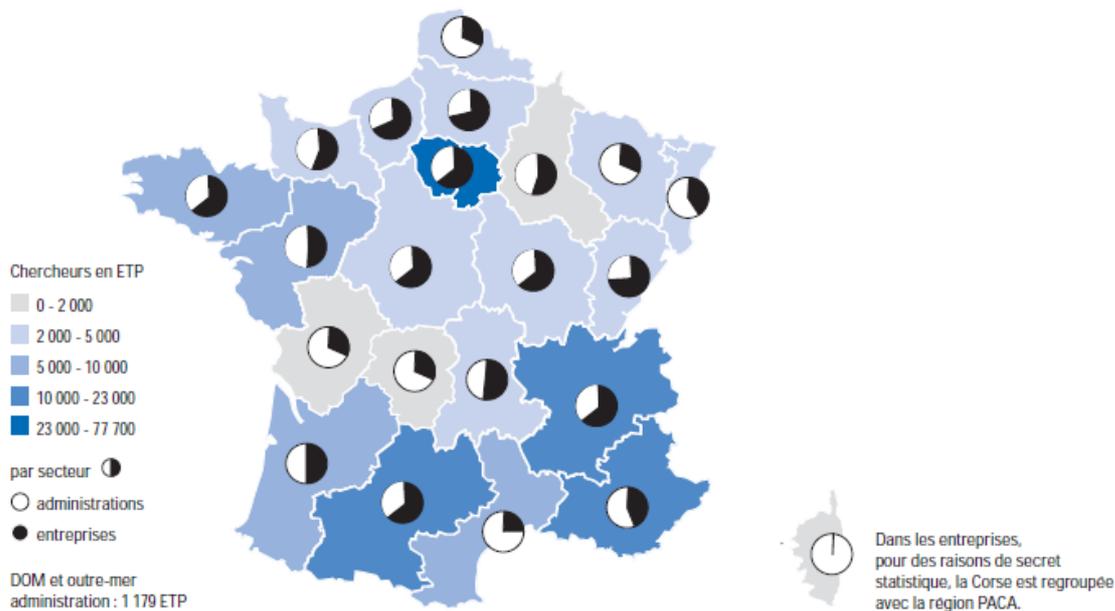
[1] Dépenses intérieures de R&D de 1993 à 2005 par secteur institutionnel (millions d'euros)

	1993	1997 (1)	1998 (1)	1999	2000 (1)	2001	2002	2003	2004	2005 (2)
État et collectivités territoriales	5 594	5 181	5 279	5 357	5 361	5 432	5 709	5 767	6 059	6 305
Civil	3 589	4 167	4 505	4 580	4 584	4 584	4 835	4 774	4 984	5 205
EPST hors CNRS et instituts (3)	1 008	1 107	1 160	1 168	1 198	1 266	1 363	1 365	1 413	1 504
EPIC	2 299	2 776	3 086	3 159	3 106	3 060	3 217	3 156	3 315	3 440
EPA hors grandes écoles hors MEN (3)	185	156	130	136	142	150	153	151	157	162
Services ministériels	97	128	130	117	138	108	101	102	100	99
Defense	2 005	1 013	774	777	777	848	874	993	1 075	1 100
Enseignement supérieur	4 192	4 834	4 986	5 068	5 804	6 217	6 512	6 693	6 806	7 100
EPST/CNRS et instituts	1 714	1 843	1 843	1 888	1 877	1 997	2 135	2 136	2 155	2 314
EPA/grandes écoles hors MEN	116	147	147	155	152	195	193	202	209	213
Universités et établissements d'ens. supérieur	2 361	2 843	2 996	3 025	3 775	4 026	4 184	4 356	4 442	4 573
Associations	358	385	422	448	439	456	468	463	458	447
Total administrations	10 144	10 399	10 687	10 873	11 605	12 105	12 689	12 923	13 324	13 853

(1) Changement méthodologique. (2) Estimation. (3) En 1998, le LCPC est passé des EPA aux EPST.

(Source : Repères et références statistiques 2007 : 11.5)

[2] Répartition régionale des chercheurs des administrations et des entreprises en 2004



(Source : Repères et références statistiques 2007 : 11.7)

Ainsi, en 2004, la recherche publique est assurée par les enseignants-chercheurs (57200), relevant de l'université, les chercheurs (27335) des Établissement public à caractère scientifique et technologique (CNRS, INRA, CEA, etc.) et les ingénieurs de recherche (6835) (Repères et références statistiques, 2007). Il est cependant possible que la contribution des enseignants-chercheurs à la recherche soit légèrement surévaluée puisque les statistiques tablent sur une division à 50/50 de leur temps de recherche et d'enseignement, ce qui, aux dires des enseignants chercheurs eux-même, ne reflète pas la réalité :

« Pour des raisons structurelles, l'enseignant chercheur est de moins en moins chercheur et de plus en plus enseignant, encadrant, administrateur, gestionnaire, secrétaire, logisticien, communicant, responsable marketing, rédacteur de dossiers de demandes de financements, spécialiste en réponses à divers appels d'offres, pêcheur de subventions, recruteur sur poste CDD de plus en plus courts, etc. »

Témoignage cité dans FAURE / SOULIÉ 2005, p.37

Toutefois, ces distinctions entre deux catégories de personnels pourraient devenir caduques si la volonté exprimée par l'État de refondre l'organisation de la recherche prenait corps :

« S'agissant de la recherche, vous ferez évoluer nos grands organismes de recherche vers un modèle davantage fondé sur celui d'agences de moyens finançant des projets. Vous placerez les universités au centre de l'effort de recherche, en confortant notamment leur responsabilité dans les laboratoires mixtes de recherche. Vous veillerez à ce que nos équipes publiques de recherche soient évaluées dans un cadre ouvert, et surtout à ce que l'évaluation ait des conséquences opérationnelles dans l'attribution des moyens. Nous souhaitons que la nation puisse concentrer une partie importante de son effort de recherche sur quelques grands secteurs particulièrement porteurs d'avenir, notamment la santé, Internet et l'ensemble des technologies de l'information et de la communication, les nanotechnologies, l'énergie et le développement durable. Vous prendrez toutes les dispositions nécessaires pour encourager l'effort de recherche et d'innovation dans les entreprises, notamment dans les PME. Vous encouragerez les brevets et la création d'entreprise au sein des universités par un dispositif de zone franche fiscale. »

Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche.

Le CNRS deviendrait une agence de moyen et ses personnels pourraient être rattachés aux universités. Parallèlement, la loi permettant de définir les missions des enseignants-chercheurs, l'obligation d'enseigner n'est plus si stricte. A terme, il pourrait y avoir la suppression du double corps, chercheurs d'un côté et enseignants-chercheurs de l'autre, comme le suggère Christian Blanc (2004, p. 47).

« Transformer le CNRS et éventuellement d'autres organismes en agence de moyens, c'est-à-dire en gestionnaires de fond de recherche qui viendrait abonder le financement des laboratoires par contrats pluriannuels sur projets. Deux types d'évolution sont possibles à cet égard [...] : un modèle d'agence unique ou par grands secteurs scientifiques ou une évolution vers un modèle du type allemand avec des agences positionnées sur la recherche fondamentale et d'autres plus proches des entreprises et de la recherche appliquée. [...] Ces agences financeraient toute la partie « mobile » de la recherche effectuée dans des laboratoires dont il faut rappeler que la gestion courante relèvera des universités ou éventuellement d'instituts de recherche intégrés à des campus. Cette partie « souple » du financement de la recherche se trouve aussi être celle qui est faible en France car prise en étau entre les restrictions budgétaires et l'intangibilité de la masse salariale : équipements, frais de fonctionnement divers (voyages, congrès, fluides...), thésards, post-doctorants, voire primes particulières pour les chercheurs. »

BLANC 2004, p. 60

☛ Trois différents types de « recherche »

Aujourd'hui la recherche est multiple et on distingue la **recherche fondamentale**, la **recherche finalisée** et la **recherche appliquée** :

« La « **recherche finalisée** » se distingue de la « recherche appliquée » en ce qu'elle est une recherche qui a non pas un objectif de valorisation (économique) de la recherche fondamentale mais de soutien et d'aide à la décision, notamment publique. Trois dimensions sont prégnantes : 1- Elle englobe des **champs disciplinaires vastes**, notamment les Sciences de l'homme et de la société, et croise les différentes approches avec des visées opérationnelles. 2- Elle **répond à des interrogations de la société** (réchauffement climatique, développement durable, etc.) qui émanent soit directement des associations soit qui sont traduites par l'État ou les collectivités locales (d'où certaines craintes formulées qui en font une recherche dirigée par l'aval). 3 – Contrairement à la recherche appliquée, il n'est pas (nécessairement) attendu d'applications technologiques ou de retours financiers. »

CHOUTEAU / VIÉVARD 2007a

Toutes représentent une dimension nécessaire. Il faut à la fois produire de nouveaux savoirs mais aussi prévoir la manière dont la société peut se les approprier à des fins communes. Si toutes sont légitimes et nécessaires, cela signifie bien qu'un équilibre est indispensable. Or c'est probablement sur ce point que portent les enjeux de la recherche à venir.

Car attention « au pilotage par l'aval », où les besoins seuls guideraient les efforts de recherche. Une agence de moyens, type ANR, n'ayant pas de conseil scientifique régulant la recherche sur le plan national, pourrait fermer progressivement la recherche sur elle-même. En effet, la plupart des financements sont des financements « fléchés », attribués à des thèmes de recherche jugés prioritaires (environnement, cancer, etc.) par l'État (voir au-dessus la « Lettre de mission de M. Nicolas Sarkozy, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche »). Or cela ne suffit pas à assurer le renouvellement de la recherche et sa fertilité dans des champs qui n'ont pas encore (suffisamment) émergé :

« 80 % de l'argent va dans des directions extrêmement ciblées. Une équipe de recherche ne sera financée que si elle se trouve sur l'un des axes définis par une logique socio-économique. On appelle cela le pilotage par l'aval. Or on ne peut pas décréter une découverte.

S'il est normal de faire un effort sur des sujets prioritaires, comme l'environnement, cela ne signifie pas qu'il ne faille financer que le stockage du CO2 et la voiture propre. Cela implique aussi un effort

pour mieux comprendre le cycle du gaz carbonique. Aborder les problèmes de l'environnement, c'est aussi améliorer la compréhension fondamentale de ce que nous dérégions. Or ceci ne rentre pas dans le sujet « fléché ». De plus, l'ANR finance des programmes qui doivent aboutir dans les trois ans. C'est structurellement du court terme.

Imaginez que les sciences naturelles soient ringardes. On supprime alors les crédits pour l'entomologie. Mais voilà que survient une épidémie de chikungunya à la Réunion. Finalement, avoir quelques personnes qui connaissent bien les moustiques n'est pas si idiot. Mais il est trop tard, nous n'avons plus la compétence large qui permet de réagir à un problème sociétal grave non prévu par le cabinet ministériel. »

LANGEVIN 2007

☛ **La recherche, un outil de visibilité et de rayonnement**

On le voit à travers le classement de Shanghai, **la recherche académique est un critère d'évaluation des universités** (présence de prix Nobel, publications, etc.). Les efforts de regroupements des établissements lyonnais sous la bannière du PRES université de Lyon et l'usage d'une signature commune pourront faire monter l'université de Lyon dans les classements.

Par ailleurs, un **effort est à faire sur la diffusion et la mise en valeur de la recherche française face aux publications anglophone** : « Les revues françaises de sciences humaines et de la société représentent environ 20% de la production mondiale mais seulement 2% des ressources disponibles sur l'Internet. Cette disproportion constitue évidemment un danger de minoration de la recherche française par la communauté scientifique internationale » (Isotopes, n°42). Un classement récent, produit par www.webometrics.info¹⁵ classe la première université française en 209^{ème} position mondiale. Il s'agit de l'Université Claude Bernard (ENS Paris 272^e, École des Mines Paris 273^e, Nice Sophia-Antipolis 294^e, Université Joseph Fourier Grenoble 1 367^e. Voir le classement complet à http://www.webometrics.info/rank_by_country.asp?country=fr.

« Il s'agit d'une nouvelle approche bibliométrique et scientométrique qui a pour premier mérite de montrer l'énorme effort d'aggiornamento que les universités européennes, et en particulier françaises, doivent impérativement et rapidement assurer pour ne pas subir, de plein fouet, la fracture numérique »

BELLON 2007

« L'accès permanent, fiable et peu coûteux aux résultats de la recherche scientifique, ainsi que leur large diffusion, devrait donc être érigé en principe fondamental de la recherche européenne. L'ère numérique ouvre de nombreuses possibilités à cet égard. Des possibilités d'amélioration se font jour en particulier dans le développement de bibliothèques en ligne, de centres d'informations scientifiques et de bases de données de publications et de résultats de recherche publique. Il convient d'intégrer ces éléments au niveau européen et de les relier aux bases de données analogues des pays tiers. »

Livre vert, L'Espace européen de la recherche : nouvelles perspectives, p. 18.

☛ **Un effort financier qui a des retombées importantes pour les collectivités et les universités**

La loi sur la valorisation de la recherche de 1999 et les efforts entrepris pour la valorisation des travaux de recherche ainsi que le développement d'une stratégie de sous-traitance et de collaboration avec l'industrie **permettent aux universités d'engranger des fonds propres**. A titre d'exemple, aujourd'hui, l'université Lyon 1 fonctionne ainsi : « Budget initial 2006 : 108 467 877 € / Salaires des personnels d'état : 144 051 849 € / Filiale EZUS (chiffre d'affaires 2005) : 13 M € » (Sources : université Lyon 1)¹⁶. Ainsi, les produits de la valorisation représentent-ils 5% du budget.

« A la fois ressource financière et ressource pédagogique, la recherche s'est nettement développée dans les établissements d'ingénieurs. « Aujourd'hui, plus de grande école sans recherche, souligne

¹⁵ The "Webometrics Ranking of World Universities" is an initiative of the Cybermetrics Lab, a research group belonging to the Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) the largest public research body in Spain.

¹⁶ Ces chiffres sont fournis par l'université Lyon 1(http://www.univ-lyon1.fr/00932706/0/fiche_pagelibre/&RH=ACC_IP). Toutefois, le site d'Ezus, la filiale de valorisation, indique un CA 2003 de près de 25 millions d'Euros).

Christian Margaria. Mais ces progrès n'ont pas toujours été perçus par l'environnement économique. » En avance dans le domaine, les Mines de Paris annoncent année après année des revenus dépassant les 20 millions d'euros. Forte de 40 brevets déposés en cinq ans pour 8 millions de contrats annuels, l'Enseeiht revendique pour sa part trois importants laboratoires. Et son directeur de conclure : « la politique de site menée par le CNRS a encouragé par le passé la constitution d'unités mixtes entre le Centre et les universités et écoles. Cette avance de la recherche en matière de coopération représente une grande chance pour les PRES » »

TEILLET 2007

De leur côté, **les collectivités locales bénéficient, elles-aussi, des retombées de la recherche.** Ainsi qu'on l'a dit, les états et/ou régions qui investissent le plus dans l'enseignement supérieur se trouvent être ceux qui sont les plus performants économiquement¹⁷ et tous les auteurs s'accordent sur la place déterminante de cette « nouvelle économie » fondée sur la connaissance, l'innovation, la créativité, à l'échelle des territoires et qui s'est traduite, en France, par la mise en place des pôles de compétitivité (voir BLANC 2004, notamment pp. 6-8).

Ainsi, si la recherche a un prix, elle bénéficie directement aux territoires, ce qui doit les encourager à être des partenaires très actifs du développement des établissements et de l'accueil des étudiants.

« L'apport de l'université à l'économie territoriale est double : c'est celui d'un agent économique et d'un agent du développement local. Cette contribution se mesure et se chiffre comme le démontre une étude récente consacrée à l'université Jean Monnet de Saint-Étienne [K. Bouabdallah, J.A. Rochette "L'impact de l'Université Jean Monnet sur l'économie locale" ; ERT Ingénierie territoriale, ISEAG, septembre 2003, 88p. 49] : cet établissement de 13 000 étudiants génère, par exemple, un mouvement financier annuel de plus de 150 millions d'euros, dépensés sur le territoire, possède un impact évalué à 4000 emplois, joue un rôle direct dans la création d'entreprises. Les universités interviennent aussi indirectement, en fixant sur leur territoire une population de jeunes qui sont à la fois des consommateurs de services et de commerces, des animateurs de la vie sociale, associative, culturelle, sportive et, à travers les emplois, y compris des emplois induits, de la formation et de la recherche, elles entretiennent sur le territoire des communautés humaines dont le nombre dépasse largement celui des étudiants. »

Nouveaux espaces pour l'Université, pp. 48-49

☛ **Une activité bénéfique aux enseignants et aux étudiants**

Le travail de recherche est évidemment bénéfique pour les enseignants qui sont ainsi à même de se renouveler, de rester à la pointe de leur discipline et de proposer aux étudiants des contenus solides. Pour les étudiants également, la proximité avec des activités de recherche est bénéfique et ce, même si tous ne sont pas destinés à devenir chercheur :

« Mais le contact des étudiants avec la recherche ne doit pas se réduire aux activités de recherche plus ou moins intenses de leurs enseignants ; ils peuvent y être exposés plus directement. Par exemple de nombreuses universités de proximité américaines (tout au moins les meilleures) démontrent que des filières ou la formation se fait en contact de la recherche peuvent offrir aux étudiants une formation d'une nature différente et d'un très grand intérêt pour les futurs employeurs. [...] Ceci devrait constituer pour toutes les universités qui appliqueraient ces méthodes un net avantage comparatif, non pas à cause de l'activité de recherche du professeur, mais pas le contact des étudiants avec la recherche [...]. »

GOULARD 2007, p.31

☛ **Affirmer le rôle d'« université intensive en recherche »**

Il existe aujourd'hui, de fait, des différences entre les universités. Un rapport récent, L'enseignement supérieur en France – État des lieux et propositions, établi sous la direction de François Goulard, Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche, et publié en mai 2007, usait **d'une**

¹⁷ "Research universities are intensively linked within and between the global cities that constitute the major nodes of a networked world (Castells, 2001; McCarney, 2005). Characteristically global cities have a high density of participation in higher education; there is a strong positive correlation between the higher education enrolment ratio of a nation or a region, and its global competitive performance (Bloom, 2005, pp. 23-24)" MARGINSON / WENDE 2007 : 7.

classification en trois niveaux selon l'activité de recherche des établissements, activité mesurée par le nombre de thèses soutenues dans les établissements.
Cette classification fait apparaître :

- Une dizaine d' « **Universités intensives en recherche** » (délivrant entre 350 et 800 thèses) : elles sont caractérisées par une recherche de niveau international dans un large spectre disciplinaire. Jusqu'à présent, la taille relativement petite des établissements et surtout leur éclatement par champ disciplinaire ne leur donnait pas de visibilité suffisante dans les classements internationaux, comme celui du Times ou celui de l'Université de Shanghai. Le lancement de la politique de Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES) depuis 2006 donne la véritable mesure de l'ampleur et de la qualité de la recherche qui est effectuée dans les universités françaises. Ces grands sites universitaires regroupent plus de la moitié des étudiants et rassemblent plus de 70% des moyens de recherche. [...]
- Une douzaine d'**universités « moyennes »** du point de vue de la recherche, c'est-à-dire dont certains laboratoires sont reconnus au plan national mais dans un nombre relativement restreint de disciplines. Ces universités, qui produisent environ 100 à 200 thèses par an, regroupent près du quart des étudiants et mobilisent 20% des moyens de la recherche fondamentale.
- Une trentaine d'**universités « de proximité »** [...] avec des effectifs étudiants moins nombreux, moins de chercheurs et d'enseignants chercheurs, et dont les performances dans le domaine de la recherche sont beaucoup plus modestes. Néanmoins, ces universités participent à un maillage fin du territoire national du point de vue de l'enseignement supérieur. Ces universités de « proximité », majoritaires en nombre, n'accueillent toutefois que 20% des étudiants, mais jouent, à côté des autres, un rôle clé dans la démocratisation de l'enseignement supérieur. »

GOULARD 2007, p.52 (nous soulignons)

Il est probable que ces différences entre les universités doivent être assumées et faire en sorte que les universités « de proximité » puisse jouer pleinement leur rôle de formation, voire dans certains cas de recherche, mais aussi d'acteur local. **On peut envisager des « petites » universités pointues sur des formations courtes et professionnalisantes et des « centres universitaires » plus axés sur la recherche.** L'exemple du système californien, qui compte trois types d'établissement public : les universités de recherches (seules habilitées à délivrer des thèses), les universités de formation et les collèges, montre qu'il est possible de créer des établissements assumant des missions (de service public) différentes tout en maintenant des passerelles appuyées sur des critères académiques pour passer d'un lieu à l'autre (voir Annexe).

« On peut identifier en second lieu des universités "en région" qui développent en première intention des fonctions que l'on peut appeler "de proximité", s'agissant aussi bien de l'offre de formation initiale et continuée que de la vie culturelle ou de la recherche en lien avec l'environnement économique. La priorité accordée au territoire ne signifie pas que ces universités s'exonèrent des missions proprement académiques, de recherche notamment, sur des registres disciplinaires ciblés et multiples mais pas nécessairement exhaustifs. »

Nouveaux espaces pour l'Université, p. 40

« La recherche de niveau mondial : quel que soit son objet, elle se caractérise par sa capacité à être publiée dans des revues (ou des colloques) à "referee" (comité de lecture). Elle s'évalue en nombre de publications, en nombre de citations (et autres indices bibliométriques) : [...]. C'est ce type de recherche que doivent pratiquer les enseignants qui encadrent des doctorants ainsi que ceux qui délivrent les cours de Master qui préparent l'entrée en thèse. Mais il existe une autre activité de recherche fortement pratiquée dans les universités de proximité, les IUT et les Ecoles, celle qui consiste à résoudre les problèmes liés à l'innovation que posent les entreprises ou les collectivités : outre son utilité évidente pour l'environnement de l'université, ce type de recherche aide considérablement l'enseignant qui la pratique à délivrer les cours qui collent à la réalité des problèmes qu'auront à résoudre les étudiants dans leurs futurs emplois. Cette recherche « de proximité » doit être évaluée non pas comme la recherche de niveau international, mais selon

des critères différents, où entrent en ligne de compte son efficacité économique et son rôle dans les développements des capacités des étudiants. »

GOULARD 2007, p.30

☛ Tenir toute sa place dans l'Espace européen de la recherche

En 2000, l'Union Européenne a lancé l'Espace européen de la recherche (EER). L'objectif est d'accroître les collaborations entre les chercheurs européens, d' « optimiser et ouvrir les programmes de recherche européens, nationaux et régionaux afin de soutenir la meilleure recherche à travers l'Europe et de coordonner ces programmes afin de répondre ensemble aux principaux défis » (http://ec.europa.eu/research/era/index_fr.html)

Un tel EER encouragerait les personnes les plus talentueuses à faire carrière dans la recherche en Europe, inciterait l'industrie à investir davantage dans la recherche européenne concourant à atteindre l'objectif de l'UE de consacrer 3% du PIB à la recherche, et contribuerait fortement à la création d'une croissance et d'emplois durables.

En sept ans, la création de l'EER est devenue un pilier central de la "Stratégie de Lisbonne" pour la croissance et l'emploi, aux côtés de l'achèvement du marché unique, de la "stratégie d'innovation" élargie et de la création d'un Espace européen de l'enseignement supérieur.

Site Internet de la Commission Européenne (http://ec.europa.eu/research/era/index_fr.html)

Il s'agit donc de mettre en place des **politiques de site qui renforcent, exploitent et harmonisent les liens entre la recherche conduite dans les universités et celle menées dans les entreprises privées**, en tenant compte des spécificités et des compétences particulières des territoires. C'est par exemple le cas des RTRA, RTRS, Espace Carnot et des pôles de compétitivité.

La structuration de la recherche suppose ainsi des stratégies communes de la part des acteurs locaux : universités, écoles, EPCST, région, agglomération, chambre de commerce, etc.

« La plupart des institutions de recherche présentent un défaut de masse critique et, dans les limites de systèmes nationaux suboptimaux, peinent à répondre aux attentes avec les ressources dont ils disposent. Alors que la qualité moyenne de la recherche publique européenne est bonne, dans nombre d'institutions, elle n'est pas de classe mondiale. Il faut donc réaliser une certaine concentration et spécialisation pour constituer des centres d'excellence européens compétitifs à l'échelle planétaire, ainsi qu'un riche réseau d'universités et d'organismes publics de recherche, englobant toute l'UE et excellent à répondre aux besoins de recherche et de formation aux niveaux national, régional et sectoriel.

Ces changements ne peuvent être obtenus que si les institutions de recherche, et notamment les universités, jouissent d'une autonomie suffisante pour se positionner, coopérer et tenir leur rang au niveau européen et international, et relient davantage leurs activités de recherche aux besoins des entreprises et de la société. Cela doit aller de pair avec un professionnalisme accru dans la gestion de la recherche, et l'adhésion à des normes comptables plus transparentes. Les réformes en cours dans de nombreux pays doivent être menées à bien et étendues à toute l'Europe. »

Livre vert, L'Espace européen de la recherche : nouvelles perspectives, p. 16.

La recherche représente incontestablement un des points forts majeurs de l'agglomération. Sa présence, massive, dans les RTRS, RTRA, pôles de compétitivité et Label Carnot, sont le signe indéniable de sa performance, de son excellence et de sa réactivité. La recherche a réussi à se structurer autour des lignes

de forces du territoire, elle représente un réel outil d'aménagement et contribue à la création de l'Espace européen de la recherche (EER). L'agglomération doit donc continuer à **affirmer sa dimension d'université « intensive en recherche » et valoriser ses résultats (publications, colloques) grâce aux nouveaux moyens de communication.**

Plusieurs points doivent être l'objet d'attention. **Une meilleure possibilité de partenariat avec des chercheurs étrangers**, notamment suisses pour les dimensions « santé », ce qui nécessite un effort financier car ce sont les chercheurs européens les mieux rémunérés. **Garder une recherche ouverte afin d'en renouveler constamment le dynamisme.** La tentation est grande, tant dans les universités de plus en plus soumises à des impératifs budgétaires que pour les collectivités locales, « d'instrumentaliser » la recherche pour des retours à court terme. Une telle politique consisterait à se tirer une balle dans le pied : personne ne sait, aujourd'hui, ce qui sera indispensable demain.

LIENS AU TERRITOIRE

« Les universités doivent devenir, comme les collectivités territoriales, propriétaires de leurs locaux [...] »
BÉREZIAT 2006

Enjeux : Créer ou adapter le lieu des études afin de le rendre attractif, de lui donner une visibilité internationale et de l'adapter aux besoins et exigences locaux.
Aménager le territoire pour valoriser l'enseignement supérieur.
Elaborer des relations avec le tissu industriel local : adapter les formations, établir des liens entre les industries et les universitaires, élaborer des diplômes spécifiques.

☞ « Créer les conditions de l'hybridation des savoirs »

Le lien entre enseignement supérieur et territoire se fait tout d'abord par le lieu qu'occupent les écoles et universités dans la métropole. En effet, certaines préconisent la formation de **campus** - comme ceux construits dans les années 1970 à Bron ou à la Doua – tandis que d'autres choisissent d'accueillir **intra muros** les universités ou grandes écoles.
L'idée de campus n'est pas toujours réussie :

Cette construction de « campus » (modèle largement étranger à la tradition hexagonale) marque une étape aussi bien spatiale que symbolique de développement séparé entre l'université et le reste du territoire urbain.

Un développement séparé, en premier lieu, du fait des conditions de réalisation de ces campus. Les projets sont en effet marqués par la hâte et le caractère unilatéral des décisions de l'Etat qui a souvent choisi seul (via "ses duos de solistes préfets et recteurs"), avec très peu de concertations, les lieux et les conditions d'implantation. Certains cas sont typiques, tels celui de Nanterre, où l'université est reçue comme un corps étranger par la municipalité ; ou de Grenoble, où la ville d'accueil de St Martin d'Hères n'est pas consultée et les étudiants (qui préféreraient des logements en ville) pas écoutés. Plus généralement, les usagers étudiants sont la plupart du temps absents de la réflexion sur ces reconfigurations universitaires.

http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Regards/Territoires.htm#divorce – consulté le 7/01/08

Mais aujourd'hui, après 30 ans d'existence, l'enjeu est de créer des lieux de formation et de recherche visibles et accessibles – par exemple en améliorant les accès via le réseau de transport en commun – qui proposent des choix disciplinaires et culturels variés.

De façon significative, des lignes de tramway et de métro vont pénétrer au coeur des campus durant les années 90 (à Grenoble, Toulouse, Nantes, Lyon...). Alors que jusque-là, les transports en commun les plus structurants s'arrêtaient aux portes des universités, voire ignoraient les sites universitaires comme dans la banlieue nord de Paris, à Villetaneuse ou St Denis.

http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Regards/Territoires.htm#divorce – consulté le 7/01/08

Par ailleurs, rassembler en un même lieu des institutions de recherche et de formation favorise les relations et les collaborations entre elles et peut créer des conditions favorables à l'hybridation des savoirs et à l'innovation.

« L'unité géographique est un moteur [...] : le **plateau de Saclay** présente l'atout unique d'accueillir d'ores et déjà des institutions d'enseignement, des laboratoires et des entreprises dont la coopération renforcée ferait sens. Il s'agit d'optimiser la transversalité entre institutions existantes et de gérer le déménagement de quelques autres, dont la complémentarité est évidente. C'est à ce prix que pourra émerger un véritable campus favorisant les synergies scientifiques attendues ».

☛ Développer des stratégies d'implantations propres

La loi sur l'autonomie des universités permet aujourd'hui à ces dernières de devenir **propriétaires de leurs locaux**.

« A leur demande et au plus tard dans un délai de cinq ans suivant la publication de la loi, toutes les universités disposeront d'un budget global élaboré en association avec les composantes de l'université. [...] Par ailleurs, la loi autorise l'État à transférer aux établissements qui en font la demande la pleine propriété des biens mobiliers et immobiliers qui leur sont affectés ou sont mis à leur disposition par l'État. »

Les clés de la réforme des universités 2007, p. 4.

Ceci ouvrira la possibilité pour les universités et les structures de l'enseignement supérieur de s'engager dans des choix stratégiques : acquérir des biens immobiliers plus chers mais mieux placés intra muros ou de choisir de s'installer/s'ancrer dans des campus.

Cette question ouvre sur une problématique liée au territoire dans le sens où l'autonomie accordée aux universités ne leur permet pas de couvrir seules les frais inhérents à l'entretien des locaux : laboratoires, amphithéâtres, salles de classe, environnement général (espaces verts, routes, etc.) Aussi, **les collectivités locales peuvent-elles ici davantage intervenir** auprès des universités en participant entièrement ou partiellement au financement.

« Rappelons ici que le volume financier consacré par les régions à l'enseignement supérieur est passé de 2.5 milliards pour les contrats de plan 1984-1988 à 13.5 milliards pour 1994-1999 ».

http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/Regards/Territoires.htm#divorce – consulté le 7/01/08

« Dernier changement majeur de la période récente: l'émergence des collectivités territoriales dans l'environnement universitaire. Dans l'impossibilité d'assumer seul la charge de financement pour doter l'université de locaux et d'équipements de nature à faire face à l'augmentation des effectifs étudiants, l'État a en effet largement ouvert la porte aux collectivités pour boucler un subtil montage financier. Initiée par le plan « Université 2000 », cette démarche a été renouvelée via le programme « Université du 3ème millénaire » et intégrée au contrat entre l'État et les régions. Là encore, c'est une logique de type gagnant-gagnant qui a prévalu à l'établissement de ces nouvelles formes de coopération : l'État a allégé sa charge de financement, les régions et les collectivités ont supporté des investissements nouveaux, mais avec des retours certains en termes de soutien à l'activité locale (installation de personnels fonctionnaires, construction de locaux et réalisation d'équipements structurants) et des espérances de retours à plus long terme liées à l'arrivée de matière grise et à la mise en place de programmes de recherche. Quant à l'université, devenue un enjeu de l'aménagement du territoire et du développement économique elle s'est, par le biais des présidents et de différentes instances locales de coordination, peu à peu glissée dans ce jeu local et y a négocié les opportunités ainsi ouvertes pour moderniser ses installations et ses équipements ou pour développer des programmes de recherche, avec parfois le relais de fonds structurels européens permettant de financer des plates-formes de recherche et de transfert de technologie. »

DARRÉON 2003

☛ S'ancrer dans le territoire et mieux s'internationaliser

« Comme dans les autres pays, les universités ont pour caractère d'associer les activités de formation, de recherche et les collaborations externes de sorte que l'on ne peut pas toujours analyser les unes sans prendre en compte les autres. Les collaborations de la recherche universitaire, avec l'industrie en particulier, sont liées aux logiques d'insertion professionnelle des étudiants (et au système des stages) aussi bien qu'aux demandes de formation des entreprises »

GROSSETTI 2003, p.48

Le lien avec le territoire ne se fait pas uniquement via les locaux et les aménagements territoriaux mais également via **les formations proposées et les relations que celles-ci peuvent entretenir avec le tissu local**. Aussi, faut-il davantage lier les formations aux spécificités des territoires en répondant aux demandes d'expertises et de collaboration de l'industrie locale et/ou proposer des formations adaptées au tissu économique régional. De même, est-il souhaitable de développer des formations de pointes en relation au territoire pour les valoriser à l'international (voir BELLON 2007, p.8).

En d'autres termes, l'enseignement supérieur d'une région doit-il se spécialiser dans les demandes de son territoire ou bien doit-il se généraliser et offrir un panel de formation large en s'alignant sur ses concurrents et partenaires nationaux et européens au risque de se noyer dans la masse ?

« L'interaction enseignement-recherche-collaborations industrielles est un des ingrédients essentiels de la construction de la « carte scientifique » de ce pays (GROSSETTI, 2001 in GROSSETTI 2003.) »

Les universités ont localement et internationalement une carte maîtresse à jouer ici. En effet, ces dernières produisent un certain nombre de **doctorants**, de **techniciens supérieurs** voire aujourd'hui **d'ingénieurs** via les écoles d'ingénieurs universitaires susceptibles de créer des liens avec les industries locales et/ou de s'expatrier à l'étranger.

« Malgré leur statut dominé par rapport aux écoles d'ingénieurs, la faiblesse des moyens qui leurs sont attribués relativement au nombre d'étudiants, les universités françaises sont bien des acteurs importants de la recherche et ont des collaborations importantes avec les industriels. Bref, malgré des différences liées au contexte national, elles ont un fonctionnement proche de leurs homologues des autres pays. Les collaborations industrielles des équipes du CNRS dépendent pour partie de la formation, parce qu'elles bénéficient des relations personnelles qui en sont issues, du système des stages et de l'implication des doctorants. »

GROSSETTI 2003, p.65

Dans l'agglomération comme ailleurs, la question du lien au territoire est une question récurrente. Elle détermine la façon dont les institutions de l'enseignement supérieur prennent place dans leur environnement et la façon dont elles peuvent s'y développer. Comme l'a montré l'exemple récent de l'extension de l'Université catholique, les outils des collectivités locales (maîtrise foncière, subvention à la construction, etc.) peuvent leur permettre de co-construire une stratégie avec les établissements.

A Lyon, se pose aujourd'hui la question du devenir du campus d'Ecully qui regroupe l'Ecole Centrale de Lyon et l'EM-Lyon. Si cette dernière intègre des locaux dans Lyon intra muros comme il en est question, quel est alors l'avenir de l'Ecole Centrale ?

ANNEXE I

Le système public californien (synthèse de BELLOC 2005)

L'enseignement supérieur public californien repose sur trois piliers :

- **Les universités de recherches (délivrent l'équivalent de notre L-M-D)**

Leur financement est mixte État / privé. Elles sont très bien dotées (12,7 milliards de dollars), extrêmement prestigieuses, forment les élites (8% des étudiants de l'État de Californie, soit 200 000 étudiants) et recrutent parmi les élèves ayant les meilleurs résultats au Scholastic Assessment Test – SAT.

Plutôt accessibles financièrement pour les résidents de l'État (5000 dollars), elles sont en revanche assez chères pour ceux qui viennent d'un autre état. Un système d'aides (bourses et prêts) permet cependant d'éviter (en partie) les discriminations. Pourtant, la part de l'aide publique a fortement chuté depuis les années 90, entraînant 1/ une diminution des places 2/ une obligation de lever des fonds privés, ce qui provoquerait une sujétion de la recherche publique aux entreprises privées. L'ambition d'un vrai service public est, semble-t-il, mise à mal (voir WARDE 2001 ; NEWFIELD 2007).

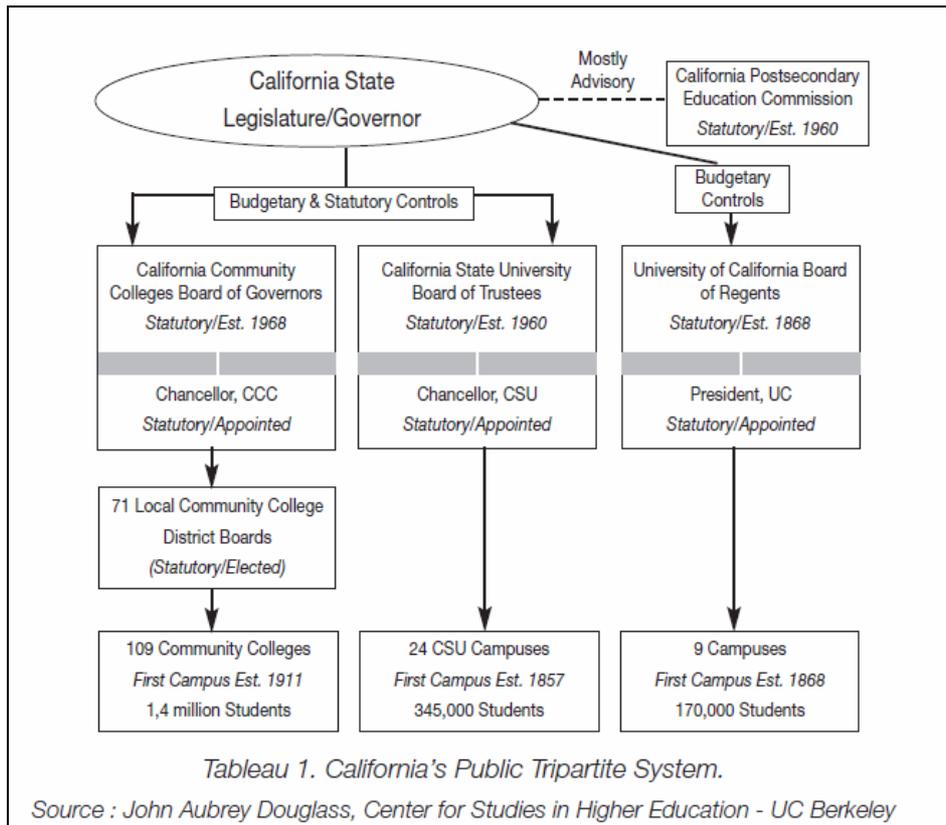
- **Les universités de formation (délivrent l'équivalent du L-M) :**

Ces universités sont également financées par l'État et par des fonds privés mais, globalement, leur dotation est moindre et le ratio par étudiant bien inférieur aux universités de recherche.

Même si elles ne sont pas habilitées à délivrer des doctorats, elles recrutent également les meilleurs élèves et forment 400 000 étudiants, soit 19% des étudiants de l'État. Là encore, le principe est le même, les étudiants de l'État paient moins cher (2050 dollars) que les autres étudiants. Sous conditions académiques, il est possible de passer d'une université à une autre. Ces universités connaissent le même problème que les précédentes mais éprouvent davantage de difficulté à lever des fonds, probablement parce qu'elles sont moins prestigieuses et qu'elles peinent à mobiliser un réseau aussi puissant que l'UC...

- **Les Californian Community Colleges - CCC (formation en 2 ans)**

Les colleges sont tenus d'accueillir tous les étudiants de l'État qui en font la demande. Ils sont très peu chers (330 dollars). Ils accueillent 1 900 000 étudiants, soit 73% des étudiants. Là encore, des passerelles existent. Le budget global des CCC est de 4,9 milliards de dollars, dont 4,5 sont fournis par l'État.



(Reproduit dans BELLOC 2005, p.25)

Le système public californien est le résultat d'un consensus mis au point dans les années 60 et dont les grandes lignes sont dans le Master Plan :

The Master Plan of 1960 (Current Budget Trends and The Future of the University of California, pp. 40-43)

The Master Plan for Higher Education in California (1960) continues to provide the basic foundation for the development of public higher education in California. Though all recognize that it is not written in stone, it retains influence because it has been a highly successful response to societal trends that remain in force today. Four of these have proven to be particularly important.

The United States is justifiably proud of its record of college participation – usually defined as starting though not necessarily finishing college. But half of all college students at any given time are enrolled in 2-year community colleges. The Master Plan guaranteed continuation in the CSU or UC system for all such students who had performed at the appropriate academic level. It thus offered a virtually unprecedented mechanism of upward mobility for students of all racial and economic backgrounds.

The Master Plan was a decisive defeat for the fragmented and divided state college system that prevailed in California through the 1950s, and that prevails in most other states to the present day. The CSU system was a hodge-podge of local colleges whose individual budgets were at the mercy of negotiations from year-to-year among the legislators that represented their districts. The University of California consisted of Berkeley, a "Southern Branch" that had become co-equal in theory only after World War II, a campus that had started as the "state college of the University of California" at Santa Barbara and whose faculty were not admitted to the academic senate until 1958, and a plan for some agricultural stations and an oceanographic institute near San Diego. In the decade that followed the Master Plan's implementation, Cal State became a financially coordinated engine of education and development in nearly every region of the state. UC more than doubled in size, providing the state with not just one or two but eight general research campuses. Six of these are members of the select American Association of Universities; six of these occupy ranks number one through number 6 in their proportion of economically disadvantaged students as measured by Pell Grant statistics. CSU and UC form a public university network of a size, equity, efficiency, and quality that is unmatched anywhere in the United States, and arguably, anywhere in the world.

The Master Plan was influenced by a first wave of awareness that the post-war United States was in the process of becoming a “knowledge society” in which higher education would play a decisive role. One of the principal architects of the Master Plan, UC President Clark Kerr, wrote in the early 1960s that “the basic reality for the university is the widespread recognition that new knowledge is the most important factor in economic and social growth. We are just now perceiving that the university’s invisible product, knowledge, may be the most powerful single element in our culture, affecting the rise and fall of professions and even of social classes, of regions and even of nations.”⁵³ This view placed a new urgency behind the quality of both graduate and undergraduate programs. A leading knowledge economy required a larger percentage of the population to be educated to higher levels of complex proficiency than had ever been the case in the past.

The Master Plan recognized that the new post-war “knowledge factories” like UC had been built with public funding. Kerr’s generation of educational leaders remembered the very small research programs going forward at major universities prior to World War II. Stanford University’s entire research budget for 1935, funded wholly by the President’s office, was \$5000.⁵⁴ Research budgets multiplied tenfold in subsequent years, and then multiplied tenfold again. Having seen California transformed by federally-funded aerospace, electronics, communications, and early computer science, and noting the existence of a far larger middle-class than had ever existed before, educational leaders like Kerr, even when deeply concerned, as Kerr was, by the strings that came with public money, intended the Master Plan to protect the indispensable tie between research universities and public funds.

In sum, the Master Plan can be regarded as an unusual attempt to synthesize excellence and access. The quality of the public university was to be as good as the best private universities; at the same time, the public system would offer at least some higher education to 100 percent of the state’s high school graduates.

In detailing the requirements of such an educational system, the Master Plan confirmed several defining features of the University of California.

Student Access: Financial

In part because the “knowledge society” required the use of the full range of a population’s talents, a student’s financial position should not be considered a barrier to access to higher education.⁵⁵ The Master Plan stated that “the two governing boards reaffirm the long established principle that state colleges and the University of California shall be tuition free to all residents of the state” (“tuition” being defined as “student charges for teaching expense”).⁵⁶ The Survey Team suggested that “fees” could be raised “to cover the operating costs of services not directly related to instruction,” by which they meant health care, counseling, special laboratory costs, intercollegiate athletics, and the like (largely covered by the “Registration Fee”). All “ancillary” services like housing and parking were to be self-supporting.

Student Access: Academic

The Master Plan sought to reconcile open access with high standards of academic preparation. The community college system would be open to 100% of the state’s high school graduates, and would serve as a “proving ground” for those who had fallen short of college standards in high school. Direct access to the State Colleges and UC as first-year students would be limited to the top 33% and 12.5% of the high school graduate population (tightened from the de facto 50% and 15% eligibility rates of the time). All community college students who met basic performance standards could transfer to a State College or UC campus.

Research and Graduate Programs

Expenditures on research in California public higher education had more than tripled between 1948-49 and 1957-58 (from about \$14.2 million to \$50.5 million). The Sputnik-induced boom in federal expenditures was well under way, and no limit on research growth was envisioned in the report. Although graduate education was a source of conflict among the various parties to the Plan, no specific analyses or provisions were part of the final document.

Faculty and Staff Salaries

The Survey Team did not conduct a special analysis

State Funding Levels

The Master Plan noted that “expenditures for higher education have more than tripled during the decade 1948-49 through 1957-58,” and its authors were concerned about the public cost of a high-quality higher education

system. (During the same period, expenditures for capital outlay in public universities had increased 481%). The report also stated that "State funds have provided more than half the costs of public higher education in California, comprising about 55 per cent of all current expenditures and 65 per cent of capital outlay expenditures" (152).⁵⁷ Projections suggested that by 1975, two-thirds of the cost of higher education would need to be paid by the state (168). As for the state's taxpayer "effort" toward funding higher education, the Plan's technical committee found that California was 25th out of 48 states in "per capita expenditures on higher education" (at about two-thirds of 1 percent of per-capita income). "On the basis of the average per cent of total personal income spent for public higher education for the years 1952-58, California ranked thirty-fourth (187). Though "In 1957-58, 13.38 per cent of the General Fund expenditures were for the support of higher education" (187), the state's comparative spending rate was not extravagant.

The Plan did not always express confidence in the willingness of the state population of 1960 to sustain higher education expenditures. "Some states devote nearly three times as high a per cent of their incomes to public higher education as does California. Even though this state possesses the taxable wealth, a critical question concerns its willingness to use larger proportions of this wealth for its educational welfare" (191). The Plan's final sentences declare that "California can and will, as in both the past and present, provide adequate support for an efficient program of public higher education designed to meet fully the rapidly changing needs of society" (196). But the Master Plan designers faced the same issue educational leaders face today: would a population accustomed to moderate rates of taxation be willing to pay for high-quality and quasi-universal access to higher education?

ANNEXE II

Le système public allemand

Le fonctionnement des universités allemandes repose également sur un modèle, à la croisée de celui développé par les USA et de celui de la France.

L'enseignement supérieur est essentiellement public et bénéficie d'un financement public. Les quelques deux millions d'élèves se répartissent sur les 376 établissements disséminés sur l'ensemble du territoire. Seulement 30% d'une classe d'âge poursuit des études supérieures – l'Allemagne reste en dessous de la moyenne internationale.

« Et, contrairement aussi à d'autres pays, les universités privées ne jouent qu'un rôle secondaire, 96% des étudiants sont inscrits dans des établissements publics. Depuis les années 1970, un certain nombre d'universités privées non confessionnelles se sont créées ; leur financement est assuré par des dons et des droits d'inscription. »

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/fr/leducation-et-la-science/main-content-07/lenseignement-superieur.html>

Mais depuis quelques temps, subissant les mêmes problèmes que leurs homologues européennes, les universités allemandes ont choisi d'augmenter les droits d'inscription de leurs étudiants afin d'augmenter leur source de financement

« Les premières études menant à un diplôme étaient gratuites en Allemagne jusqu'en 2006. Depuis le semestre d'été 2007, cinq Länder demandent des droits d'inscription s'élevant à 500 euros par semestre. Il est à prévoir que la majorité des Länder demanderont également des droits à moyen terme afin de financer les établissements supérieurs publics. »

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/fr/leducation-et-la-science/main-content-07/lenseignement-superieur.html>

Les universités allemandes ont le monopole en matière de formation. Leurs spécialités se divisent ainsi :

« Alors que les universités classiques se consacrent à la science fondamentale et couvrent un éventail allant de l'Antiquité à l'économie en passant par la médecine, les universités techniques (UT) se concentrent sur les sciences naturelles et celles de l'ingénieur. Les UT ont une belle réputation de creusets de l'ingénierie allemande et sont particulièrement appréciées des étudiants étrangers.

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/fr/leducation-et-la-science/main-content-07/lenseignement-superieur.html>

L'Allemagne a, par ailleurs, choisi de fortement développer la recherche en dehors de l'Université – bien que cette dernière existe et a mis en place avec ses industries une stratégie offensive de dépôt de brevets.

« Alors que les établissements supérieurs sont seuls compétents en matière d'études, la recherche en Allemagne existe aussi bien sûr en dehors de l'Université. Les activités de recherche de l'industrie allemande, par exemple, sont importantes. Avec quelque 24 000 brevets, l'Allemagne vient largement en tête des pays européens par le nombre de brevets déposés auprès de l'Office européen des brevets. Avec Siemens, Bosch et BASF, trois groupes allemands comptent parmi les sept entreprises les plus performantes dans le monde en matière de brevets internationaux. »

<http://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/fr/leducation-et-la-science/main-content-07/lenseignement-superieur.html>

BIBLIOGRAPHIE

- AGHION Philippe et COHEN Élie 2004 : Éducation et croissance, rapport, La documentation française, Paris.
- ATTALI Jacques 1998 : Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, rapport commandé par Claude Allègre à Jacques Attali.
- BEAUD Olivier, GUYAUX André, PORTIER Philippe 2007 : « Contre l'instrumentation de l'université », in Université : la grande illusion, pp. 27-62.
- BELLON Bertrand 2007 : « Les effets des classements des universités sur leurs stratégies et leur gouvernance », Futuribles.
- BELLOC Bernard 2005 : Le système public d'enseignement supérieur californien, quels enseignements pour la France ?, Fondation pour l'innovation politique, Paris.
- BÉRÉZIAT Gilbert 2006 : « Les grandes écoles, c'est du poujadisme », Propos recueillis par Caroline Beyer, Le Figaro, le 30 octobre 2006
http://www.lefigaro.fr/emploiactu/20061030.WWW000000366_gilbert_bereziat_les_grandes_ecoles_c_est_du_poujadisme.html
- BIAUSSER Hervé 2007 : « Quels ingénieurs pour demain ? », Le Monde du 10.08.07.
- BOUVET Laurent 2006 : « Réformer l'université : un enjeu européen », Questions d'Europe, n°40, octobre.
- CHARLE Christophe, DEL BUONO Luigi, GAUBERT Christophe, SOULIÉ Charles 2004 : « Enseignement supérieur : le moment critique », Regards sur l'actualité, n°301, mai.
- CHOUTEAU Marianne, VIÉVARD Ludovic 2007a : « Rassembler nos forces pour inventer la société de demain », Agenda métropolitain Lyon - Saint Etienne, Été 2007
<http://www.millenaire3.com/Innovation.122+M51316fdeb5d.0.html>
- 2007b : L'innovation, un processus à décrypter, Synthèse pour la Direction Prospective et Stratégie d'Agglomération du Grand Lyon
<http://www.millenaire3.com/L-innovation-un-processus-adecrypter.122+M5ee4aeed94a.0.html>
- BLANC Christian 2004 : Pour un écosystème de la croissance, rapport au Premier ministre réalisé sous la direction de Ch. Blanc, Paris.

Les Clés de la réforme des Universités,
http://www.nouvelleuniversite.gouv.fr/IMG/pdf/interloiNouvUniv_nouvelU.pdf, 2007.

Code de l'éducation : www.legifrance.gouv.fr

Colloque 2001 : Actes du colloque annuel de la conférence des présidents d'universités : « Autonomie des universités », Lille, mars.

COMPAGNON Antoine 2007 : « Pourquoi la France n'a pas d'Université ? », in Université : la grande illusion, pp. 71-86.

— 2007b (président de l'Association pour la qualité de la science française QSF), déclaration faite au président de la République le mardi 25 juin 2007 à 17 h, à l'Élysée, en présence du Premier ministre et de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

— 2007c : « Université : l'autonomie n'est utile que si elle favorise la concurrence », Le Figaro, 4/10/2007

Current Budget Trends 2006 : Current Budget Trends and The Future of the University of California, Adopted by the UC Academic Council, December 2006. Drafted and Submitted by The University Committee on Planning and Budget, May 2006.

DAVIDENKOFF Emmanuel et KAHN Sylvain 2006 : Les Universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?, Essai, Hachette littératures.

DEMICHEL Francine 2007 : « Et maintenant ? », Des universités plus autonomes, Projet n°301, nov., pp. 21-28.

DARRÉON Jean-Louis 2003 : « Les universités à l'heure de la gouvernance », dossier coordonné par Jean-louis Darréon et Daniel Filâtre, Sciences de la Société, n°58, Février.

EICHER Jean-Claude 2001 : « Évolution et problèmes de l'enseignement supérieur en Europe », Débat interculturel sur l'évaluation des systèmes éducatifs, Université Mentouri Constantine, 29-31 octobre.

État de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n°1, 2007, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Études et regards statistiques – Démographie des enseignants de l'enseignement supérieur, Année universitaire 2005-2006. Ministère de l'éducation nationale, enseignement supérieur et recherche
<http://media.education.gouv.fr/file/28/8/5288.pdf>

EYRAUD Jacques-Henri 2007 : « Harvard business », Le Monde du 14.06.07.

FAURE Sylvia et SOULIÉ Charles, avec Mathias Millet 2005 : Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs - Vers un bouleversement de

la « table des valeurs académiques », Rapport d'enquête, Juin 2005.

FELOUZIS Georges 2003 : Les mutations actuelles de l'université, sous la direction de, PUF.

FOUCART Thierry 2004 : Scènes ordinaires de la vie universitaire ou comment la France perd ses facultés, Ed. Fabert, Paris.

GARIBALDI Pietro, GIAVAZZI Francesco, ICHINO Andrea, RETTORE Enrico 2006 : « College cost and time to obtain a degree: Evidence from tuition discontinuities », October 20,
http://sabanciuniv.edu/HaberlerDuyurular/Documents/DD20061009182822/andrea_ichino.pdf

GILLET Philippe 2005 : Discours prononcé lors de la rentrée solennelle du PUL, le 21 novembre 2005
http://www.ens-lyon.fr/web/pj/rentreePUL_2005.pdf

----- 2006 : Discours prononcé lors de la rentrée solennelle du PRES université de Lyon, le 24 octobre 2006

<http://www.universitelyon.fr/servlet/com.univ.utils.LectureFichierJoint?CODE=1161781445685&LANGUE=0&ext=.pdf>

GODECHOT Olivier 2007 : « Recrutement, autonomie et clientélisme », Le Monde du 26.06.07.

Goulard François 2007 : L'enseignement supérieur en France – État des lieux et propositions, rapport établi sous la direction de François Goulard, Ministre délégué à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche, mai.

GUYAUX André 2007 : « Eppur si muove », in Université : la grande illusion, pp. 63-70.

JOURDE Pierre 2007 : Université : la grande illusion, sous la direction de, Esprit des péninsules.

----- 2003 : « Ce qui tue l'Université française », Le Monde diplomatique, septembre.

LANGEVIN Yves 2007 : « Le gouvernement ne peut décider sans les scientifiques », L'humanité, octobre.

Lettre de mission de M. Nicolas SARKOZY, Président de la République, adressée à Mme Valérie Pécresse, ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Juillet 2007.

Livre vert, L'Espace européen de la recherche : nouvelles perspectives, Commission des Communautés européennes, Bruxelles, 2007

- MAISTRE DU CHAMBON Patrick, GAUDU François 2007 : « La vérité sur l'université - L'autonomie centralisée est un risque fatal pour de nombreuses disciplines », Libération, 3 juillet 2007.
- MAMAN André : Le système universitaire américain, rapport, par André Maman, sénateur, représentant des Français établis hors de France, ancien professeur à l'université de Princeton.
- MARGINSON Simon et van der WENDE MARIJK 2007: "Globalisation and Higher Education", in Education Working Paper, No. 8.
- MARTIN Henri 1889 : « Le palais des facultés », Lyon à l'exposition universelle de 1889, Adrien Storck et Henri Martin, Lyon, T. 1, pp. 163-164.
- Mémoire pour la recherche et l'enseignement supérieur. Adresse des organisations syndicales au gouvernement, juin 2006 – <http://www.sauvonslarecherche.fr/spip.php?article1208>
- MORIN Éric 2007 : « Université : un autre financement est possible », www.laviedesidees.fr, novembre
http://www.laviedesidees.fr/spip.php?page=print&id_article=111#nb1
- NEWFIELD Christopher 2007 : « Passé et passif de l'enseignement supérieur américain », Le Monde Diplomatique, septembre.
- Nouveaux espaces pour l'Université, Rapport au président de la République, Comité National d'évaluation, 2000-2004.
- « Origine des enseignants chercheurs recrutés lors de la campagne 2005 », Ministère éducation nationale, enseignement, recherche, Direction des personnels enseignants.
- PECCOUD François 2007 : « Conditions de l'autonomie », Des universités plus autonomes, Projet, nov., pp. 29-36.
- RERS 2007 : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, Le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
- PITTE Jean-Robert 2007 : « Remettre en cause les acquis de mai 68 », Interview dans L'internaute
<http://www.linternaute.com/imprimer/actualite/savoir/06/universites/interview-refomes.shtml>
- 2006 : entretien http://www.dailymotion.com/video/x62mz_entretien-jean-robert-pitte_business
- et ASCHIERI Gérard 2006 : « Université : insérer d'abord ? », Propos recueillis par Delphine Saubaber et Anne Vidalie, L'express, samedi 3 juin 2006.

Remuneration of Reaserchers in the Public and Private Sectors, avril 2007
(http://ec.europa.eu/eracareers/pdf/final_report.pdf)

Respectons la spécificité des écoles d'ingénieurs - Tribune de la CDEFI parue dans le Figaro du 26 juin 2007 - Paul Jacquet, 1er vice-président de la CDEFI, Gérard Noyel, 2ème vice-président de la CDEFI, Christian Lermينياux, 3ème vice-président de la CDEFI

REY Olivier 2005 : L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs, Dossier de la veille, INRP.

Schéma régional 2004 : Contributions au schéma régional de l'enseignement supérieur et de la recherche, Rapport de synthèse, Région Rhône-Alpes, décembre.

TEILLET Antoine 2007 : « Cinq défis majeurs pour l'avenir des écoles d'ingénieurs » (site consulté le 29 octobre 2007 :
http://www.boivigny.com/Cinq-defis-majeurs-pour-l-avenir-des-ecoles-d-ingenieurs_a301.html)

TRANNOY Alain 2006 : « Financement des Universités, Financement des Études », Les Entretiens de l'Afse (Association française de sciences économiques) - Lundi 20 mars - Financement et organisation de l'enseignement supérieur : vers un nouveau modèle ?

--- 2007 : « Universités : quel mode de recrutement ? », Le Monde du 23.07.07.

--- avec Robert GARY-BOBO 2006 : « Une réforme du financement des universités européennes passe par des prêts aux étudiants », Reflets et Perspectives de la Vie Économique, vol. 45, n° 2

---- 2006b : « L'augmentation des droits d'inscription : une nécessité dans un système de financement rénové des études », Le mensuel de l'université, n°5, mai.

VASCONCELLOS 2006 : L'enseignement supérieur en France, Collection Repères, Paris, La Découverte.

VANDENBERGHE Vincent 2007 : Au-delà de Bologne, la question du 'comment' financer l'enseignement supérieur européen persiste, Les cahiers de recherche en éducation et formation, n° 57, mai.

WARDE Ibrahim 2001 : « Mariage d'argent à la mode libérale, l'université américaine vampirisée par les marchands », Le Monde diplomatique, mars.

WASMER Etienne 2007 : « Comment lutter contre l'échec en premier cycle? », juillet.
Sur son blog :
http://ew-econ.typepad.fr/mon_weblog/2007/07/comment-lutter-.html