

INSTITUT
MONTAIGNE



Université : pour une nouvelle ambition

Jean-Marc Schlenker

ÉTUDE AVRIL 2015

L'Institut Montaigne est un laboratoire d'idées - think tank - créé fin 2000 par Claude Bébéar et dirigé par Laurent Bigorgne. Il est dépourvu de toute attache partisane et ses financements, exclusivement privés, sont très diversifiés, aucune contribution n'excédant 2 % de son budget annuel. En toute indépendance, il réunit des chefs d'entreprise, des hauts fonctionnaires, des universitaires et des représentants de la société civile issus des horizons et des expériences les plus variés. Il concentre ses travaux sur quatre axes de recherche :

Cohésion sociale (école primaire, enseignement supérieur, emploi des jeunes et des seniors, modernisation du dialogue social, diversité et égalité des chances, logement)

Modernisation de l'action publique (réforme des retraites, justice, santé)

Compétitivité (création d'entreprise, énergie pays émergents, financement des entreprises, propriété intellectuelle, transports)

Finances publiques (fiscalité, protection sociale)

Grâce à ses experts associés (chercheurs, praticiens) et à ses groupes de travail, l'Institut Montaigne élabore des propositions concrètes de long terme sur les grands enjeux auxquels nos sociétés sont confrontées. Il contribue ainsi aux évolutions de la conscience sociale. Ses recommandations résultent d'une méthode d'analyse et de recherche rigoureuse et critique. Elles sont ensuite promues activement auprès des décideurs publics.

À travers ses publications et ses conférences, l'Institut Montaigne souhaite jouer pleinement son rôle d'acteur du débat démocratique.

L'Institut Montaigne s'assure de la validité scientifique et de la qualité éditoriale des travaux qu'il publie, mais les opinions et les jugements qui y sont formulés sont exclusivement ceux de leurs auteurs. Ils ne sauraient être imputés ni à l'Institut, ni, a fortiori, à ses organes directeurs.

*Il n'est désir plus naturel
que le désir de connaissance*

INSTITUT
MONTAIGNE



L'AUTEUR

Jean-Marc Schlenker est universitaire et mathématicien.

Il a été Maître de conférences à l'Université Paris-Sud puis Professeur à l'Université Toulouse III, et est aujourd'hui Professeur à l'Université du Luxembourg.

Observateur attentif du système universitaire en France et à l'étranger, il a présidé en 2011 et 2012 le Comité de Suivi de la loi LRU (Liberté et Responsabilités des Universités).

Université :
pour une nouvelle ambition

SOMMAIRE

Avant-propos	5
Introduction	9
Chapitre I : Des éléments de constat : notre système vu de l'intérieur et de l'extérieur	11
1.1. : L'enseignement supérieur français vu de l'intérieur	11
1.1.1. Un système facultaire et scolaire	11
1.1.2. Une répartition incohérente des étudiants entre les filières	12
1.1.3. La lassitude des enseignants-chercheurs	16
1.1.4. Des moyens malgré tout conséquents	17
1.1.5. L'évaluation : une transformation inachevée	23
1.1.6. Gouvernance : le poids des arrangements internes....	28
1.2. : Le système universitaire français vu de l'extérieur	29
1.2.1. D'importantes évolutions à l'échelle mondiale	29
1.2.2. La France en marge d'évolutions majeures	30
1.2.3. Un système en transition et difficilement lisible	35
1.2.4. Deux focus : la Suisse et la Californie	37
1.3. : Les universités comme nous les aimerions : qu'attendre de l'enseignement supérieur ?.....	46
1.3.1. Un système d'enseignement supérieur répondant aux besoins de qualification des populations et de leur territoire	46
1.3.2. Des universités motrices du rayonnement international et du développement économique d'un territoire	52

Chapitre II : Propositions : les moyens de la confiance	63
2.1. : Mettre l'excellence et la réussite au cœur de l'université	64
2.2. : Faire des enseignants les moteurs du changement	71
2.3. : Insuffler davantage d'autonomie dans la gouvernance	76
2.4. : Renforcer le rôle des universités dans le rayonnement des territoires	81
Remerciements	85

AVANT-PROPOS

Cette étude, qui poursuit les réflexions engagées par l'Institut Montaigne – dès sa création – pour le rayonnement de l'enseignement supérieur français, soulève les bonnes questions, avance des solutions concrètes pour accroître ce rayonnement et formule des propositions salutaires et ambitieuses. Toutefois, l'insupportable échec – massif et endémique – des étudiants en licence, notamment des bacheliers technologiques et professionnels, ne pourra être enravé que par une réforme profonde de l'école, du collège et surtout du lycée, mais aussi des mécanismes d'orientation traditionnels.

En effet, les difficultés rencontrées par les étudiants dans le supérieur sont d'abord la conséquence des dysfonctionnements qui gangrènent notre système éducatif. Deux problèmes notamment doivent être mis en exergue : un échec scolaire lourd, massif, puisqu'il concerne près de 20 % des élèves, et un fort déterminisme social, aujourd'hui le plus important des pays développés. Si cet échec massif se construit dès les premières années de l'école primaire, la segmentation sociale se construit continûment et s'incarne plus particulièrement à la fin du collège et tout au long du lycée.

Cet échec scolaire est d'autant plus inacceptable que nous disposons d'outils qui permettraient de le résorber. Nous le savons, de multiples travaux scientifiques ont permis de l'établir, la stimulation cognitive dès la petite enfance a un impact positif notable sur le niveau d'étude et l'insertion professionnelle. En outre, les travaux de James Heckman, prix Nobel d'économie, montrent que les investissements les plus rentables en termes d'éducation sont ceux effectués dès la petite enfance. Des programmes pédagogiques, ayant prouvé leur efficacité en matière de prévention des difficultés d'apprentissage, doivent s'imposer dès la maternelle pour que notre système éducatif ne fonctionne plus comme une « machine à trier ».

S'il est vrai que le système éducatif français a su relever, depuis 1975, le défi de la massification scolaire et celui de l'élévation du niveau de formation, cela n'a pas garanti pour autant une égalité des chances entre élèves issus de milieux socioprofessionnels différents. Bien au contraire, depuis les années 2000, le poids de l'origine sociale est de plus en plus prégnant dans la trajectoire scolaire. Les écarts de réussite scolaire des jeunes, selon leur origine sociale, se creusent ainsi au fil de leur scolarité primaire, secondaire et supérieure. « Sur 100 jeunes entrés en 6^e en 1995, 44 sont désormais titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Cette proportion varie de 20 % pour les enfants d'ouvriers non qualifiés à 76 % pour les enfants de cadres ou d'enseignants. Une grande partie des inégalités

scolaires se joue avant le baccalauréat¹. » Ce constat formulé en 2012 par Olivier Lefebvre rappelle le poids de l'origine sociale dans la réussite scolaire. Ainsi, pour cette même cohorte, 90 % des enfants d'enseignants ou de cadres ont obtenu le baccalauréat, contre seulement 40 % des enfants d'ouvriers non qualifiés. La prégnance de l'origine sociale est plus perceptible encore lorsque l'on analyse les résultats du baccalauréat général : 70 % des enfants d'enseignants ou de cadres obtiennent un baccalauréat général contre moins de 20 % des enfants d'ouvriers ou d'inactifs.

À ce titre, la question de la sélection à l'université, qui se fait aujourd'hui avant tout par l'échec, est édifiante. En effet, si les titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel peuvent s'inscrire à l'université, dans la discipline de leur choix, sans que ne soient établis de prérequis, leurs chances de réussite en licence sont extrêmement faibles. Seulement 2,2 % des bacheliers professionnels parviennent à obtenir leur licence en trois ans, contre 34,2 % des bacheliers généraux² ; le taux de réussite des bacheliers technologiques est certes plus élevé que celui des bacheliers professionnels, mais il reste, lui aussi, excessivement faible (7,1 %).

S'il est évident que le « détournement » des filières courtes – IUT et BTS – au profit des bacheliers généraux peut expliquer, en partie, cette « mortalité scolaire », cet échec massif questionne avec acuité la problématique du recrutement – et donc de la sélection – à l'université. Elle interroge également le fonctionnement du lycée qui échoue très largement dans sa mission de préparation à l'enseignement supérieur. Or, si cette étude avance des propositions pour que tous les élèves, quel que soit leur profil, trouvent leur place dans l'enseignement supérieur, ces réformes salutaires ne doivent pas masquer la réforme profonde à laquelle le lycée ne peut plus se soustraire. Ainsi, si l'expression bac –3/bac+3 s'est imposée, elle demeure pour l'instant une coquille vide. Dans l'organisation des enseignements au lycée, le cloisonnement disciplinaire reste le maître mot alors que l'enseignement supérieur se dirige vers une interdisciplinarité accrue. De même, les différents examens du secondaire échouent à évaluer – et à valoriser – les qualités et compétences qui permettront la réussite des étudiants dans le supérieur : autonomie, collaboration, capacités d'apprentissage et de synthèse devraient primer sur les connaissances

¹ Olivier Lefebvre, « Les inégalités dans l'accès aux hauts diplômes se jouent surtout avant le bac », *Portrait de la France*, Insee, 2012.

² Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

disciplinaires. En dépit des discours officiels, le baccalauréat est toujours conçu davantage comme un diplôme de fin d'études secondaires que comme un véritable marchepied vers les études supérieures. D'ailleurs, il n'y a pas un baccalauréat mais bien plusieurs baccalauréats, au moins trois : le baccalauréat général, qui ne concerne qu'un tiers des jeunes Français, le baccalauréat technologique et le baccalauréat professionnel ; et, en réalité, beaucoup plus puisqu'au sein de chacun s'est développée une hiérarchie des séries. Une seule série est ainsi privilégiée pour la reproduction sociale des élites, la série S, puis sont apparus les baccalauréats technologiques (1965) et professionnels (1985), à qui l'on a confié le soin d'accueillir les enfants des milieux les plus modestes. La réduction des inégalités sociales par la réussite dans le supérieur est impossible sans de profonds changements dans l'enseignement primaire et secondaire. Charger les universités d'en réparer les dysfonctionnements n'est vraiment pas sérieux – et il faudrait pour cela leur en donner véritablement les moyens – ; les y obliger, en plus de faire comme si tout lycéen pouvait y réussir de la même façon, quel que soit son parcours scolaire, ne fait que prolonger l'hypocrisie installée en ouvrant très largement l'accès au baccalauréat tout en le « filiarisant » à l'extrême, et d'abord socialement. Cela ne veut pas dire que les bacheliers professionnels et technologiques n'ont pas leur place à l'université, bien au contraire, mais cela veut dire qu'ils doivent y être accueillis et accompagnés de façon spécifique. Vouloir atteindre l'objectif d'un jeune Français sur deux qualifié au niveau de la licence impose d'assurer la réussite des bacheliers non généraux. Beaucoup d'universités travaillent avec les lycées de leur territoire pour créer une continuité bac –3/bac+3. Il est essentiel d'accentuer ce mouvement et d'en faire l'un des objets de leur contrat.

Enfin, la question de l'orientation doit également faire l'objet de transformations profondes. Elle est aujourd'hui davantage le produit de stéréotypes sociaux et de genre que la réponse aux goûts et capacités des élèves. Le poids de l'institution est certainement excessif et il est temps de donner plus de pouvoir aux élèves et à leurs familles. Le transfert de cette mission aux régions aurait dû s'accompagner d'un changement important des structures d'information, ce qui n'a pas été fait. Les conseillers d'orientation psychologues restent trop souvent « hors sol », et l'information sur les filières – et surtout sur leurs débouchés – reste très institutionnelle, voire idéologique, autour de l'apprentissage notamment.

On ne peut observer les évolutions à l'œuvre dans l'enseignement supérieur sans considérer les dysfonctionnements du système éducatif dont héritent les étudiants qui arrivent à l'université. L'urgence de la situation commande pourtant

la mise en œuvre de réformes ambitieuses et il n'est désormais plus possible de différer ces réformes au prétexte que le système éducatif dans son ensemble ne se transforme pas – ou pas suffisamment vite. À cet égard, la présente étude formule des propositions concrètes pour que nos universités parviennent demain à concilier excellence et réussite de tous, deux enjeux fondamentaux pour l'insertion professionnelle de notre jeunesse et la compétitivité de notre économie.

Christian Forestier,
ancien Recteur.

INTRODUCTION

La prospérité d'une nation, la richesse de sa vie intellectuelle et culturelle, dépendent, en premier lieu, du niveau de formation de ses habitants.

Cette corrélation prend une force nouvelle dans l'économie de la connaissance qui s'annonce : la qualité de l'enseignement, et en particulier des formations supérieures, est le facteur essentiel pour atteindre et maintenir un haut niveau de compétitivité. Des pays à faibles coûts salariaux, alliant bon niveau de formation primaire et secondaire et industrie forte, font ainsi peser une rude concurrence sur les secteurs économiques traditionnels. Seuls les secteurs innovants offrent les fortes valeurs ajoutées qui contribuent à préserver le niveau de vie et de protection sociale qui est le nôtre.

Or, le développement de ces secteurs innovants doit s'appuyer sur un haut niveau de formation. La place des formations supérieures, en particulier, est centrale. Ailleurs dans le monde, un rôle essentiel est joué par les universités, ces institutions académiques où se rencontrent des chercheurs actifs – qui sont aussi des enseignants – et des étudiants à fort potentiel académique. C'est parmi ces étudiants prometteurs, formés dans les disciplines fondamentales et appliquées, par ceux qui les connaissent le mieux, que se trouvent de nombreux innovateurs de demain.

Ce modèle universitaire ne s'est jamais vraiment développé dans notre pays. Depuis des décennies, la France a confié, sauf en droit et en médecine, ses meilleurs étudiants et une grande partie de sa recherche publique à des écoles et des organismes séparés des universités, tout en cantonnant ces dernières à un rôle souvent plus social qu'économique. Cette séparation n'est plus tenable dans une économie de l'innovation qui requiert non seulement une élévation massive du niveau de formation mais surtout une plus grande capacité d'initiative, une curiosité, une ouverture culturelle et un goût du risque, qui ne peuvent naître que de parcours pluridisciplinaires mêlant apprentissages théoriques, expériences professionnelles et internationales.

Cependant, à chaque réforme, chacun craint de perdre ce qui marche : il faudrait rénover le système sans toucher aux filières qui tiennent éloignées les élites de l'université, quitte à continuer de se plaindre de leur caractère endogamique. Pourtant, le système ne peut continuer sans dommage pour tous à être l'un des plus inégalitaires au monde avec des universités servant bien souvent de « voitures-balais ». Il faut adopter une vue globale, mettre des universités rénovées au cœur du système et s'interroger sans faux-fuyant sur les conditions auxquelles il deviendrait,

comme dans les autres pays du monde et comme nous le faisons en droit et en médecine, non seulement acceptable mais aussi enviable de confier nos meilleurs élèves aux universités.

Nous sommes convaincus que l'instauration en France de ce modèle universitaire est un enjeu essentiel pour le développement économique, social et intellectuel de notre pays. Dans un contexte français marqué par de multiples fractures et segmentations, des gains d'efficacité importants sont possibles. Ils permettraient des progrès considérables, à moyens budgétaires constants qui, bien que souhaitables, seraient difficiles à dégager dans le contexte économique actuel. La France peut compter, tout particulièrement dans le domaine de l'enseignement supérieur et de la recherche, sur des ressources exceptionnelles, à commencer par le talent de ses chercheurs ; elle ne peut plus se permettre de les négliger.

Nous sommes convaincus qu'il n'y aura pas de transformation de l'enseignement supérieur à la hauteur de ce que nous en attendons sans prise en charge de ces transformations par les collectivités universitaires. Aussi nos propos visent-ils à en libérer les énergies et à en soutenir les efforts, en modifiant l'attitude de l'État et en impliquant les régions et les entreprises pour qu'elles réussissent ensemble.

CHAPITRE I

DES ÉLÉMENTS DE CONSTAT : NOTRE SYSTÈME VU DE L'INTÉRIEUR ET DE L'EXTÉRIEUR

1.1. L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS VU DE L'INTÉRIEUR

1.1.1. Un système encore facultaire et scolaire

a. Des fractures stériles et coûteuses

Alors même qu'il est doté d'atouts considérables, le système d'enseignement supérieur français se caractérise par une double dualité qui nuit considérablement à son efficacité. Les fractures qui le traversent tendent à le rendre opaque et largement illisible pour les observateurs, qu'ils soient français ou étrangers.

La première de ces fractures est celle qui sépare **grandes écoles et universités**. Cette fracture constitue une spécificité française directement héritée de son histoire. Depuis l'Ancien Régime, l'université fait l'objet d'une méfiance de la part du pouvoir ; à la Révolution, elle est dissoute en tant que corporation. Les grandes écoles sont ainsi créées et développées hors des universités afin de former une élite méritocratique nécessaire à la bonne gestion de l'État puis des entreprises³. Concomitamment à l'expansion du système des grandes écoles se développent des classes préparatoires dont l'objectif premier est de préparer les étudiants aux concours. Ces deux systèmes coexistent aujourd'hui encore, l'université d'une part et les grandes écoles d'autre part.

La seconde fracture se situe entre **les universités et les organismes de recherche**, doublée de la séparation des statuts d'enseignant et d'enseignant-chercheur. Cette séparation historique condamne l'effort consenti par la collectivité pour la recherche publique à rester largement stérile puisque la courroie de transmission, que constitue la formation des étudiants, est défectueuse. Cette distinction introduit également une séparation nette entre les activités de recherche, menées principalement dans des

³ Yannick Bodin, *Diversité sociale dans les classes préparatoires aux grandes écoles : mettre fin à une forme de délit d'initiés*, rapport d'information, Sénat, septembre 2007.

organismes souvent isolés de l'enseignement supérieur (sauf le CNRS et l'INSERM), et les activités d'enseignement. Elle conduit à dévaloriser l'activité d'enseignement au sein des universités, voire pire à la réserver aux chercheurs les moins actifs, tournant ainsi le dos à ce qui fait la marque et la valeur du système universitaire lui-même. Il importe de réaffirmer que le rôle croissant des universités dans une économie de l'innovation tient autant à la transmission de connaissances de pointe qu'à la familiarisation massive avec une culture et des pratiques de recherche grâce à des enseignants, et des enseignements, y étant confrontés.

b. Un cloisonnement par disciplines

Une troisième fracture traverse les universités : celle qui segmente les enseignements **selon les disciplines**. De nombreuses universités ne sont en réalité que de grosses facultés isolant sciences de la matière, sciences de la vie et sciences humaines au lieu d'en confronter les modèles interprétatifs. Même dans les universités pluridisciplinaires, les cursus pluridisciplinaires restent l'exception plutôt que la règle. **Les disciplines, au sein d'un même établissement, demeurent extrêmement cloisonnées.**

L'étudiant s'inscrivant à l'université se voit offrir un choix très limité de disciplines et d'options, ce qui accroît aussi l'avantage comparatif des classes préparatoires plus éloignées de la recherche davantage pluridisciplinaires. De surcroît, au sein d'une même université, les enseignants, comme les étudiants, de disciplines différentes s'ignorent bien souvent. L'appartenance à un même établissement et la dépendance aux mêmes ressources n'y changent rien et toute remise en cause de ce *statu quo* cristallise des mouvements défensifs, qui ne laissent entrevoir que de faibles perspectives d'évolution.

1.1.2. Une répartition incohérente des étudiants entre les filières

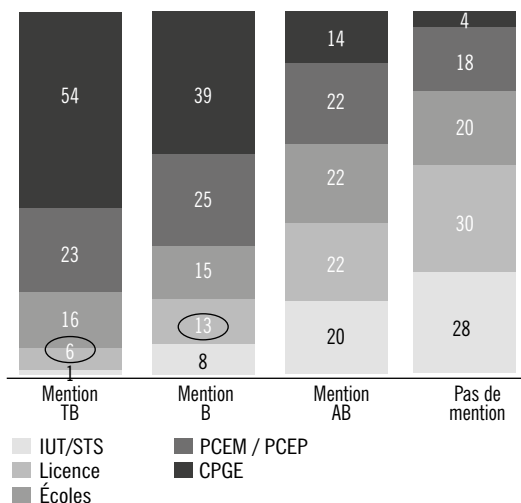
Le système d'enseignement supérieur français est paradoxal à bien des égards.

Les meilleurs bacheliers restent au lycée, dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), alors que s'inscrivent à l'université, souvent par défaut, ceux qui y sont le moins préparés. Ce diagnostic est confirmé par l'étude des choix faits par les étudiants après l'obtention de leur baccalauréat⁴. En 2008, seuls 20 % des

⁴ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008*, note d'information, juillet 2010.

bacheliers – toutes sections confondues – ayant obtenu une mention bien ou très bien ont fait le choix de l'université. Ces chiffres témoignent d'un **évitement de l'université par les meilleurs étudiants** ; plus marqué encore si l'on s'intéresse aux seuls bacheliers scientifiques. Ainsi, 54 % des bacheliers S ayant obtenu une mention Très bien au baccalauréat ont choisi de s'inscrire en classes préparatoires aux grandes écoles ; seulement 6 % ont choisi de s'inscrire à l'université (hors médecine).

Graphique 1 : Choix d'orientation des bacheliers S en fonction de leur mention (en %)



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche,
Les bacheliers S : des poursuites d'études de plus en plus dispersées,
note d'information, août 2012.

	Mention très bien ou bien			Mention assez bien			Pas de mention		
	Bacheliers 2008 (22 %)	Bacheliers 2002* (11 %)	Bacheliers 1996** (6 %)	Bacheliers 2008 (28 %)	Bacheliers 2002* (23 %)	Bacheliers 1996** (23 %)	Bacheliers 2008 (50 %)	Bacheliers 2002* (66 %)	Bacheliers 1996** (68 %)
Université (hors IUT) <i>dont : LI PCEM/PCEP</i>	36 20 16	34 23 11	30 21 9	46 35 11	50 41 9	51 42 9	50 42 8	56 49 7	62 57 5
CPGE	39	46	51	11	20	24	2	4	3
IUT	5	2	2	14	11	9	12	14	11
STS	2	1	1	6	4	6	12	9	10
Autres formations supérieures	16	15	15	19	13	8	16	11	9
Total poursuites d'études supérieures	98	98	99	96	98	98	92	94	95

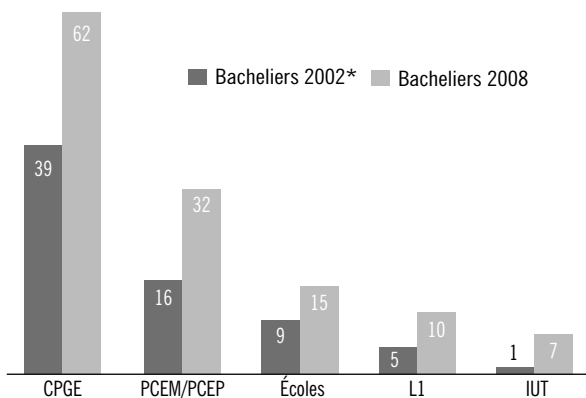
* Éléves entrés en 6^e en 1995, parvenus au baccalauréat en 2002 pour le plus grand nombre, et entre 2003 et 2005 pour les autres (panel 1995).

** Éléves entrés en 6^e en 1989, parvenus au baccalauréat en 1996 pour le plus grand nombre, et entre 1997 et 1999 pour les autres (panel 1989).

Lecture : 22 % des bacheliers 2008 ont eu leur baccalauréat avec une mention bien ou très bien ; parmi eux, 36 % ont poursuivi leurs études à l'université.

Source : MESR DGESIP/DRI SIES, panel de bacheliers 2008 et suivi après le baccalauréat d'élèves entrés en 6^e en 1995 (panel 1995) et 1989 (panel 1989).

Graphique 2 : Poids des bacheliers généraux ayant eu une mention bien ou très bien dans les différentes formations (en %)



* Élèves entrés en 6^e en 1995, parvenus au baccalauréat en 2002 pour le plus grand nombre, et entre 2003 et 2005 pour les autres (panel 1995).

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Que deviennent les bacheliers après leur bac ? Choix d'orientation et entrée dans l'enseignement supérieur des bacheliers 2008*, note d'information 10.6, juillet 2010.

Cet évitement de l'université pourrait s'expliquer, en partie, par des différences significatives quant aux taux d'insertion sur le marché du travail. Or, les différentes enquêtes conduites montrent que ce n'est pas nécessairement le cas. En effet, selon la quatrième enquête d'insertion portant sur les diplômés 2010, le taux d'insertion des étudiants de l'université est proche de celui des écoles d'ingénieurs ou des écoles de commerce. Trente mois après l'obtention de leur diplôme, 90 % des diplômés de l'université sont insérés sur le marché du travail contre 96 % pour les diplômés d'écoles d'ingénieurs et 93 % pour les diplômés d'écoles de commerce⁵.

En revanche, les différences semblent plus conséquentes si l'on considère la rémunération de ces emplois pourvus, et notamment les salaires à l'embauche après l'obtention d'un diplôme de niveau master. Les diplômés de l'université se voient proposer une rémunération de 23 200 euros brut annuels en moyenne contre 32 100 euros pour les diplômés d'écoles d'ingénieurs et 26 800 euros pour les diplômés d'écoles de commerce⁶.

⁵ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Résultats de la 4^e enquête sur l'insertion professionnelle des diplômés de l'université*, décembre 2013.

⁶ Apec, *Les jeunes diplômés de 2012 : situation professionnelle en 2013*, Les études de l'emploi cadre, n° 2013-74, septembre 2013.

1.1.3. La lassitude des enseignants-chercheurs

Une réelle lassitude touche aujourd'hui de nombreux chercheurs en France, en particulier – et il s'agit peut-être d'un phénomène nouveau – parmi ceux qui sont les plus reconnus et qui occupent des responsabilités importantes. Si de nombreuses explications peuvent être apportées, la double dévalorisation de leur statut et la réelle difficulté à exercer correctement leur métier peuvent expliquer, pour une part, cette lassitude.

La **place des chercheurs et des enseignants-chercheurs dans la société** constitue une première forme de dévalorisation. Au fil des décennies, leurs salaires se sont effrités alors que leurs effectifs progressaient, et cette tendance est loin d'être compensée par l'augmentation du niveau des primes qui ont pu venir compléter leur rémunération. Un étudiant qui choisit la voie de la recherche, plutôt que l'agrégation ou l'enseignement en classes préparatoires, accumule un retard de revenus au cours de sa thèse et des années suivantes qu'il ne rattrapera jamais.

Parallèlement, les conditions de travail et de rémunération des enseignants-chercheurs français se détériorent par rapport à celles de leurs collègues à l'étranger, en particulier en comparaison avec certains pays européens. Les chercheurs actifs ont un réseau de collaborateurs et de collègues étrangers, ce qui leur donne l'occasion non seulement de comparer leurs revenus mais aussi le niveau de financement de leurs recherches ainsi que leurs conditions de travail. Le travail des enseignants-chercheurs en France est souvent entravé par le manque de soutien administratif et de crédits de recherche. De plus, ils ont à effectuer des tâches administratives, pour l'enseignement comme pour la recherche, qui sont à l'étranger habituellement confiées à des personnels spécifiques qui font défaut en France.

Par ailleurs, et surtout dans les sciences expérimentales, la capacité de recherche des enseignants-chercheurs est fortement limitée par le manque de financements, de doctorants et de post-doctorants. Les professeurs des universités de recherche étrangères sont généralement, dans les disciplines expérimentales, les dirigeants de petites équipes constituées de plusieurs doctorants et post-doctorants et disposent de personnels qualifiés qui assurent le montage de contrats. Il n'est pas rare de trouver en France des professeurs ou directeurs de recherche réputés qui conduisent seuls leurs expériences sans l'aide de chercheurs juniors. Ils ne peuvent, par conséquent, jouer qu'un rôle scientifique beaucoup plus modeste que leurs homologues étrangers. L'utilité sociale de la recherche publique en est alors

réduite : cette dernière passe principalement par la qualité de la formation à – et par – la recherche dont bénéficient, auprès de scientifiques réputés, doctorants et post-doctorants.

Les crédits disponibles pour la recherche ont également diminués. Parallèlement, la France se singularise par la part des salaires dans le budget des universités comme des organismes de recherche. Ainsi, la part des salaires dans la dotation d'État du CNRS n'a cessé de progresser, passant de 74 % en 1980 à 84 % en 2010⁷. La création de l'Agence nationale de la recherche (ANR) en 2005 avait permis une nette amélioration des conditions de financement de la recherche, en particulier en sciences humaines et sociales. Mais, la récente diminution de ses crédits a rendu beaucoup plus difficile pour les chercheurs actifs l'accès à des financements suffisants.

Enfin, pour beaucoup de chercheurs investis dans des tâches administratives, les relations avec les instances universitaires peuvent être frustrantes. Et, la complexité et l'inadéquation des structures de gouvernance pèsent sur la vie quotidienne des directeurs de laboratoires.

1.1.4. Des moyens malgré tout conséquents

a. Des dépenses désormais en baisse ?

Le système d'enseignement supérieur et de recherche français bénéficie d'un haut niveau de financement public malgré la raréfaction des ressources publiques. Il constitue le troisième poste de dépense de l'État après l'enseignement scolaire et la défense. Et, le budget dans l'enseignement supérieur et de la recherche a progressé en valeur absolue en 2012 et 2013.

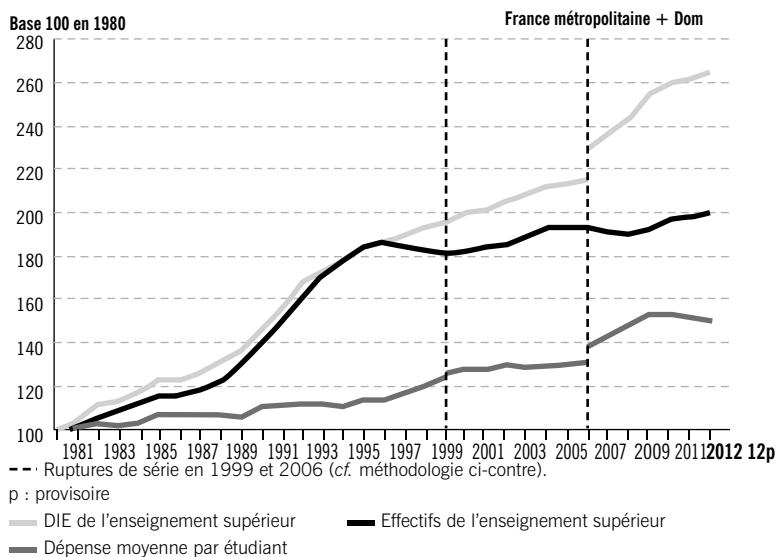
En 2012, les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur s'élevaient à 28,7 Mds€, soit une augmentation de 0,9 % par rapport à 2011⁸. Cette augmentation des dépenses est continue depuis 1980 puisque ces dernières ont été multipliées par 2,6 depuis cette date. La croissance annuelle a été de 3,1 % en moyenne sur la

⁷ Institut de France, Académie des Sciences, *Remarques et propositions sur les structures de la recherche publique en France*, rapport, septembre 2012.

⁸ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

même période⁹. Cependant les crédits 2015 de la Mires (Mission interministérielle Recherche et Enseignement supérieur) – 25,98 Mds€ – connaissent une baisse de 0,4 % par rapport à la loi de finances initiale 2014 ; soit une diminution de 110 M€.

Graphique 3 : Comparaison de l'évolution de la DIE, de la dépense moyenne et des effectifs du supérieur (indice base 100 en 1980, prix 2012)



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

L'État prend en charge la majorité de ces dépenses, près de 82 %, le reste provenant principalement des frais d'inscription¹⁰.

Par ailleurs, les comparaisons internationales nous enseignent que les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur et la recherche rapportées au PIB, sont en France proches de la moyenne des pays de l'OCDE (1,3 % contre 1,4 % pour la moyenne des pays de l'OCDE)¹¹. En revanche, les dépenses publiques consacrées à l'enseignement supérieur et la recherche rapportées au total des

⁹ *Ibid.*

¹⁰ OCDE, *Regards sur l'éducation*, septembre 2014.

¹¹ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

dépenses publiques restent très inférieures à celles de pays comme la Nouvelle-Zélande, la Suède ou les États-Unis¹².

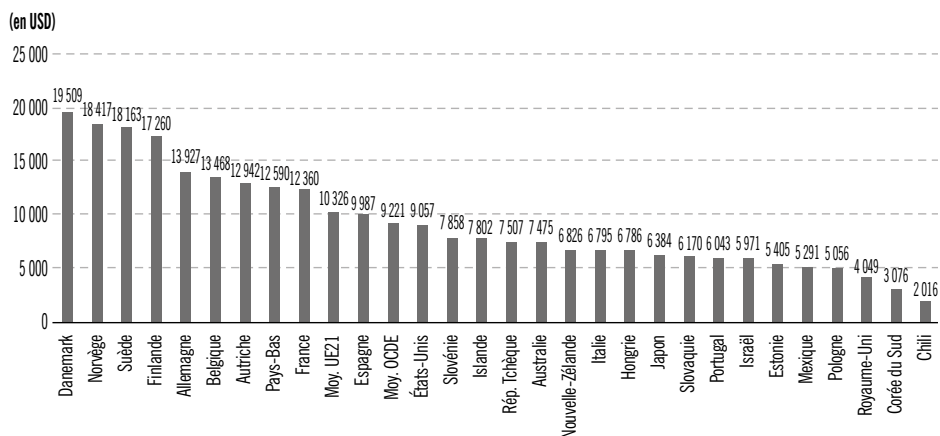
Cependant, les comparaisons internationales méritent d'être considérées dans le détail, les situations d'un pays à l'autre n'étant pas strictement identiques. Le périmètre retenu diffère notablement selon les pays. Ainsi, dans certains pays, une partie des organismes ou des laboratoires de recherche peut être intégrée aux universités. Aux États-Unis, certaines universités gèrent des laboratoires nationaux de recherche, et certains hôpitaux font partie des universités, ce qui explique, en partie, des budgets beaucoup plus conséquents. Les universités gèrent aussi des dépenses qui relèvent d'autres organismes en France, par exemple, pour le logement ou les aides financières aux étudiants.

Dépenses publiques pour l'enseignement supérieur, en % du PIB (2011)

Allemagne	1,4
Australie	1,1
Belgique	1,4
Canada	2,0
Corée du Sud	0,8
Danemark	2,4
Espagne	1,1
États-Unis	1,3
Finlande	2,2
France	1,3
Irlande	1,3
Italie	0,8
Japon	0,8
Norvège	2,6
Pays-Bas	1,7
Royaume-Uni	1,3
Suède	2,0
Moyenne de l'OCDE	1,4

Source : OCDE, *Regards sur l'Éducation*, septembre 2014, pp. 270.

¹² OCDE, *Regards sur l'Éducation*, septembre 2014. En 2011, la France consacrait 2,3 % de ses dépenses publiques à l'enseignement supérieur et à la recherche contre 5,5 % en Nouvelle-Zélande ; 3,9 % en Suède et 3,5 % aux États-Unis.

Graphique 4 : Dépenses publiques par étudiant en 2011

Source : OCDE, *Regards sur l'Éducation*, septembre 2014, pp. 261.

b. La priorité a été donnée à l'augmentation du nombre de postes

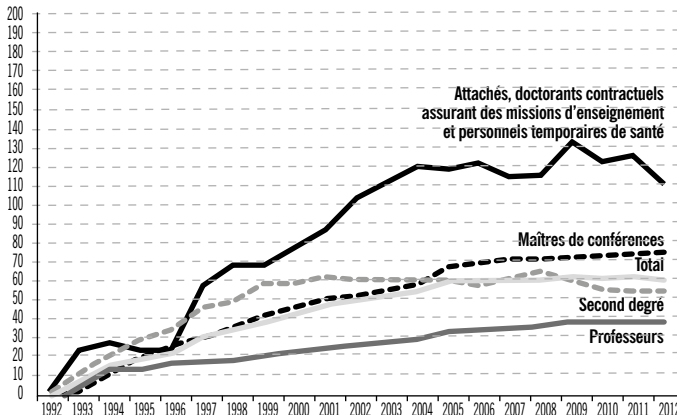
Parallèlement à l'augmentation du budget, du moins en valeur absolue, le nombre de postes, notamment de maîtres de conférence, n'a cessé de croître depuis 1991 bien que l'on constate un certain ralentissement depuis le début des années 2000¹³. Cette augmentation du nombre de postes doit cependant être mise en lien avec la hausse des effectifs étudiants constatée dans l'enseignement supérieur.

Le taux d'encadrement est ainsi resté relativement stable au cours de la dernière décennie pour s'établir à 15,5 %, soit environ 6 étudiants par enseignant¹⁴. Si ce taux d'encadrement est assez proche de celui observé dans les pays voisins, le taux d'encadrement par des enseignants-chercheurs est plus élevé en France. À l'étranger, ces fonctions d'encadrement sont traditionnellement en partie assumées par des doctorants et post-doctorants.

¹³ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, septembre 2013.

¹⁴ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France, Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur public sous tutelle du MENESR*, août 2014.

Graphique 5 : Évolution de l'effectif des personnels de l'enseignement supérieur de 1992 à 2012, en % par rapport à 1992

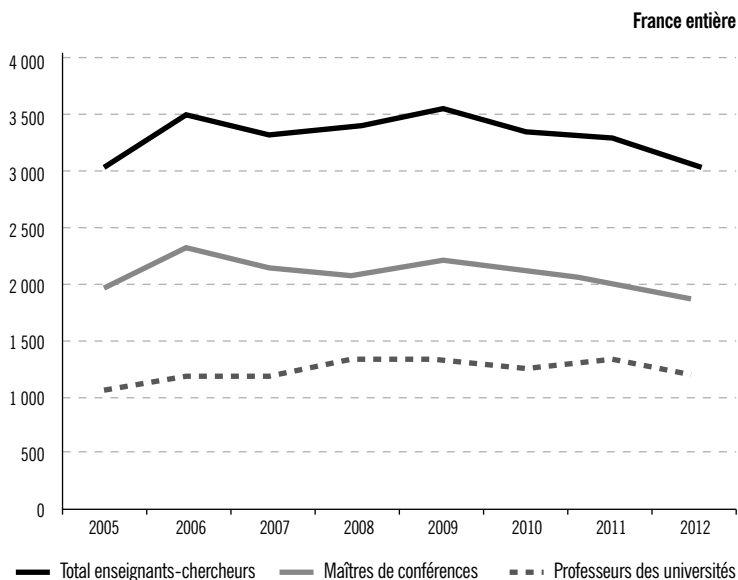


Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *Les personnels enseignants de l'enseignement supérieur sous tutelle du MESR – 2011-2012*, note d'information, août 2013.

Cependant, la contrainte budgétaire se fait de plus en plus pressante et l'objectif de baisse de la dépense publique conduira probablement, au mieux, à une stagnation du budget alloué à l'enseignement supérieur au cours des prochaines années. L'augmentation s'est d'ailleurs considérablement ralentie au cours des dernières années. Le nombre d'enseignants-chercheurs recrutés a eu tendance à stagner et il est aujourd'hui à peine supérieur à son niveau de 2005¹⁵.

¹⁵ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

**Graphique 6 : Recrutement des enseignants-chercheurs
Campagnes 2005 à 2012 postes offerts**



Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

Par ailleurs, **l'endo-recrutement constitue encore une pratique très largement répandue**. En 2012, cette pratique est plus marquée pour les professeurs que pour les maîtres de conférences. En effet, le taux de recrutement externe était de 76,8 % pour les maîtres de conférences contre 43,9 % pour les professeurs. Néanmoins, ces taux sont supérieurs à ceux constatés en 2008, ce qui tend à montrer une diminution des pratiques d'endo-recrutement¹⁶. Toutefois, les comparaisons internationales révèlent que ces pratiques sont encore largement supérieures à celles constatées dans les pays étrangers ; elles sont en effet proscrites dans la plupart des pays.

Contrairement à la pratique française, **un haut niveau de mobilité au moment du recrutement est pourtant indispensable au bon fonctionnement de la recherche** et ceci pour plusieurs raisons. D'une part, la mobilité permet la circulation des idées, des nouvelles techniques mais aussi le renouvellement des thématiques de

¹⁶ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

recherche. D'autre part, il faut encourager les jeunes chercheurs à acquérir une pleine autonomie scientifique. Pour cela, il est bon qu'ils puissent s'insérer dans de nouveaux environnements et sortir de la zone d'influence de leur ancien directeur de thèse, sans quoi une forme de mandarinat sclérosant tend à s'installer. De plus, ce système peut parfois encourager les jeunes à s'investir davantage dans le développement de leur réseau relationnel local que dans la qualité de leur dossier de recherche.

1.1.5. L'évaluation : une transformation inachevée

L'évaluation académique peut revêtir plusieurs dimensions : celle des établissements, des unités de recherche, des formations et enfin celle des chercheurs et des enseignants. Elle a un rôle essentiel à jouer pour accompagner l'amélioration de chacun à tous les niveaux, suivant le principe selon lequel ce qui n'est pas évalué n'est ni reconnu, ni valorisé.

Les universités françaises, depuis peu davantage autonomes, même si elles restent encore en la matière en queue de peloton européen¹⁷, souffrent d'un déficit de stratégie ; celle-ci résultant souvent de la juxtaposition des initiatives, de ses composantes et de ses chercheurs et enseignants. Elles souffrent également d'un déficit de management, étant plus habituées à un fonctionnement administratif qu'à susciter les énergies et chercher les moyens de leurs ambitions. De ce point de vue, elles sont quasiment toutes dans un processus d'apprentissage. C'est là que réside la vertu première d'une évaluation externe des établissements et des équipes : les aider à se positionner et, secondairement, aider leur tutelle et leurs partenaires à leur confier des responsabilités et des moyens. L'AERES (Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), créée par la loi de 2006, a engagé ce travail et suscité, souvent légitimement, de fortes irritations. Elle a néanmoins modifié ses pratiques année après année et obtenu une accréditation européenne. Il serait dommage que son remplacement par un haut conseil, le HCERES (Haut conseil à l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur), ne poursuive pas la dynamique engagée.

Les exemples suisse et californien, étudiés ci-après, montrent à quel point le contexte français, marqué par l'élection de responsables universitaires, est très

¹⁷ Rapport EUA 2011, *University Autonomy in Europe II, The Scorecard*.

particulier. Dans ce référentiel, **l'évaluation des établissements** est indispensable pour assurer une évolution des universités conforme à l'intérêt de l'institution, à la qualité de la recherche et de la formation ainsi qu'à l'intérêt général. Ce sont sur les aspects académiques de la gouvernance – cohérence de la politique scientifique et de la formation, qualité des recrutements et des promotions internes, allocation des moyens – qu'il est important de faire porter le regard extérieur, et de bénéficier de compétences d'experts étrangers, ayant ou ayant eu des responsabilités de haut niveau dans des universités étrangères. L'évaluation des aspects administratifs et financiers du fonctionnement de l'établissement ne doit pas prendre le pas sur cette évaluation de la dynamique scientifique d'un établissement. Elle relève souvent d'un exercice d'une autre nature pour lequel une intervention de la tutelle est indispensable, celui du soutien à des établissements en difficulté ayant besoin d'un appui plus administratif que scientifique. Il est en tout cas important que l'évaluation du fonctionnement ne serve pas de prétexte à une uniformisation des établissements, penchant toujours facile.

Dans le contexte français, **l'évaluation des unités de recherche** a également un rôle essentiel à jouer pour permettre aux établissements et aux organismes d'identifier réellement leurs forces et leurs faiblesses mais aussi d'initier une véritable politique scientifique et de décider du partage des moyens entre champs disciplinaires. Pour qu'elle joue ce rôle, l'évaluation doit être claire et ses résultats lisibles, et doit permettre de distinguer si une unité de recherche est excellente au niveau régional, national ou international, et si son excellence ne concerne qu'une toute petite minorité de chercheurs ou une part importante de son effectif. Ces résultats doivent être publics, sans quoi ils ne pourront jouer aucun rôle dans les débats internes, souvent plus politiques que scientifiques.

Par ailleurs, **l'évaluation individuelle des chercheurs peut orienter de manière déterminante leur activité**. Il est donc essentiel qu'elle se fonde autant que possible sur la qualité des travaux effectués et les résultats obtenus, plutôt que seulement sur des indicateurs quantitatifs tels que le nombre de publications ou de citations. Une évaluation superficielle peut donner aux chercheurs des incitations perverses et les encourager à chercher à maximiser l'impact apparent de leurs travaux par une communication effrénée ou encore à travers des réseaux d'échanges de citations par exemple. Il est néanmoins essentiel de reconnaître que, dans les disciplines scientifiques en particulier, le travail des comités d'évaluation s'appuie sur celui, considérable, fait par les rapporteurs et les comités éditoriaux des revues scientifiques.

L'évaluation des unités de recherche en Grande-Bretagne

La Grande-Bretagne a développé un système d'évaluation des unités de recherche original, le *Research Excellence Framework* ou REF (anciennement *Research Assessment Exercise*, RAE), qui fonctionne suivant des principes rigoureux. Ces évaluations, exhaustives et assez lourdes, sont conduites à intervalles réguliers – les résultats de la dernière évaluation en date ont été rendus publics en décembre 2014, les précédents dataient de 2008.

Le principe du système britannique est le suivant : chaque unité de recherche choisit les chercheurs qu'elle présente pour l'évaluation, et chaque chercheur présente un petit nombre de « productions scientifiques » (articles, livres, brevets, etc.). Pour la dernière édition, 1 911 unités de recherche ont ainsi présenté 52 061 chercheurs, pour un total de 191 150 productions scientifiques. Ces dernières sont ensuite évaluées de manière approfondie par l'un des 36 comités disciplinaires, constitués au total de près de 900 experts scientifiques et près de 200 « utilisateurs ». Sur la base de ces évaluations, chaque chercheur est noté entre 1* (*recognized nationally*) et 4* (*world-leading*) suivant trois critères, dont le principal (comptant pour 65 % du total) est la qualité des productions scientifiques.

Les unités de recherche sont ensuite classées, dans chaque discipline, en fonction de l'évaluation moyenne des chercheurs présentés. Le REF inclut un classement des établissements suivant le même critère. Les résultats sont entièrement publics ; au niveau des unités de recherche et des établissements seulement, car les évaluations individuelles des chercheurs ne sont pas publiées. Ces résultats jouent un rôle essentiel dans le financement des établissements, chaque université recevant une dotation dépendant directement du nombre de chercheurs classés dans chaque catégorie.

La nomination des experts scientifiques membres des comités disciplinaires ne dépend ni d'une élection, ni d'une nomination politique directe, comme on les connaît en France. Dans un premier temps, un grand nombre d'organisations, ayant un intérêt pour la recherche (sociétés savantes, associations professionnelles, associations de patients, entreprises, etc.) « nominent » des candidats. Les quatre institutions de financement de la recherche britanniques choisissent ensuite les

membres des comités dans la liste de ces candidats nominés, en fonction de leur « rôle moteur dans la recherche au niveau international », pour les experts scientifiques.

Les critères d'évaluation retenus sont purement qualitatifs et ne laissent pas de place à des éléments bibliométriques superficiels comme les h-indices ou le nombre de citations. Ce dispositif favorise les établissements petits ou de taille moyenne dont les équipes de recherche ont un niveau élevé et suffisamment homogène. Les COMUE (Communautés d'universités et d'établissements) et autres « méga-établissements » en voie de constitution en France n'auraient aucune chance dans un tel système d'évaluation, puisque leurs chercheurs de haut niveau (évalués 3* et 4*) seraient invisibles dans la masse des autres.

Ces évaluations peuvent présenter un réel intérêt pour divers interlocuteurs des universités, qui y trouvent des informations utiles. Par exemple, un étudiant britannique ou étranger envisageant d'étudier dans une université, intéressé par un sujet donné, pourra se faire une idée précise de la qualité scientifique des enseignants auxquels il aura affaire, ce qui n'est pas le cas avec les évaluations telles qu'elles sont pratiquées en France. Le même type d'information est utile, par exemple, pour une entreprise cherchant avec quelle université développer un partenariat de recherche.

Source : www.ref.ac.uk

Les chercheurs méritent d'être évalués par des experts à la compétence indiscutable, **dans le respect de règles déontologiques claires**. Le rôle direct ou indirect des comités disciplinaires nationaux est généralement essentiel pour l'évaluation individuelle des chercheurs. Aux États-Unis, par exemple, la carrière des chercheurs dépend directement de l'évaluation des demandes individuelles de *grants* auprès d'organismes financeurs. Ces demandes sont évaluées par des comités disciplinaires nationaux. En Grande-Bretagne, une place essentielle est jouée par les *Research assessment exercises* quadriannuels, dont les comités disciplinaires nationaux évaluent individuellement les dossiers scientifiques de tous les chercheurs présentés par un département. Cependant, l'évaluation menée par un comité ne peut être reconnue et acceptée que si les experts qui composent le comité sont eux-mêmes des chercheurs de haut niveau, dont la compétence est assurée par la visibilité de

leurs travaux à l'international. Il faut reconnaître que cela n'est, malheureusement, pas toujours le cas en France où aucun des deux modes de nomination utilisés – élection, parfois sur listes syndicales, ou nomination directe par le ministère – n'est satisfaisant. Contrairement à leurs collègues étrangers, les chercheurs français sont bien souvent condamnés à voir leurs dossiers et leurs projets évalués par des « experts » sans réelle reconnaissance. Dans d'autres pays, des modes de nomination indirects permettent la création de comités dont les membres sont avant tout choisis pour leur compétence scientifique.

Dans beaucoup de pays étrangers, les dossiers évalués ne le sont pas tant directement par les membres des comités que par des experts extérieurs, particulièrement compétents dans le champ spécifique du projet. Cette pratique, peu courante en France, devrait pourtant être au cœur des évaluations réalisées au sein des établissements, où la proximité entre collègues rend impossible une évaluation sereine exempte de conflits d'intérêts. Il est par ailleurs frappant de constater en France un **retard considérable dans la prise en compte des enjeux de déontologie dans l'évaluation**. Au-delà de certains cas caricaturaux, des pans entiers du système français d'évaluation manquent encore de règles déontologiques claires, appliquées rigoureusement. Cette lacune est certainement liée en partie à la présence encore très insuffisante de membres étrangers dans ces comités d'évaluation. La présence d'une minorité de membres en poste à l'étranger, pour qui l'application de règles déontologiques va de soi, contribuerait à améliorer les mentalités et les pratiques.

Enfin, **l'évaluation des enseignements** est peut-être le domaine où le retard français est le plus important, en particulier dans les universités. Une réelle évaluation par les étudiants de ce qu'ils ont retiré des cours ou de la disponibilité des enseignants reste exceptionnelle, ce qui tranche résolument avec la pratique dans la plupart des grandes universités mondiales. Une récente étude¹⁸ avance que : « Si la formation apparaît comme une priorité pour les établissements interrogés [...] plus de la moitié des répondants (52 %) déclarent que leurs outils ne leur permettent pas de suivre l'évaluation permanente des enseignants par les étudiants. » Une telle évaluation, si elle doit être prise avec précaution et éclairée par d'autres critères, donne des renseignements utiles, en particulier à l'enseignant lui-même. Sa prise en compte conduit bien souvent à améliorer considérablement la relation entre enseignants et étudiants ainsi que la qualité de l'enseignement. La faiblesse – voire l'absence – d'une réelle évaluation des enseignements explique

¹⁸ Ernst & Young, *Le pilotage des établissements d'Enseignement supérieur et de recherche*, décembre 2014.

d'ailleurs, en partie, le faible intérêt d'une partie des enseignants-chercheurs français pour cette composante essentielle de leur activité.

Cette question du pilotage se manifeste également avec acuité pour le pilotage de la recherche. Ainsi, selon cette même étude, « si les enjeux sont forts, plus de 60 % des établissements déclarent ne pas disposer des outils de pilotage de leur stratégie de recherche [...] Ainsi, pour 50 % des répondants, les outils en place ne permettent ni de suivre les moyens matériels, ni les moyens humains de ces partenariats. 47 % de ces établissements déclarent ne pas réaliser de pilotage de leurs relations avec les organismes de recherche ».

1.1.6. Gouvernance : le poids des arrangements internes

Le mode actuel de fonctionnement des universités conduit souvent à ce que les questions internes prennent le dessus sur le positionnement externe. Les questions de fonctionnement prennent ainsi le pas sur la stratégie des établissements et les réunions de conseil d'administration ressemblent parfois plus à celles d'un comité d'entreprise qu'à celles d'un conseil stratégique.

On incrimine souvent une inertie naturelle à toute organisation sociale, des effets corporatistes ou un idéalisme inhérent à l'activité scientifique. Au contraire, il faut aujourd'hui faire le pari d'une confiance dans la capacité des universitaires à renouveler leurs universités, à condition d'énoncer au préalable ce que l'on attend d'elles. Il est également nécessaire de définir de façon transparente les moyens sur lesquels les universités peuvent compter. À ce titre, le report *sine die* de la publication par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de la répartition des moyens des établissements d'enseignement supérieur et de recherche constitue un très mauvais signal. Les universités ont besoin de visibilité à moyen terme sur leurs ressources, elles doivent être considérées comme des acteurs majeurs et autonomes, dans la mesure où elles se comportent comme tel et sont capables d'équilibrer leur budget. À cet égard, la ponction envisagée sur les fonds de roulement des universités est de mauvais aloi.

1.2. LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE FRANÇAIS VU DE L'EXTÉRIEUR

1.2.1. D'importantes évolutions à l'échelle mondiale

Le paysage mondial de la recherche et de l'enseignement supérieur connaît actuellement une évolution extrêmement rapide. De nouveaux entrants investissent de manière considérable, en termes humains et financiers, dans ces deux secteurs. C'est le cas de la Chine, de la Corée du Sud, de Singapour, de l'Inde ou encore du Brésil. La part de ces pays dans la science mondiale grandit très rapidement et pourrait, à court ou moyen terme, devenir prépondérante. À titre d'exemple, au cours de la période 2007-2010, la production scientifique chinoise représentait 24,5 % des articles publiés en sciences des matériaux, 20,2 % en chimie et 13,1 % en informatique¹⁹ – et elle est aujourd'hui bien supérieure. En comparaison, la part de la France dans les publications internationales était de seulement 5,3 % au cours de la période 2008-2012²⁰. À l'horizon 2020, l'Inde pourrait aussi dépasser la France pour le nombre de publications.

Si la qualité de ces publications n'est pas uniforme, puisque l'indice d'impact moyen des publications chinoises ou indiennes reste inférieur à la moyenne mondiale, le nombre de publications à fort impact et à forte visibilité internationale a cependant tendance à augmenter très rapidement. Certaines universités chinoises, coréennes ou singapouriennes dépassent, ou sont en voie de dépasser, les meilleures universités françaises.

La qualité de ces universités se traduit aussi dans leur attractivité vis-à-vis des meilleurs étudiants internationaux. Il existe aujourd'hui, au niveau international, une véritable compétition pour attirer les meilleurs étudiants internationaux, en particulier les étudiants issus des pays émergents comme l'Inde ou la Chine. Si les universités françaises parviennent à attirer des étudiants étrangers, notamment du fait de la quasi-gratuité des études, les grandes universités américaines restent extrêmement attractives pour les étudiants et d'autres pays comme le Royaume-Uni, l'Australie ou le Canada, font des efforts considérables pour être choisis comme lieu d'étude, malgré des frais de scolarité parfois très élevés. Ces étudiants représentent

¹⁹ J. Adams, D. Pendlebury et B. Stembridge, *Building Bricks: exploring the global research and innovation impact of Brazil, Russia, India, China and South Korea*, Thomson Reuters, rapport, février 2013.

²⁰ ScienceWatch, *Science in France, 2008-2012*, novembre 2013

une source de revenus importante pour les universités tant australiennes que britanniques.

Le paysage est également en profonde mutation de par le développement des nouvelles technologies dans l'enseignement supérieur. C'est notamment le cas des MOOCs, accessibles à tout internaute où qu'il se trouve. Cette évolution est en cours et certains points techniques sont en voie de résolution, en particulier la certification de la validation des acquis. Certains observateurs sont d'avis que les universités traditionnelles seront soumises, d'ici peu, à la concurrence des MOOCs, proposant des formations et certifications dispensées par les plus grandes universités mondiales.

1.2.2. La France en marge d'évolutions majeures

Le système français d'enseignement supérieur et de recherche s'est développé au cours de l'histoire de manière idiosyncratique. Malgré certaines évolutions réussies, comme la mise en place du système LMD, il reste essentiellement à l'écart d'évolutions majeures qui ont largement été adoptées, du fait de leur succès, dans les autres pays développés.

Quinze ans de réformes de l'enseignement supérieur

- **2002 : La réforme Licence-Master-Doctorat** transforme l'architecture des diplômes français afin de permettre une plus grande lisibilité des parcours et de leur assurer ainsi une meilleure reconnaissance au niveau européen, avec trois grades principaux : licence (bac+3), master (bac+5) et doctorat (bac+8). Cette réforme a aussi instauré la semestrialisation des enseignements, l'organisation des cours en unités d'enseignement et l'instauration de crédits européens.
- **2006 : La Loi de programme pour la recherche de 2006**, promulguée par le gouvernement Villepin, finance les crédits de la mission interministérielle « recherche et enseignement supérieur » à hauteur de 19,4 Mds€ sur la période 2005-2010. Elle crée le Haut conseil de la Science et de la Technologie, rattaché à la Présidence de la République. Elle instaure les **réseaux thématiques de recherche avancée (RTRA)**, regroupements d'établissements de recherche et d'enseignement supérieur publics ou privés, mais aussi d'entreprises

autour d'un ou plusieurs domaines de recherche. Sont également institués les **pôles de recherche et d'enseignement supérieur ou PRES** : il s'agit d'une vingtaine de regroupements d'établissements d'enseignement supérieur et de recherche, dont la taille critique cumulée doit permettre d'atteindre une visibilité internationale. L'un des enjeux principaux est de créer à terme des *comprehensive universities* : une politique de site des organismes de recherche est initiée et les grandes écoles sont également incitées à rejoindre les PRES. Le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel et le Comité national d'évaluation de la recherche sont fusionnés pour créer **l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur**, avec un statut d'autorité administrative indépendante. Enfin, la loi de 2006 est à l'origine de l'Agence Nationale de la Recherche chargée de financer la recherche selon le principe d'appels à projets.

- **2007 : La Loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités** (ou **loi LRU**) modifie le mode de gouvernance des établissements publics d'enseignement supérieur. Désormais autonomes sur le plan budgétaire, les universités prennent à leur compte la gestion de leurs ressources humaines avec des présidents et des conseils centraux aux pouvoirs renforcés. Les conseils d'administration sont ouverts à des personnalités venues d'autres sphères socio-économiques. Les universités qui le souhaitent peuvent également obtenir la dévolution de leur patrimoine immobilier.
- **2008 : Le Plan Campus (ou Opération Campus)**, lancé par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Pécresse, vise à faire émerger en France douze « pôles universitaires d'excellence de niveau international », au moyen de dotations exceptionnelles et de partenariats public-privé. Les projets, financés à hauteur de 5 Mds€ par le produit de la privatisation partielle d'EDF, rassemblent en général plusieurs universités regroupées dans un PRES.
- **2009 : Mise en œuvre du grand emprunt (« investissements d'avenir »)**, dont 22 des 35 Mds€ vont à l'enseignement supérieur et à la recherche. Six objectifs sont alors définis :
 1. Identifier l'excellence en recherche fondamentale partout où elle se trouve.
 2. Continuer le regroupement des forces de recherche (LABEX).

3. Doter la recherche française des équipements – en particulier numériques – dont elle manque encore cruellement (EQUIPEX).
 4. Favoriser l'innovation (renforcement des instituts Carnot, IRT, IEED)
 5. Encourager la valorisation de la recherche (SATT).
 6. Faire émerger entre cinq et dix universités globales capables d'intégrer le top 100 du classement de Shanghai (IDEX, voir ci-dessous).
- **2011 : Les initiatives d'excellence** ou **IDEX** sont des projets de recherche scientifique financés à hauteur de 7,7 Mds€ par le grand emprunt et destinés à « *faire émerger en France cinq à dix pôles pluridisciplinaires d'excellence d'enseignement supérieur et de recherche de rang mondial* »²¹. En deux vagues successives, Aix-Marseille, Bordeaux, HéSam, Université de Lyon, Paris-Saclay, Paris Sciences et Lettres, Sorbonne Paris-Cité, Sorbonne Universités, Université de Strasbourg sont sélectionnés.
 - **2013 : La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche** a pour objectif de parvenir à 50 % de diplômés du supérieur dans chaque classe d'âge. Cette réforme vise à rendre les structures plus participatives et à accélérer l'intégration des PRES, qui doivent s'aligner sur un modèle juridique unique et se transformer en Comue (Communautés d'universités et établissements), désormais interlocuteurs de l'État pour les contrats pluriannuels de dotation. Cela doit renforcer une logique de site et l'enseignement supérieur doit être mieux inséré dans son environnement socio-économique.

a. Les universités de recherche

Le modèle humboldtien d'université, né au début du XIX^e siècle, s'est imposé à travers le monde. Il est fondé sur la rencontre entre des professeurs, qui sont aussi des chercheurs actifs dans les disciplines fondamentales comme appliquées, et des étudiants qui forment l'élite intellectuelle de leur génération.

La justesse de ce modèle n'est pas immédiatement évidente et l'enrichissement mutuel que s'apportent la recherche publique et l'enseignement supérieur n'a jamais

²¹ Agence Nationale de la Recherche (ANR), *Appel à projets « Initiatives d'excellence »*, 2010.

été entièrement intégré en France. Il s'agit pourtant d'une réalité bien documentée. Le contact avec les chercheurs les plus actifs est le meilleur gage d'une formation intellectuelle de qualité, nourrie des progrès les plus récents, pour les étudiants qui ont les moyens intellectuels d'en profiter. Parallèlement, l'enseignement enrichit la réflexion des chercheurs, les aide à identifier les questions fondamentales et est pour eux une source de questionnements nouveaux. Surtout, l'enseignement est la courroie de transmission indispensable pour que la société profite pleinement des bénéfices économiques et intellectuels qu'elle peut attendre de son investissement dans la recherche publique²².

Ce modèle de l'université de recherche ne s'est pourtant jamais véritablement imposé en France. La France se retrouve ainsi dans une situation paradoxale : elle investit de manière importante dans sa recherche publique mais n'en tire guère les bénéfices qu'elle pourrait en attendre.

b. Les grandes universités technologiques

L'université de recherche a connu une évolution plus récente : la création d'universités technologiques. On peut citer, aux États-Unis, le MIT (Massachusetts Institute of Technology, fondé en 1862), Stanford ou Caltech (fondés en 1891), en Europe, l'EPFL (École polytechnique fédérale de Lausanne) ou l'ETH (Eidgenössische Technische Hochschule, Zürich), ou encore, en Israël, le Technion. Ces universités technologiques disposent d'une recherche de très haut niveau dans les sciences fondamentales et dans certaines disciplines appliquées (informatique, ingénierie, etc.) mais parfois aussi dans d'autres disciplines²³.

Les universités technologiques jouent un rôle particulièrement important dans les domaines innovants. Ainsi, on considère souvent que la Silicon Valley s'est construite autour et grâce à l'université de Stanford. Une étude de 2009²⁴ estimait que les entreprises fondées par d'anciens étudiants du MIT employaient 3,3 millions de personnes à travers le monde, pour un chiffre d'affaires annuel de 1 850 milliards de dollars. Une étude similaire pour Stanford estimait en 2012 que les entreprises

²² On peut en trouver une illustration dans le choix délibéré de la NSF (National Science Foundation) de financer la recherche en relation avec l'enseignement supérieur : « *The research we fund is thoroughly integrated with education to help ensure that there will always be plenty of skilled people available to work in new and emerging scientific, engineering and technological fields, and plenty of capable teachers to educate the next generation* », source : www.nsf.gov

²³ Ainsi, le MIT dispose d'un département de tout premier plan en linguistique et philosophie.

²⁴ Edward B. Roberts et Charles Eesley, *Entrepreneurial Impact: The Role of MIT*, MIT Sloan School of Management, février 2009.

créées par ses anciens étudiants employaient 5,4 millions de personnes, pour un chiffre d'affaires annuel de 2 700 milliards de dollars. De plus, dans les deux cas, si ces anciens étudiants venaient de loin pour la grande majorité, environ la moitié des entreprises créées était localisée dans le voisinage de l'université.

Il n'existe pas en France de grande université technologique qui serait comparable, par exemple, au MIT ou à l'EPFL. Bien que quelques institutions s'en approchent à certains égards, ce type d'universités reste rare en France.

c. Les formations pluridisciplinaires

Dans les universités qui se sont imposées comme les meilleures au niveau mondial, les étudiants ont la possibilité de construire leur cursus en fonction de leur curiosité et de leurs objectifs. Ils peuvent ainsi **bénéficier d'une formation pluridisciplinaire**, quand en France les étudiants sont trop souvent « enfermés » dans une unique matière.

La société française manque de fait de profils interdisciplinaires originaux, pourtant essentiels dans les secteurs innovants. De plus, les chercheurs français voient leur enseignement réduit à un public étroit alors que les enseignements de leurs homologues étrangers sont appréciés par de très nombreux étudiants, destinés à d'autres professions mais recherchant une ouverture intellectuelle.

d. Un système incitatif de financement de la recherche publique

Le financement de la recherche sur projet présente l'avantage d'allouer des financements à des thématiques prioritaires mais aussi aux meilleures équipes de chercheurs par une mise en concurrence de ces dernières²⁵. La concentration d'une partie des financements de thèse est également essentielle pour la qualité de la formation par la recherche²⁶. Si la création de l'Agence nationale de la recherche (ANR) en 2005 a permis une montée en puissance des financements sur projet, ce mode de financement représente encore une faible part du financement total de la recherche en France²⁷.

²⁵ Cour des comptes, *Le financement public de la recherche, un enjeu national*, rapport public thématique, juin 2013.

²⁶ L'origine historique de ce système remonte à la création de la National Science Foundation (NSF) aux États-Unis. Ce dispositif explique en partie le formidable essor de la recherche aux États-Unis dans la seconde moitié du XX^e siècle. Il a d'ailleurs été largement repris dans de nombreux pays (cf. le texte fondateur de Vannevar Bush : *Science The Endless Frontier, A Report to the President by Vannevar Bush, Director of the Office, of Scientific Research and Development*, juillet 1945).

²⁷ Selon la Cour des comptes, le financement sur projets concernerait seulement 10 à 14 % des crédits publics consacrés à la recherche.

La part du budget de la recherche sur projet – 10 à 14 % des crédits publics consacrés à la recherche – reste bien inférieure à celle observée au Royaume-Uni ou en Allemagne²⁸. Par exemple, en Allemagne, en 2010, 44 % du financement total alloué par l'État fédéral à la recherche ont été investis dans des projets sur appel d'offre²⁹. Si un équilibre doit être trouvé entre financements sur projet et financements récurrents des équipes de recherche, on peut penser qu'en France, la part des financements incitatifs pourrait être développée.

1.2.3. Un système en transition et difficilement lisible

Le système d'enseignement supérieur français a atteint un tel niveau de complexité qu'il en est devenu illisible non seulement pour les étrangers mais également pour une part croissante de la population française. Les réformes successives de l'enseignement supérieur n'ont cessé d'ajouter de nouvelles instances sans expliquer la cohérence d'ensemble du système donnant l'impression d'une inutile complexification³⁰. Ainsi, aux Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (Pres) d'initiative locale se sont substitués des regroupements imposés, avec notamment des structures à la gouvernance beaucoup plus lourde – qui risquent donc de compliquer encore une situation déjà extrêmement intriquée –, les Communautés d'universités et d'établissements (Comue). L'enjeu est de rendre possibles des initiatives nouvelles, par exemple des formations pluridisciplinaires impliquant plusieurs universités, mais le risque existe de ne créer que des couches organisationnelles supplémentaires. Or, beaucoup de rapprochements se font aujourd'hui de manière assez autoritaire, et pourraient donc conduire à des structures artificielles, sans réalité de terrain. À terme peut-être faudra-t-il envisager de choisir entre le niveau COMUE (et donc possiblement aller vers des fusions) et le niveau des universités (et donc se contenter de structures de coordination locale légères).

Les observateurs étrangers ont le plus grand mal à comprendre le fonctionnement du système français et à identifier le rôle de chacun des acteurs qui le compose. Les académiques, en relation directe avec les universités françaises, ne parviennent

²⁸ Joseph Kergueris et Claude Saunier, *Recherche et innovation en France : surmonter nos handicaps au service de la croissance*, rapport d'information n° 392, Sénat, juin 2008.

²⁹ Cour des comptes, juin 2013, *op.cit.*

³⁰ Jean-Claude Lewandowski, Focus Campus, « L'enseignement supérieur, ceux qui y investissent et ceux qui n'y croient plus », *Blog du Monde*, novembre 2013.

pas à identifier les bons interlocuteurs et à définir les responsabilités de chacun aux différents niveaux du système.

Quant aux enseignants-chercheurs, si leur identification à un établissement n'a jamais été particulièrement forte en France, ce sentiment d'appartenance a d'autant plus de mal à se constituer que chacun s'identifie plus facilement à sa discipline ou son laboratoire de recherche et a tendance à vivre comme une désagréable contrainte le fait de dépendre d'un établissement et de voir ses moyens soumis à des arbitrages où se mêlent d'autres disciplines, souvent porteuses de critères d'évaluation très éloignés des siens. Cela vaut encore davantage pour les chercheurs des organismes nationaux, coupés des politiques d'enseignement, qui peuvent aujourd'hui voter et être élus dans les conseils d'universités et même les présider sans forcément comprendre l'étendue de leurs responsabilités ni dépendre d'elles en aucune façon pour leur carrière. C'est un **enjeu fort de la rénovation des universités** que de faire partager à une collectivité de gens, aux statuts et activités diverses mais travaillant tous sur un même territoire, le **sentiment d'une solidarité et d'une communauté de destin**.

L'illisibilité réside avant tout dans le fait que tous sont censés faire la même chose et à un même niveau d'excellence, ce à quoi personne ne croit ; cela incite chacun à chercher hors des organigrammes ce qu'il en est réellement. Diminuer le nombre de filières en licence, sans modifier les pédagogies, pour faire de chaque titulaire d'un diplôme un vrai spécialiste d'un domaine plus large ne peut qu'accroître la confusion. Il en est de même en homogénéisant les titres des masters, là où leur lisibilité exige au contraire qu'ils puissent y exprimer leur excellence particulière.

Enfin, les étudiants rencontrent également des difficultés à s'orienter dans un système où seuls les initiés parviennent aujourd'hui à se retrouver. La complexité du fonctionnement de l'enseignement supérieur contribue donc à renforcer les inégalités. Les formations, en particulier les licences, sont devenues trop spécialisées pour être lisibles ou au contraire trop générales pour que l'on puisse se faire une idée de leur contenu³¹.

³¹ Yves Lichtenberger et Julie Bouchard, *La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays*, Futuris, chapitre 6, 2012.

1.2.4. Deux focus : la Suisse et la Californie

Les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche publics suisse et californien démontrent la possibilité d'une structuration réfléchie d'établissements d'enseignement supérieur. Les missions sont bien définies et différenciées avec des structures de gouvernance adaptées à leurs profils et offrant l'ensemble des formations nécessaires à différents types d'étudiants.

a. Une diversification des établissements

Ces deux systèmes d'enseignement supérieur présentent la caractéristique **d'être structurés en différents niveaux ayant chacun leurs missions et leurs spécificités.**

En Californie, les rôles et places de chaque établissement ont été fixés dans le *California Master Plan for Higher Education* de 1960, qui a conduit à la création de la *California State University* en 1960, puis, en 1967, des *California Community Colleges*, à partir d'éléments préexistants. Ce *master plan* donne à chaque composante du système des missions bien spécifiques³².

Les différents niveaux des universités publiques californiennes

Le premier niveau d'enseignement supérieur public, certainement le plus connu en France, est l'Université de Californie (*University of California*, UC), dont chacun des dix campus est une université de recherche qui forme des étudiants sélectionnés aux niveaux licence, master et doctorat³³, soit 233 000 étudiants au total. La plupart des campus de UC apparaissent en bonne place, considérés chacun comme une université à part entière dans les grands classements internationaux³⁴.

Le second niveau est la *California State University* (CSU), chargée par le master plan de la formation des niveaux licence (*undergraduate*) et master, y compris dans des domaines professionnels, et également de la formation des enseignants. Ses

³² University of California, *Major Features of the California Master Plan for Higher Education*, 1960.

³³ À l'exception de UC San Francisco, qui est spécialisée dans la médecine et n'a pas d'étudiant de niveau licence. Cependant, aux États-Unis, les études de médecine, comme celles de droit, ne commencent qu'après une formation pluridisciplinaire pendant les quatre premières années d'université.

³⁴ À titre d'exemple, on trouve dans le ARWU 2013 : UC Berkeley (3^e), UCLA (12^e), UC San Diego (14^e), UC San Francisco (18^e), UC Santa Barbara (35^e), UC Irvine (45^e), UC Davis (47^e), alors que les deux derniers établissements créés, UC Riverside et UC Santa Cruz, apparaissent entre la 101^e et la 150^e place. 61 prix Nobels ont été attribués à des chercheurs travaillant dans l'un des campus de UC, dont 18 depuis 2000.

professeurs sont autorisés à effectuer des recherches « en relation avec l'objectif principal de formation ». La CSU sélectionne ses étudiants parmi le premier tiers de ceux issus du système scolaire californien : un réseau de 23 campus, regroupant 446 000 étudiants, dont 393 000 de niveau licence (bachelor), 53 000 de niveau master et 1 700 de niveau doctorat.

Enfin, le troisième niveau est celui des *California Community Colleges* (CCC), un vaste réseau de 112 établissements ouverts à tous, qui forme au niveau bac+2 et offre des cours professionnalisants mais aussi fondamentaux. Il regroupe 2,4 millions d'étudiants, mais seulement 1,1 million en équivalent temps plein. En effet, la plupart des étudiants sont à temps partiel et exercent parallèlement une activité professionnelle. Ainsi, les CCC accueillent 9,4 % de l'ensemble des étudiants aux États-Unis. À titre de comparaison, les universités de l'*Ivy League* accueillent seulement 0,4 % des étudiants³⁵.

Le système d'enseignement supérieur suisse présente également **des établissements très divers**. Cette distinction des établissements permet à chacun de remplir des missions spécifiques. On compte principalement trois types d'établissements.

Les différents types d'établissements publics suisses³⁶

Les **Écoles polytechniques fédérales** (EPF) de Zurich (ETH) et de Lausanne (EPFL) sont de grandes universités technologiques financées au niveau confédéral. Elles bénéficient toutes deux d'une forte visibilité internationale³⁷, notamment l'EPFL qui a considérablement amélioré sa visibilité scientifique au cours des quinze dernières années. L'ETH regroupe 17 600 étudiants alors qu'ils ne sont que 9 600 à l'EPFL. Dans les deux cas, les effectifs se répartissent à peu près également entre les niveaux licence d'une part, master et doctorat d'autre part. Les deux institutions sont fortement attractives pour les étudiants internationaux. En revanche, l'EPFL n'accepte les étudiants français que s'ils ont obtenu un bac S avec mention Très Bien. Les étudiants suisses ne sont pas sélectionnés mais ils doivent avoir obtenu l'équivalent du baccalauréat (la « maturité gymnasiale »), d'un

³⁵ The chronicle of higher education, *Almanac of Higher Education*, juillet 2014.

³⁶ François Garçon, *Formation : l'autre miracle Suisse*, Presses Polytechniques et Universitaires Romandes, avril 2014.

³⁷ Dans le classement ARWU 2013, l'ETH (Zurich) apparaît à la 20^e place (et à la 8^e pour les sciences naturelles) et à la première place au niveau européen. L'EPFL (Lausanne) est classé entre la 101^e et la 150^e (15^e pour l'ingénierie et la chimie).

niveau beaucoup plus élevé que le baccalauréat français et qui n'est obtenu que par 19,6 % d'une classe d'âge.

D'autre part, on compte dix **universités cantonales**, c'est-à-dire que chacune est financée par un canton : celles de Bâle, Berne, Fribourg, Genève, Lausanne, Lucerne, Neuchâtel, Saint-Gall, Zurich et du Tessin. Leur effectif total est de 113 860 étudiants mais leur taille est très variable, allant de 2 750 étudiants (Lucerne) à 26 300 (Zurich). Les plus grandes ont une forte visibilité internationale³⁸. Les universités sont ouvertes au niveau licence à tous les étudiants ayant obtenu l'examen de maturité fédérale ou un diplôme équivalent. Les étudiants étrangers doivent parfois passer un examen complémentaire. Les universités cantonales sont libres de fixer le niveau des frais d'inscription, qui varient entre 1 000 et 2 500 euros par an, avec parfois un supplément pour les étudiants étrangers qui peut aller jusqu'à 1 800 euros par an³⁹. Plus du tiers des étudiants sont étrangers.

Enfin, les **Hautes études spécialisées** (HES) sont des établissements d'enseignement supérieur orientés vers les formations techniques qui ne sont pas considérés comme « universitaires ». Ils ont été réorganisés sous cette forme, inspirée des *Fachhochschulen* allemandes, entre 1996 et 2003. Ils sont regroupés au sein de neuf groupes, dont sept groupes publics régionaux, chacun recouvrant un ou plusieurs cantons. Les effectifs sont de l'ordre de 87 000 étudiants, en croissance assez rapide, dont 66 000 étudiants au niveau licence, 10 000 au niveau master et 7 500 en formation continue⁴⁰.

Les domaines de formation sont variés : architecture, technologie et ingénierie, économie d'entreprise, hôtellerie et restauration, arts appliqués, sport, santé, travail social, etc. Ces écoles sont en principe destinées aux titulaires de la « maturité professionnelle », qu'elles acceptent sans condition. Les HES ne forment pas de doctorants mais mènent une activité de recherche pratique en relation avec les entreprises – ce qui tranche avec les universités qui se spécialisent surtout dans la recherche fondamentale en visant la reconnaissance internationale. Les Hautes écoles pédagogiques (HEP) sont, elles, spécialisées dans la formation des enseignants et des formateurs.

³⁸ Trois universités cantonales apparaissent parmi les 100 premières dans le classement ARWU 2013 : Zurich (60^e), Genève (69^e), et Bâle (83^e).

³⁹ À l'exception de l'université de Suisse italienne, dont les frais d'inscription s'élèvent à 4 000 euros par an pour les étudiants suisses, et 8 000 euros par an pour les étudiants étrangers.

⁴⁰ Office fédéral de la statistique, www.bfs.admin.ch

b. Une cohérence territoriale assumée par les pouvoirs publics

Dans les deux cas, californien comme suisse, un système cohérent permet l'articulation de grandes universités de recherche (UC en Californie, EPF et grandes universités cantonales comme Genève ou Zurich en Suisse), bénéficiant d'une forte visibilité internationale, avec des universités de proximité (petites universités cantonales en Suisse, CSU en Californie) et un système de formation professionnelle largement implanté sur l'ensemble du territoire (CCC en Californie et HES en Suisse).

Le dispositif californien est explicitement pensé pour favoriser la mobilité entre les différents niveaux. Les étudiants issus des CCC sont ainsi prioritaires à l'entrée des CSU et UC. Durant l'année 2011-2012, plus de 16 000 étudiants des CCC sont entrés à UC et 51 000 à CSU. Parallèlement, près de 20 000 entrent dans des universités privées de Californie et 21 000 partaient étudier dans d'autres États. La mobilité entre les différentes composantes du système public californien est ainsi encouragée. Les étudiants des CCC sont privilégiés lorsqu'ils candidatent pour entrer à CSU. Ces transferts sont particulièrement importants pour la réussite universitaire des étudiants issus de milieux sociaux défavorisés ainsi que pour ceux appartenant à des minorités ethniques : 25 % des Californiens d'origine mexicaine qui obtiennent un doctorat ont commencé leurs études universitaires dans un CCC⁴¹.

c. Des emplois et un niveau de financement fortement différenciés

En Suisse comme en Californie, les différents types d'établissements sont financés à des niveaux distincts et les emplois d'enseignants-chercheurs qu'ils offrent sont fortement différenciés.

Financement et emplois dans les universités publiques californiennes

Dans le financement de UC, des différences substantielles existent avec la France. En effet, comme beaucoup de grandes universités aux États-Unis, le périmètre de UC n'a rien à voir avec celui d'une université française : il inclut des activités spécifiquement universitaires mais également des hôpitaux et la gestion de trois laboratoires nationaux⁴². Le budget total était, en 2012, de 24,1 milliards

⁴¹ Community College League of California, *Fast Facts*, mai 2013.

⁴² Il s'agit du *Lawrence Berkeley National Laboratory* (LBNL), du *Los Alamos National Security* (LANS) et du *Lawrence Livermore National Security* (LLNS).

de dollars. Cependant, la dépense universitaire n'est évaluée qu'à 27 % de ce budget global, soit 17 390 dollars par étudiant⁴³.

Les frais d'inscription ont considérablement augmenté ces dernières années du fait des problèmes budgétaires de l'État de Californie. Ils s'élèvent à 13 200 dollars par an pour les étudiants californiens et 36 000 dollars par an pour les étudiants non californiens. Parallèlement, plus de deux tiers des étudiants de UC disposent d'une aide financière dont le montant moyen s'élève à plus de 16 000 dollars⁴⁴. En 2013, UC employait 8 300 professeurs (*faculty*) pour un total de 14 200 personnes, qui inclut tant des assistants étudiants que des personnels supports affectés aux différentes missions, académiques ou non⁴⁵. Les professeurs sont des enseignants-chercheurs dont la charge d'enseignement – comparable à celle d'un enseignant-chercheur en France – est compatible avec une activité de recherche de haut niveau.

Au cours de l'année 2011-2012, le budget total de CSU était de 3,9 milliards de dollars, soit 8 750 dollars par étudiant. Le montant des frais d'inscription au niveau licence s'élevait à 5 472 dollars pour les étudiants californiens. Les étudiants de CSU disposent d'aides financières conséquentes. En 2011-2012, 73 % d'entre eux disposaient d'une telle aide, d'un montant moyen de 11 752 dollars⁴⁶. En 2013, CSU employait 44 364 personnes, dont 11 369 enseignants à plein temps et 10 907 enseignants à temps partiel essentiellement chargés de cours⁴⁷. Les professeurs sont majoritairement employés à temps plein pour la formation mais sont généralement docteurs et mènent en parallèle une activité de recherche parfois conséquente. Certains continuent d'ailleurs à faire de la recherche de bon niveau avec une réelle visibilité internationale.

Enfin, le financement total affecté aux CCC par l'État de Californie est de 11,9 milliards de dollars⁴⁸. S'y ajoutent des frais d'inscription relativement modiques de 1 380 dollars par an pour un étudiant à temps plein résident de l'État

⁴³ University of California, *Budget for Current Operations, summary and detail* (année 2012-2013). Certaines estimations sont supérieures et vont jusqu'à 25.000\$ par étudiant et par an.

⁴⁴ University of California, *Paying for UC*, 2013-2014.

⁴⁵ University of California, *Statistical Summary of students and staff, personnel tables*, octobre 2013.

⁴⁶ The California State University, *Fact Book*, mai 2013.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ Sauf indication contraire, les chiffres donnés ici sont pour l'année 2013-2014. Ils proviennent du *Governor's Budget Summary – 2013-2014* de l'État de Californie.

de Californie. En tenant compte des différentes sources de financement, le budget représente 5 500 dollars par étudiant.

Les CCC employaient, en 2006, près de 89 000 personnes dont seulement 18 000 étaient des enseignants-chercheurs disposant de postes permanents (*tenure*) ou ayant vocation à le devenir (*tenure-track*). Ces personnels ne font pas de recherche mais disposent d'un master ou d'un doctorat. L'essentiel des heures d'enseignement est dispensé par des vacataires (plus de 41 000 en 2006). Les CCC emploient aussi environ 25 000 personnes sur des fonctions administratives et de support. On note qu'une partie significative du budget des UC provient de l'État fédéral à travers le financement de contrats de recherches (*grants*). Cette proportion s'élève par exemple à 17 % pour UC Berkeley et à 14 % pour UC Davis. Les universités touchent en effet un préciput important (typiquement supérieur à 50 %) sur les *grants* obtenus par leurs chercheurs, ce qui les incite fortement à développer et maintenir un haut niveau de recherche. »

Quant au financement de l'enseignement supérieur en Suisse, il se caractérise essentiellement par un fort investissement public et des frais d'inscription relativement faibles (633 francs suisses par semestre dans les EPF, de l'ordre de 1 000 francs suisses par an dans les universités), ainsi qu'une quasi-absence de bourses et autres aides octroyées aux étudiants.

Financement et emplois dans les universités publiques suisses

La répartition des employés suivant les différentes catégories est très éloignée de celle des universités françaises. Ainsi, l'EPFL ne compte que 329 professeurs (497 pour l'ETH), sur un total de 5 500 employés (doctorants inclus, 7 900 pour l'ETH). Les deux institutions comptent près de huit fois plus de doctorants que de professeurs. Les budgets sont conséquents : 860 millions de francs suisses (1 512 millions pour l'ETH) dont 628 de dotation de base de la confédération, (1 147 pour l'ETH), le reste provenant pour l'essentiel de contrats de recherche (FNR suisse, programmes européens, contrats industriels, etc.)⁴⁹. Les postes de professeurs dans les EPF sont particulièrement attractifs pour les chercheurs, notamment grâce

⁴⁹ 1 euro est égal à 1,044 franc suisse au cours officiel. Cependant, le pouvoir d'achat du franc suisse est significativement inférieur du fait d'une certaine surévaluation.

aux moyens mis à leur disposition (nombre élevé de postes de doctorants et de post-doctorants et budget conséquent), à leur très grande autonomie (chaque professeur gère son équipe, souvent appelée « laboratoire ») et également au niveau des salaires (120 000 à 150 000 francs suisses par an pour un professeur assistant et de 240 000 à 300 000 francs suisses par an pour un professeur ordinaire). De même, dans les universités cantonales, les professeurs sont peu nombreux – 575 à Zurich, sur un total de 5 800 employés, doctorants inclus et 595 à Genève pour 3 355 employés – alors que les doctorants sont très présents. Les postes de professeur sont suffisamment attractifs pour attirer des chercheurs de haut niveau venant du monde entier, notamment de France. Chacun est accompagné de postes de doctorants et de post-doctorants et les salaires sont compétitifs à l'échelle internationale. Par exemple, dans la petite université de Neuchâtel, les salaires des professeurs ordinaires vont de 168 000 à 192 000 francs suisses par an. Les salaires peuvent être nettement supérieurs à 200 000 francs suisses par an dans les grandes universités comme Genève ou Zurich.

La situation est différente dans les HES où la charge d'enseignement des professeurs se rapproche de celle des enseignants du secondaire⁵⁰. Ils ont la possibilité de « racheter » une partie de leurs obligations d'enseignement grâce à des contrats de recherche avec des entreprises. Cela permet à ceux dont l'activité de recherche est importante de s'y consacrer en partie.

d. Une gouvernance mêlant orientations stratégiques externes et contre-poids académique interne

Dans le système californien, chacune des trois composantes a son propre système de gouvernance. La part respective des administrateurs extérieurs et des représentants du corps professoral varie et le mode de gouvernance est adapté aux spécificités de l'établissement. Ainsi, la part des personnels académiques dans les sénats académiques est proportionnelle à l'intensité de la recherche qui y est conduite.

⁵⁰ Recommandations du Conseil suisse de la science et de la technologie, *La recherche dans les hautes écoles spécialisées de Suisse : Coups de projecteur sur son état de développement*, février 2010.

Gouvernance des universités publiques en Californie

UC est administrée par un conseil, les *Regents of the University of California*, constitué de vingt-six membres. Dix-huit sont nommés par le gouverneur de l'État de Californie, sept sont membres *ex officio*, dont quatre dirigeants de l'État ainsi que les présidents et vice-présidents de l'association des anciens étudiants et le président de UC. Un membre est un étudiant désigné par le conseil. De plus, deux représentants des professeurs ont une voix consultative. UC dispose par ailleurs d'un Sénat académique, représentant les professeurs, auquel les Regents délèguent un pouvoir de décision sur des questions académiques.

CSU est dirigé par un *governing board* de vingt-cinq membres, dont seize sont nommés par le gouverneur de l'État, deux représentent les étudiants, un les professeurs, un les anciens élèves, et cinq sont membres *ex officio*. CSU dispose d'un Sénat académique, élu par le corps professoral, sans rôle décisionnel. Le Sénat académique propose au chancelier une liste de noms parmi lesquels est choisi le représentant des professeurs dans le *governing board*.

Le réseau des CCC est dirigé par un *governing board* de dix-sept membres nommés par le gouverneur de l'État de Californie. Ce *board* désigne un *chancellor* qui est le dirigeant exécutif du réseau. Par ailleurs, chacun des *colleges* relève d'un district, tous munis d'un *governing board* composé de cinq à sept membres, élus pour quatre ans par l'ensemble des électeurs du district et d'un représentant des étudiants qui a une voix consultative. Ce *governing board* local désigne un *chancellor* chargé de la supervision des *colleges* du district. Il existe un *Academic Senate for California Community Colleges*. Il s'agit d'une association sans rôle institutionnel.

En ce qui concerne le système d'enseignement supérieur public suisse, la situation est plus complexe mais également plus variée.

Gouvernance des universités publiques en Suisse

Les deux EPF sont gouvernés par le Conseil des écoles polytechniques, constitué de neuf membres nommés par le Conseil fédéral, organe exécutif de la Confédération, auxquels s'ajoutent les présidents des deux EPF. Ces présidents sont nommés par le Conseil fédéral sur proposition du Conseil des EPF, qui nomme directement les autres membres des directions.

En revanche, **la gouvernance des universités suisses est loin d'être uniforme et présente de grandes différences d'un établissement à l'autre**, même si les décisions essentielles relèvent dans tous les cas du Conseil d'État, organe exécutif du canton. Elles sont généralement gouvernées par un Conseil de l'université dont les membres sont nommés par le Conseil d'État et chargés des décisions importantes.

Les universités disposent aussi, dans la majorité des cas, de Conseils académiques, représentant les professeurs et dans une moindre mesure, les employés et étudiants de l'université. Son rôle est au moins consultatif. Certaines universités s'écartent de ce modèle. Ainsi, à l'université de Genève, l'Assemblée de l'université, constituée de membres élus⁵¹, joue depuis la nouvelle loi de 2008 un rôle clé dans la gouvernance. Elle propose le nom du recteur qui est nommé par le Conseil d'État, l'instance exécutive du canton. L'université de Fribourg dispose d'un sénat de seize membres. Les décisions importantes sont ensuite validées par les autorités cantonales.

⁵¹ Vingt membres du corps professoral, dix représentants des collaborateurs d'enseignement et de recherche, dix des étudiants et cinq des personnels techniques et administratifs.

1.3. LES UNIVERSITÉS COMME NOUS LES AIMONS : QU'ATTENDRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ?

1.3.1. Un système d'enseignement supérieur répondant aux besoins de qualification des populations et de leur territoire

a. L'objectif de 50 % d'une population diplômée de l'enseignement supérieur ?

L'ambition, affichée au niveau national et européen et partagée par les universités, est **d'améliorer la démocratisation du service public d'enseignement supérieur**. C'est un impératif de justice sociale mais aussi d'élévation du niveau de qualification supérieure de notre population, identifié comme un levier de croissance.

Les pays de l'Union européenne se sont accordés sur l'importance stratégique de développer les systèmes d'enseignement supérieur et de recherche dans des sociétés de la connaissance. Pour cela, il est nécessaire d'améliorer la démocratisation du service public de l'enseignement supérieur⁵². L'objectif est d'atteindre 40 % de diplômés du supérieur sur l'ensemble de l'Union européenne à l'horizon 2020. La France se veut plus ambitieuse que ses voisins en inscrivant dans la Loi organique relative aux lois de finances (LOLF) pour 2012 l'objectif de 50 %⁵³.

Cet objectif affiché pose question. Il est trop élevé s'il ne s'agit que de pourvoir les besoins prévisibles de remplacement et de développement des emplois ; il apparaît, au contraire, justifié s'il s'agit en même temps de contribuer à la croissance et au développement d'activités nouvelles. Cependant, pour s'inscrire dans une société d'innovation qui fait plus appel à l'initiative individuelle qu'à une élévation collective du niveau des connaissances, cela nécessite des formations plus appuyées sur les pratiques de la recherche, c'est-à-dire sur la curiosité, l'esprit critique, l'évaluation mais aussi l'entrepreneuriat. L'université a des atouts qui doivent être mis en avant et utilisés.

⁵² Conférence des Présidents d'université, *Contribution à la stratégie nationale de l'enseignement supérieur*, mai 2014.

⁵³ Yves Lichtenberger et Julie Bouchard, *La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays*, Futuris, chapitre 6, 2012.

b. Les besoins en qualification

Le système d'enseignement supérieur a pour objectif premier de répondre aux besoins en qualification d'une société. La classification suivante peut être établie ; au système LMD déjà connu⁵⁴, bien qu'encore imparfaitement appliqué⁵⁵, il convient d'ajouter une quatrième catégorie⁵⁶ :

- **T comme Technicien supérieur** : cette catégorie correspond aux détenteurs d'un BTS (Brevet de technicien supérieur). Il s'agit d'opérateurs de haute technicité capables d'évoluer avec leur emploi. Cela concernerait plutôt des emplois industriels et administratifs assez cadrés ;
- **L comme Licence** : les diplômés de licence sont capables de faire évoluer leur emploi. Il s'agit alors plutôt d'emplois en émergence, en cours de définition ou en évolution forte. La formation doit inclure une confrontation à des pratiques de recherche ;
- **M comme Master** : les diplômés de master sont capables de faire évoluer leur organisation ou entreprise. Il s'agit principalement d'emplois de cadres nécessitant la maîtrise de situations et d'environnements complexes. La formation inclut un début de pratique de recherche en autonomie ;
- **D comme Doctorat** : cela correspond à un début d'expérience professionnelle à haut niveau d'autonomie et vise à préparer à des emplois de cadres supérieurs. La thèse inclut l'approfondissement d'une question de recherche, la résolution de problèmes, la participation à un réseau scientifique et l'ouverture pluridisciplinaire.

Ainsi, la formation des étudiants de la première catégorie serait plutôt confiée aux lycées alors que celle des trois autres catégories serait dévolue à l'université, au sens où on l'entend dans ce rapport. Cependant, cette répartition est modulable en fonction des capacités locales. Il est envisageable que certains lycées offrent des formations de licences professionnelles tout comme les universités peuvent avoir des filières BTS. On peut alors imaginer que les 50 % de diplômés, objectif affiché par les gouvernements successifs, se répartissent de la façon suivante en formation initiale ou continue : 15 % en BTS, 15 % en licence, 15 % en master et 5 % en doctorat.

⁵⁴ Avec l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieur européens, le cursus universitaire français s'organise autour de trois diplômes : la licence, le master et le doctorat (L.M.D.). Les objectifs étaient d'accroître la mobilité des étudiants européens, la mobilité entre disciplines et entre formations.

⁵⁵ Terra Nova, *Neuf idées pour redonner confiance aux universités et aux universitaires*, note, juin 2014.

⁵⁶ Yves Lichtenberger et Julie Bouchard, *La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays*, Futuris, chapitre 6, 2012.

Le système de classification CITE-97⁵⁷

La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE), conçue par l'Unesco, comporte six niveaux, les deux derniers correspondant à l'enseignement supérieur. Le niveau 6 englobe le deuxième cycle de l'enseignement supérieur et conduit à un titre de chercheur de haut niveau. Le niveau 5 correspond au premier cycle de l'enseignement supérieur et se divise en deux catégories :

- Le niveau 5A englobe des programmes fondés sur la théorie et qui préparent à la recherche (histoire, philosophie, mathématiques, etc.) ou qui permettent d'accéder à des professions exigeant un haut niveau de compétences (médecine, dentisterie, architecture, etc.).
- Le niveau 5B englobe des programmes pratiques, techniques, préparant à des métiers précis.

En 2010, les diplômés de l'enseignement supérieur français représentaient 29 % de la population âgée de 25 à 64 ans. Parmi ces derniers, les titulaires de diplômes de type 5A et de type 5B comptent respectivement pour 17 % et 12 %. Les diplômés de programmes de recherche de haut niveau représentent, quant à eux, 1 % des 25-64 ans. Ce chiffre reste bien en-deçà de l'objectif de 5 % d'étudiants titulaires d'un doctorat.

Ces chiffres sont proches de la moyenne des pays de l'OCDE : 31 % de diplômés du supérieur parmi les 25-64 ans, dont 22 % de diplômes de type 5A et 10 % de diplômes de type 5B. La situation française n'est pas éloignée de celle de l'Allemagne.

Si les diplômés de programmes de recherche de haut niveau représentent de façon générale environ 1 % des populations âgées de 25 à 64 ans dans les pays de l'OCDE, des variations plus ou moins importantes sont à noter entre les diplômés de type 5A et de type 5B. Le Royaume-Uni et les États-Unis présentent une proportion de diplômés de type 5A supérieure d'environ 10 % à celle constatée en France, alors que les proportions de diplômés de type 5B sont équivalentes. Pour ce qui est des diplômés de type 5B, les pays où ils représentent des parts parmi les plus élevées sont le Japon (19 % des 25-64 ans) et la Belgique (18 %). À l'autre extrême, ils représentent une part très faible en Norvège (2 %) et en Hongrie (1 %)⁵⁸.

⁵⁷ Unesco, *Classification Internationale Type de l'Éducation CITE*, mai 2006.

⁵⁸ OCDE, *Regards sur l'éducation 2012*, septembre 2012.

c. Contrat de réussite contre sélection par l'échec

Aujourd'hui, l'université ne peut, en théorie, sélectionner ses étudiants contrairement aux grandes écoles ou aux grands établissements. En réalité, cette sélection existe puisque les universités n'ont pas les moyens de garder l'ensemble des candidats qui s'inscrivent dans leurs cursus⁵⁹ et que les taux d'échec en licence sont considérables. Les facultés de médecine parviennent, elles, à effectuer une sélection par l'application du *numerus clausus*. D'autres ont recours au tirage au sort afin de diminuer les flux d'entrées dans certaines filières ; c'est, par exemple, le cas de l'université Montpellier 3⁶⁰. Selon le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ces méthodes de recours au tirage au sort concerneraient 20 % des filières de licence⁶¹.

Et, majoritairement, la sélection se fait par l'échec. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel, par exemple, peuvent s'inscrire à l'université dans la discipline de leur choix sans que ne soient établis de prérequis. Le nombre de titulaires d'un baccalauréat professionnel inscrits à l'université a ainsi augmenté entre 2000 et 2012, passant de 6,4 % à 8 %⁶² des bacheliers professionnels.

Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur (en %)

	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Bac général									
Université hors IUT	61,8	61,3	58,8	55,6	53,6	53,8	54,8	53,9	53,4
IUT	11,2	10,4	10,5	10,7	11	10,8	10,7	10,7	10,6
CPGE	12,6	13,3	13,2	13,3	13,8	13,3	13,2	13,2	13
STS	9	7,7	7,8	8,3	8,9	8,9	8,9	8,69	8,6
dont bac S									
Université hors IUT	57,1	57,7	55,6	53,1	50,6	50,9	52	51,3	50,8
IUT	14,6	13,2	12,9	13,1	13	12,7	12,5	12,5	12,4
CPGE	19,1	20	19,2	20	20,1	19,5	19,3	19,3	19,1
STS	7	5,9	6,1	6,2	6,5	6,7	6,8	6,7	6,5
Autres formations	10,1	11,4	10,7	11,8	12,8	12,5	12,6	12,7	13,3

⁵⁹ Jean-Claude Lewandowski, « La sélection à l'université, encore un mythe qui s'écroule », Focus Campus, blog du Monde, 25 octobre 2013.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ *Ibid.*

⁶² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, septembre 2013.

	2000	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Bac technologique									
Université hors IUT	19,1	18,1	17,4	15,8	15,8	17,9	18,7	18,7	18,7
IUT	9,1	10,4	9,9	9,5	9,8	10,1	9,9	9,6	9,6
CPGE	1	1,1	1,1	1,3	1,4	1,4	1,5	1,5	1,7
STS	44,5	44	42,5	42,3	43,1	44	42,7	42	40,8
Autres formations	3,9	5	5	5,4	5,5	5,6	5,1	5,2	5,6
dont bac STI									
Université hors IUT	7,3	8,19	7,9	6,7	6,1	7,6	8,6	8,9	9,6
IUT	16,2	18,5	17,9	16,5	17,5	17,9	17,6	17,7	17,2
CPGE	2,1	2,2	2,4	2,3	2,5	2,7	2,9	3	3,1
STS	60,5	59,8	57,9	56,3	58,9	59,3	56,6	55,6	51,8
Autres formations	2,3	2,5	2,8	2,8	3,8	4,1	3,7	4	4,7
Ensemble général et technologique									
Université hors IUT	46,4	46,5	45	42,5	41,3	42,5	43,1	42,9	43,1
IUT	10,5	10,4	10,3	10,4	10,6	10,6	10,4	10,3	10,3
CPGE	8,4	9,1	9,19	9,4	9,69	9,6	9,4	9,5	9,6
STS	21,8	20,1	19,3	19,4	20,1	19,9	19,8	19,1	18,3
Autres formations	7,2	9	8,9	9,4	10,1	10,1	10	10,1	10,4
Bac professionnel									
Université hors IUT	6,4	5,9	5,8	5	4,7	6,9	6,9	8,2	8
IUT	0,5	0,8	0,7	0,7	0,8	0,8	0,8	0,9	0,8
CPGE	0	0	0	0	0	0	0	0	0
STS	9,69	15,7	15,5	15,6	17,4	17,7	18,4	18,8	19,3
Autres formations	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6	0,6
Ensemble tous bacs									
Université hors IUT	39,2	39,1	37,5	35	34	34,6	35	33,4	32,1
IUT	8,69	8,69	8,4	8,4	8,6	8,4	8,3	7,7	7,3
CPGE	6,9	7,4	7,4	7,5	7,8	7,5	7,3	6,9	6,6
STS	19,6	19,3	18,6	18,7	19,6	19,4	19,5	19,1	18,6
Autres formations	6	7,5	7,3	7,6	8,19	8	7,9	7,5	7,4

Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, avril 2014.

Cependant, leurs taux de réussite en licence sont extrêmement faibles : seuls 2,2 % parviennent à obtenir leur licence en trois ans, contre 34,2 % pour les bacheliers généraux⁶³.

⁶³ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

Cursus Licence : évolution de la réussite en trois, quatre et cinq ans (en %)

	Effectif de la cohorte	Réussite en 3 ans (en %)	Réussite en 4 ans (en %)	Réussite en 5 ans (en %)
Cohorte 2004	179 268	28,9	11,5	4,5
Cohorte 2005	178 840	27,9	11,7	4,4
Cohorte 2006	172 200	27,9	11,5	4,7
dont bacheliers	163 914	28,2	11,7	4,7
• généraux	128 821	34,2	13,4	5,3
• technologiques	28 047	7,1	5,7	3,0
• professionnels	7 046	2,2	1,9	1,0
Cohorte 2007	160 086	27,0	11,9	¹
Cohorte 2008	155 509	27,2	¹	¹

¹ Les résultats aux diplômes de la session 2011 n'étant pas encore connus, les données ne sont pas disponibles.
Source : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, avril 2014.

Il est temps d'en finir avec ce gâchis et cette hypocrisie qui, sous prétexte que tout bachelier peut s'inscrire où il veut à l'université, dispensent de créer des filières correspondant aux capacités de chaque étudiant. Toute filière doit impliquer la mise en place de prérequis validés et donc être sélective.

L'introduction d'une forme de sélectivité, qui existe déjà de façon implicite ou dissimulée, n'étude pas, au contraire, **l'obligation d'accueillir tout bachelier qui le souhaiterait dans une formation ou un parcours personnalisé lui offrant des chances de réussite**. Elle suppose la mise en œuvre de structures de mise à niveau et de passerelles entre les filières. Cette obligation d'accueil doit être régulée par le Recteur et s'adresser à toutes les composantes de l'enseignement supérieur, lycées compris, et non aux seules universités. La construction de filières ou parcours doit faire l'objet de conventions d'objectifs et de moyens qui constitueraient un élément de politiques publiques spécifiques.

1.3.2. Des universités motrices du rayonnement international et du développement économique d'un territoire

a. Des universités qui servent l'insertion des étudiants et le développement des territoires

Si l'impact réel d'une université sur le développement économique de sa région s'avère difficile à quantifier, en raison de questions méthodologiques, et plus difficile encore à généraliser du fait des spécificités de chaque cas d'étude, même si quelques constats semblent toutefois se dessiner. Ainsi est-il possible d'affirmer que l'implantation d'une université sur un territoire **contribue de manière positive au développement économique de ce dernier**⁶⁴.

La présence d'une université sur un territoire a une incidence directe sur l'économie locale de par ses différents postes de dépenses : les dépenses salariales, les dépenses liées au fonctionnement de l'université, les dépenses liées à l'équipement et les dépenses des étudiants. Le montant total de toutes ces dépenses est réinjecté plus ou moins directement dans l'économie, qui s'en trouve affectée de manière variable : si 1 % du PIB de la Loire est imputable aux dépenses de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne⁶⁵, seulement 0,4 % du PIB du Bas-Rhin est imputable aux dépenses des universités strasbourgeoises. Les études menées sur le pôle universitaire de Strasbourg montrent que ce sont les dépenses des étudiants qui influent le plus sur l'économie locale : elles contribuent à 58 % de l'impact économique direct total⁶⁶.

L'université remplit par ailleurs une fonction d'employeur dans les régions dans lesquelles elle s'implante. Par exemple, l'Université Jean Monnet est le premier employeur du secteur tertiaire supérieur du département⁶⁷. En additionnant les emplois directs et indirects (créés par les dépenses de l'université et du personnel de l'université), Baslé et Blouch (1999) évaluent à 19 000 le nombre d'emplois induits par l'enseignement supérieur sur la seule zone d'emploi de Rennes⁶⁸. Si

⁶⁴ Selon une classification établie par Khaled Bouabdallah, *Impact de l'Université J. Monnet sur l'économie locale*, septembre 2003.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Observatoire des sciences et des techniques au service de tous les acteurs de R&D, *Atelier « Innovation et territoires »*, janvier 2011.

⁶⁷ Khaled Bouabdallah, *op.cit.*

⁶⁸ Bernadette Mérenne, *L'apport d'une université au développement régional Le cas de Liège, Mutations. Mémoires et perspectives du Bassin minier*, février 2010.

cette approximation est contestée, car jugée trop généreuse, des études menées sur le pôle universitaire de Strasbourg⁶⁹ et l'université de Liège⁷⁰ dénombrent environ 11 000 emplois créés.

Au-delà des fonctions prosaïques d'emploi et de consommation, **la présence d'une université produit des dynamiques de long terme qui innervent et valorisent les territoires.** La présence des universités et de la recherche est considérée comme un facteur primordial d'implantation sur le territoire par 4 % des entreprises et comme un facteur secondaire par 8 % d'entre elles⁷¹. La mission de valorisation et de diffusion des savoirs de l'université produit un effet d'entraînement perceptible sur tout le territoire *via* ce que Marylène Mille désigne comme « les externalités de connaissance »⁷². La présence d'universités contribue à l'amélioration du capital humain local. Cette amélioration se produit par deux biais, l'insertion professionnelle des jeunes diplômés et la formation continue dispensée par l'université : l'université Jean Monnet (Loire) accueillait ainsi, en 2003, un étudiant en formation continue pour deux étudiants en formation initiale⁷³. La présence d'universités développerait de plus l'esprit entrepreneurial, comme le suggère la corrélation entre présence d'universités et création d'entreprises⁷⁴. Le dynamisme économique local est alimenté par les activités de recherche et les transferts de technologie mis en place par l'université.

L'université s'impose enfin comme un acteur majeur de la vie locale car ancré dans un territoire et doté d'une capacité d'expertise. Elle assure un rôle de « maillage »⁷⁵ dans le processus de prise de décision économique qui permet d'améliorer la cohérence des programmes régionaux. Pour jouer pleinement son rôle d'accélérateur de développement économique, l'université doit donc s'adapter au paysage local. Ainsi, l'Université du Littoral Côte d'Opale (ULCO), située dans le Nord-Pas-de-Calais, a institué des programmes en lien direct avec les préoccupations régionales, comme par exemple le management portuaire ou le droit de l'environnement. La

⁶⁹ Laurent Gagnol, *Impact économique régional d'un pôle universitaire : application au cas Strasbourgeois*, Revue d'économie régionale et urbaine, octobre 2001.

⁷⁰ Bernadette Mérene, *op.cit.*

⁷¹ Observatoire des sciences et des techniques au service de tous les acteurs de R&D, *op.cit.* Selon des chiffres obtenus sur la région de Strasbourg.

⁷² Marylène Mille, *Université, externalités de connaissance et développement local : l'expérience d'une université nouvelle*, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, mars 2004.

⁷³ Khaled Bouabdallah, *op.cit.*

⁷⁴ Contribution de l'association Languedoc-Roussillon incubation, janvier 2013.

⁷⁵ Selon une expression de Pierre Lucier, dans *L'université et le développement économique régional*, notes pour la participation de Pierre Lucier, président de l'université du Québec, à l'Assemblée générale de l'Association des universités du Commonwealth, août 1998.

contribution économique d'une université est également renforcée lorsque celle-ci s'intègre à un pôle universitaire et de recherche qui dispose de plusieurs universités et écoles complémentaires, comme c'est le cas du pôle compétitivité de Grenoble par exemple.

L'université s'intègre au territoire sur lequel elle s'implante, contribue au développement économique de ce territoire et devient l'ambassadrice de son identité et de sa réputation.

b. Des universités diversifiées

Dans les territoires, les universités doivent former **un réseau cohérent capable d'offrir une offre de formation et de parcours différenciée** et adaptée à l'ensemble des publics visés, aussi bien en formation initiale qu'en formation continue.

En effet, chacune des universités d'un territoire doit pouvoir se spécialiser et doit savoir sur quoi elle entend exceller, sur quoi elle sera évaluée ; et pouvoir s'y consacrer pleinement sans être pénalisée. Chacun doit se spécialiser en fonction de ses atouts et de ses forces propres. Si l'ensemble des universités doit viser l'excellence, celle-ci peut revêtir différentes formes et concerner différentes dimensions des activités menées par les universités⁷⁶. Il faut **accepter la différenciation des établissements et leur spécialisation dans des activités non pas antagonistes mais au contraire complémentaires.**

L'organisation du système californien est à cet égard un excellent exemple de diversification des établissements. Si chaque établissement y joue un rôle précis et vise un public particulier, **les passerelles sont pour autant nombreuses entre les différents établissements.** S'il faut réaffirmer le droit de tous à s'inscrire dans une filière d'enseignement supérieur, il convient de développer une offre suffisamment diversifiée afin de **permettre à chacun de réussir dans la voie qui lui correspond le mieux**⁷⁷.

⁷⁶ Terra Nova, *Neuf idées pour redonner confiance aux universités et aux universitaires*, juin 2014.

⁷⁷ Yves Lichtenberger et Julie Bouchard, *La licence universitaire : enjeu d'innovation pour le pays*, Futuris, chapitre 6, 2012.

c. Des universités autonomes ?

Le rapport de la mission Aghion faisait de l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur un levier de l'excellence universitaire⁷⁸. Une fois définis les exigences et les modes d'évaluation, une plus grande liberté doit être laissée aux établissements d'enseignement supérieur, mais aussi à leurs membres, sur les innovations qu'ils peuvent apporter.

L'autonomie des établissements d'enseignement supérieur peut revêtir plusieurs dimensions⁷⁹. Elle concerne d'abord leur stratégie scientifique et pédagogique. Il s'agit alors de laisser aux établissements le choix de leurs priorités de recherche et la liberté de créer de nouveaux programmes, et de les certifier par la délivrance d'un diplôme. L'autonomie peut aussi être laissée aux établissements en matière de **ressources humaines**. Les universités doivent pouvoir décider librement des enseignants-chercheurs qu'elles embauchent et déterminer le montant de leurs salaires et de leurs primes. Enfin, la dernière dimension de l'autonomie concerne **l'autonomie financière**. Les universités doivent pouvoir librement adopter leur budget et le gérer ; la gestion de l'immobilier doit également être laissée aux établissements. Les travaux réalisés par Aghion montrent une **corrélation positive entre degré d'autonomie et production scientifique** des universités aux États-Unis⁸⁰.

L'autonomie semble aujourd'hui essentielle pour laisser **plus d'initiatives aux établissements**, aussi bien en matière de pédagogie, de gouvernance que de financement. Les universités doivent pouvoir créer librement de nouveaux cursus répondant aux besoins du territoire sur lequel elles sont implantées. En matière de gouvernance, elles doivent pouvoir essayer de nouvelles formes de gouvernance plus adaptées à leurs spécificités. Enfin, en matière de financement, dans un contexte de raréfaction des ressources publiques, il faut laisser aux universités la possibilité d'avoir recours à d'autres sources de financement. On pense, dans un premier temps, aux financements privés, pour lesquels les nouvelles possibilités ouvertes sont inégalement utilisées, si bien qu'un partage des bonnes pratiques en matière de développement des ressources propres, formation continue, apprentissage, contrats de recherche et *fundraising* devrait être encouragé. **La question des droits de scolarité mérite également d'être posée.**

⁷⁸ Philippe Aghion, *L'excellence universitaire : leçons des expériences internationales*, rapport commandé par Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, janvier 2010.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ *Ibid.*

d. L'université et l'entreprise : l'université confrontée au regard managérial

Avec ironie, un quotidien suggérait que pour faire perdre à tous les coups un grand club de foot, il suffisait de lui appliquer les règles imposées à l'université. Ces règles expliqueraient la faible compétitivité de notre enseignement supérieur dans les classements internationaux. D'un autre côté, il est incompréhensible, pour les entreprises, que les universités arrivent à fonctionner, et même à s'en sortir presque correctement, au regard de l'ensemble des contraintes qui sont les leurs. Même si elle a ses champions, une université n'est pas un club sportif ; tout comme, même si elle a ses exigences de compétitivité, une université n'est pas une entreprise. En revanche, il faut affirmer avec force qu'elle ne peut être une simple administration : **elle ne peut se résumer à être un opérateur des politiques publiques de l'État**. Elle ne trouve son efficacité qu'en étant constructeur de ces politiques, qu'en ayant à la fois une responsabilité opérationnelle et un rôle stratégique, appuyé sur sa capacité de développement scientifique et de valorisation. De ce point de vue, sortant des ironies réciproques, il vaut la peine d'interroger les universités au regard de règles de management considérées ailleurs, et notamment dans le secteur privé, comme établies.

1. L'importance des attentes extérieures dans la définition des orientations stratégiques

Une communauté ne peut se faire violence à elle-même. Laisseée en autopilotage, elle se replie et peut devenir aveugle à ce qui est attendu d'elle. C'est ce qu'ont appris aussi, souvent douloureusement, les entreprises coopératives : l'emploi ne peut être leur seule finalité et il se trouve menacé dès qu'elles perdent de vue le service qu'elles rendent. Les discours incantatoires et l'opacité sur les missions confiées à chaque université n'est-il pas finalement le plus puissant levier de leur corporatisme ? **Une plus claire conscience des enjeux est nécessaire** pour que puissent s'entendre les différents enseignants-chercheurs.

Pour répondre aux défis de la mondialisation et de l'ouverture de l'enseignement supérieur, **l'université ne peut demeurer un lieu hors du monde, sourd aux attentes extérieures**. Ces attentes peuvent venir principalement de trois types d'acteurs avec lesquels l'université interagit : son environnement, les bénéficiaires de son activité ou encore les financeurs et les apporteurs de ressources.

L'université ne peut ignorer les bouleversements majeurs produits par la mondialisation. Ces transformations aboutissent à la réhabilitation d'une logique

d'organisation de l'espace, selon des territoires infranationaux dans laquelle l'université a un rôle stratégique à jouer. Pour les universités, la mondialisation est une source de mise en concurrence mais aussi d'opportunités de coopération. La très forte hausse de la mobilité étudiante au cours des dernières années⁸¹ a conduit l'ensemble des universités à créer un pôle international, chargé de conclure des partenariats d'échanges universitaires mais aussi d'accroître le rayonnement de l'université dans le monde et d'attirer chercheurs, étudiants étrangers et locaux. Aujourd'hui, les étudiants hiérarchisent les offres et sont de plus en plus exigeants dans leurs attentes. Les universités, pour se démarquer, n'ont d'autres choix que de mettre en avant les atouts des formations qu'elles dispensent mais aussi la qualité de vie sur leur campus. L'université de masse devient une université humaine, créatrice d'identité, voire dans les transformations les plus abouties, d'harmonie intellectuelle et émotionnelle pour les étudiants⁸².

Si l'orientation stratégique d'une université est déterminée par le paysage local, elle l'est aussi très largement par les attentes des acteurs économiques. L'université ne peut faire l'impasse sur **la mise en place de partenariats avec les acteurs économiques locaux**, notamment pour promouvoir le développement d'unités de recherche ou de programmes d'encouragement à l'innovation et à l'entrepreneuriat. Il arrive d'ailleurs que les entreprises ou leurs représentants siègent aux conseils d'administration des universités. C'est le cas de l'université Paris Ouest, qui accueille dans son conseil d'administration des représentants du MEDEF (Mouvement des entreprises de France) et de la CCIP (Chambre de commerce et d'industrie de Paris). Ils ont alors une influence directe sur les orientations stratégiques de l'université.

Enfin, les choix d'investissement des collectivités régionales peuvent également peser plus ou moins directement en orientant la recherche vers des thématiques prioritaires ou en finançant différents types d'infrastructures.

2. Le rôle des services d'appui et des personnels techniques et administratifs

En 2013, les fonctions administratives, techniques ou encore d'encadrement ont été assurées par 53 000 agents dans les établissements publics d'enseignement

⁸¹ La mobilité étudiante en Europe a augmenté de 25 % entre 2008 et 2012 selon les statistiques européennes de l'EFTLV (Éducation et Formation Tout au Long de la Vie).

⁸² Pablo Campos Calvo-Sotelo, *Le concept du « Campus éducatif » et son application dans les universités espagnoles*, Université CEU-San Pablo, rapport de l'OCDE, août 2010.

supérieur⁸³. Ce personnel est trop souvent relégué à un rôle d'exécutant et à un travail besogneux et répétitif, à un moment où leur activité devient pourtant cruciale pour innover en matière de pédagogie (Formation ouverte et à distance (FOAD), MOOCs, etc.). Il pourrait jouer un rôle essentiel en accompagnant les étudiants et en développant les systèmes d'information internes dont ont besoin les universités.

Les deux tiers de ces personnels sont des ingénieurs et techniciens de recherche et de formation (ITRF) ; un quart sont des agents administratifs, sociaux ou de santé (ASS). Quelle que soit la filière considérée, les agents de catégorie C sont les plus nombreux et représentent 55 % du personnel ASS, 43 % du personnel ITRF et 39 % du personnel des bibliothèques. Près d'un tiers des ITRF sont des agents de catégorie A⁸⁴.

Ces personnels se répartissent ainsi entre catégories faiblement qualifiées et rémunérées et personnels ayant un haut degré de technicité mais souvent trop peu reconnus. Coexistent alors un fort dévouement et une insuffisance de management, palliée par une surcharge de travail administratif pour les personnels scientifiques qui prennent des responsabilités ou se lancent dans des projets collectifs. À cela s'ajoute une confusion fréquente des rôles entre directeurs de services et vice-présidents fonctionnels, nommés pour pallier les insuffisances et qui ne font souvent que les aggraver en politisant, voire en déprofessionnalisant, les sujets et en déresponsabilisant ceux qui devraient être des chefs de projet. En conséquence, les règles et modes de fonctionnement actuels des personnels techniques et administratifs sont inefficaces.

La dernière enquête réalisée par l'UNEF (Union Nationale des Étudiants de France) montre que les étudiants sont 56,7 % à percevoir un défaut d'encadrement et un manque de disponibilité des personnels administratifs ou des bibliothécaires⁸⁵. Ces chiffres tendent à démontrer le faible niveau de reconnaissance dont bénéficient ces personnels, y compris au sein de la communauté étudiante.

3. L'importance d'une diversification des rôles

L'université, comme la plupart des administrations publiques, reste guidée par une distinction des statuts et des fonctions exercées, le statut homogénéisant ce que la fonction différencie⁸⁶. À l'inverse, les entreprises cherchent aujourd'hui à s'extraire d'un

⁸³ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ Isabelle Rey-Lefebvre, « Le constat sévère des étudiants sur leur université », *Le Monde*, 4 juin 2014.

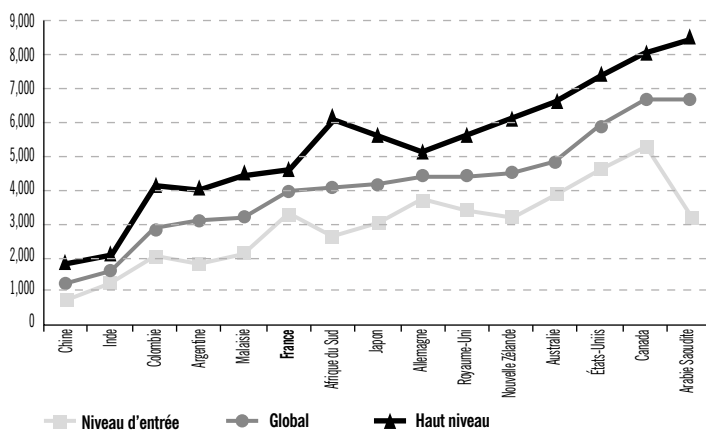
⁸⁶ Institut Montaigne, *Pour une fonction publique audacieuse et « Business friendly »*, rapport, mars 2014.

fonctionnement trop administré pour reconnaître la valeur de prises de responsabilités et d'initiatives. Cependant, les administrations peinent à franchir le pas. Au nom d'une responsabilité du fonctionnaire limitée aux obligations de son statut, ce dernier et son caractère artificiellement uniformisant finissent par étouffer le travail, ses enjeux et ses résultats. C'est alors un enjeu du fonctionnement des universités que de parvenir à concilier statut public et plus grande différenciation de ses personnels.

Cela implique de commencer par avoir le courage de reconnaître la diversité des charges assumées d'enseignement, de recherche et de responsabilités collectives entre enseignants-chercheurs mais aussi d'accepter qu'y réponde **une différenciation des salaires, des horaires et des carrières**.

Or, les comparaisons internationales enseignent que la variabilité des salaires en France est beaucoup plus faible, compte tenu du statut même, que dans les autres pays. En effet, le salaire moyen, n'est que modérément moins élevé que dans d'autres pays comparables. En revanche, dans de nombreux pays, la différenciation est beaucoup plus importante et les chercheurs les plus actifs se voient offrir des rémunérations conséquentes. On constate également des différences dans les trajectoires de carrière alors qu'en France, la progression salariale reste faible.

Graphique 7 : Comparaisons internationales des salaires des enseignants-chercheurs

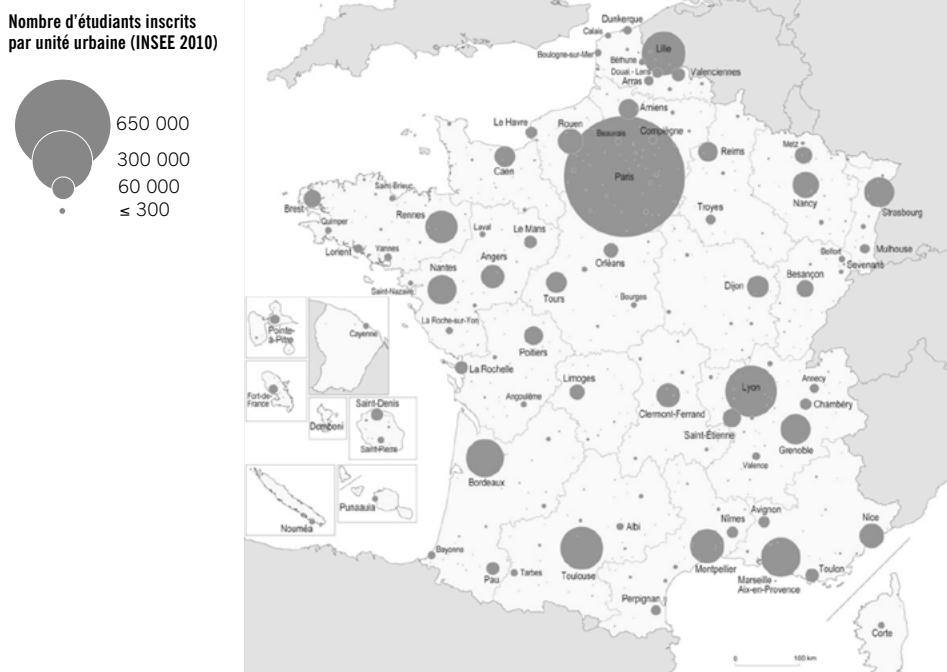


Source : Laura E. Rumbley, Ivan F. Pacheco, Phillip G. Altbach, *International comparison of academic salaries, an exploratory study*, Boston College Center for International Higher Education, octobre 2008.

4. La cohérence entre objectifs et infrastructures

Les implantations universitaires résultent de leur histoire, faite d'opportunités et d'aléas politiques plus que d'un projet de déploiement cohérent sur l'ensemble du territoire. Les pouvoirs publics, ministères et collectivités, ont oscillé entre dispersion au nom d'une proximité territoriale et concentration afin d'obtenir une masse critique d'excellence. La répartition actuelle des étudiants tend à montrer une concentration dans les grandes agglomérations, et particulièrement à Paris⁸⁷. Cependant, on constate la présence d'étudiants dans de nombreuses villes françaises confirmant ainsi l'hésitation des gouvernements successifs entre proximité et concentration.

Répartition des étudiants sur le territoire



Par ailleurs, la majorité des universités sont anciennes ; or, ces bâtiments anciens sont souvent en mauvais état. L'incapacité à gérer l'immobilier depuis Paris se fait de plus en plus critique. Les coûts d'entretien et de maintenance sont rarement

⁸⁷ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

prévus et maîtrisés, et les possibilités de logement insuffisantes en quantité comme en qualité.

Le problème est que personne ne s'en sent vraiment comptable. À de rares exceptions près, il n'existe pas de plan territorial, que ce soit pour les formations, les laboratoires et les services comme pour l'hébergement des étudiants, des personnels et des invités internationaux. Les CPER (Contrat de projets État-région), surdimensionnés et sous-exécutés, peinent à remplir leur rôle. **L'existant conditionne les projets alors que cela devrait être l'inverse.**

CHAPITRE II

PROPOSITIONS : LES MOYENS DE LA CONFIANCE

Si de nombreuses propositions, déjà dans le débat public depuis plusieurs années, ont été évoquées dans cette étude, il s'agit ici de formuler des propositions, **des pistes de changement qui permettront à l'université de répondre aux objectifs qui lui ont été assignés.**

Celles-ci sont guidées par deux idées :

- l'importance de la qualité de notre enseignement supérieur pour le développement économique et le bien-être social de nos sociétés : cette qualité se mesure à l'aune de son ouverture sociale, à la réussite et à l'insertion professionnelle de ceux qui s'y engagent ainsi qu'à l'intégration de pratiques de recherche dans les enseignements qui caractérisent le modèle universitaire ;
- l'indispensable confiance envers les enseignants, chercheurs et personnels des établissements pour opérer une nécessaire transformation : cette confiance repose à la fois sur une meilleure explicitation des missions de chacun, une réelle autonomie de fonctionnement libérant les initiatives et une évaluation impartiale des résultats atteints.

Après trois lois en 2006, 2007 et 2013, nous n'avons pas voulu faire d'une nouvelle modification législative un préalable à des changements urgents. Aussi avons-nous privilégié les changements de pratiques en encourageant diverses formes d'excellence et une diversification des établissements. Une nouvelle loi est néanmoins souhaitable pour déverrouiller le système, en ouvrant plus largement les espaces d'initiatives et les possibilités d'expérimentation en matière pédagogique comme d'organisation.

2.1. METTRE L'EXCELLENCE ET LA RÉUSSITE AU CŒUR DE L'UNIVERSITÉ

Toutes les universités n'enseignent pas l'ensemble des disciplines existantes, les étudiants ne s'y trompent pas, mais ils s'y perdent – sauf les « initiés »⁸⁸ –, ne pouvant distinguer notoriété scientifique et contenu des enseignements adaptés à leur propre profil. Alors, plutôt que de chercher à les uniformiser, autant expliciter et valoriser leurs différences, leur forme particulière d'excellence et en faire un élément de force et de choix.

Pour diversifier et adapter l'offre de formation, il doit être possible, en même temps que la mise en place de filières sélectives, de proposer au sein de toutes les formations des parcours aux exigences renforcées comportant, pour les étudiants qui s'y engagent, des cours de niveau plus élevé et surtout des travaux personnels et la réalisation de projets. Ainsi, **des étudiants motivés pourront aller plus loin dans le développement de leurs compétences** au sein des universités comme ils essaient de le faire aujourd'hui en choisissant d'intégrer une classe préparatoire. La mise en place, au sein des cursus traditionnels de licences et de masters, de cursus en ingénierie développés dans une vingtaine d'universités et comportant une part accrue de travail personnel et d'activités collectives en est une bonne préfiguration.

Une telle souplesse dans la définition des missions confiées à chacun, qui sont de plus amenées à varier au cours d'une carrière, est un élément essentiel de la constitution d'un profil propre à chaque université. **Les universités doivent pouvoir mettre leurs ressources humaines en cohérence avec les missions qu'elles ont choisies d'assumer en tant qu'établissement autonome.** Il est souhaitable que l'évaluation des établissements porte sur l'ensemble de leurs activités et sur la façon dont leur cohérence est assurée.

Ces missions doivent également être plus finement explicitées dans les contrats passés avec l'État, ceci devant le conduire à être moins tatillon sur la forme de ces activités qui sont une affaire interne aux universités. **La substitution d'une accréditation des établissements à une habilitation *ex ante* des formations va dans ce sens,** à condition que ne revienne pas par les règlements et circulaires ce qui vient d'être accordé d'autonomie par la loi.

⁸⁸ « En 2010, alors qu'en moyenne 53,5 % des enfants nés en 1995 ont accédé, à cette date, à l'enseignement supérieur, 89,5 % des enfants d'enseignants et 82,5 % des enfants de cadres ont été dans ce cas. » in Annie Da-Costa Lasne, *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?*, Université de Bourgogne, 2012.

C'est par la pluridisciplinarité et en laissant le libre choix aux étudiants de construire leur cursus en fonction de leurs intérêts que le système progressera. Au contraire, aujourd'hui, chaque étudiant se retrouve trop vite enfermé dans une discipline l'empêchant de bénéficier des avantages procurés par une formation pluridisciplinaire, de développer une plus grande curiosité et une plus grande originalité.

Le système LMD – Licence, Master, Doctorat – a été pensé pour permettre des formations ouvertes, au sein desquelles les étudiants peuvent construire leur cursus en fonction de leurs objectifs. Il faut pousser à son terme sa mise en œuvre pour **que chacun puisse construire un parcours adapté à ses motivations, à ses capacités et à son rythme.** Il faut lever les obstacles qui nuisent à sa lisibilité : semestres tronqués, validation des compétences par compensation, parcours de master avec une sélection au milieu et non en début, etc. La constitution des COMUE devrait permettre l'émergence de passerelles entre établissements appartenant au même ensemble ; et favoriser ainsi **une véritable diversification de l'offre pédagogique proposée aux étudiants.** Si les bi-licences sont un excellent premier pas, certes franchi par de nombreuses universités mais actuellement en régression, il faut aller plus loin encore dans la pluridisciplinarité.

Proposition 1 : Encourager les établissements à développer des formations pluridisciplinaires, qui leur permettront d'attirer des étudiants plus motivés tout en leur laissant l'initiative de cursus plus variés. Ces formations pluridisciplinaires devraient pouvoir naître des rapprochements initiés dans le cadre des COMUE et seraient accréditées, dans le cadre des contrats d'établissement, par une évaluation *ex post* – conduite entre trois et quatre ans après leur mise en œuvre.

Par ailleurs, si tout bachelier doit pouvoir être accueilli dans l'enseignement supérieur, il est essentiel que les établissements se différencient afin d'offrir à chacun une formation qui lui permette de réussir. Ceci implique **la validation de prérequis**, condition nécessaire à l'inscription dans une filière, **et la mise en place de parcours adaptés permettant la réussite de chacun.**

Cela doit permettre aux universités la **mise en place de filières sélectives comportant des exigences plus fortes** à l'entrée et dans le déroulement des études. La mise en place de telles formations permettrait aux universités de rivaliser avec les autres établissements d'enseignement supérieur et d'attirer, comme dans tous les pays du monde, les étudiants les mieux préparés à des études supérieures longues, étudiants qui se détournent d'elles aujourd'hui.

À une sélection par l'échec, il faut opposer une personnalisation des parcours.

Une pleine utilisation des souplesses offertes par le système LMD ainsi que la constitution de cartes régionales des formations devraient en faciliter la possibilité. Ainsi à l'entrée à l'université chaque jeune pourrait, notamment au vu du livret scolaire de ses deux dernières années, connaître ses chances d'être retenu dans une filière, notamment celles comportant de fortes exigences, et évaluer les efforts supplémentaires à accomplir pour y accéder.

Toute sélection doit en effet laisser sa chance à des jeunes que l'enseignement secondaire a maltraités. Elle doit s'accompagner de **dispositifs permettant des remises à niveau**, pour qu'aucune décision d'orientation ne ferme définitivement toute chance d'accéder à une formation, et de **processus d'orientation alternatifs** destinés aux étudiants pour lesquels ces dispositifs ne suffiraient pas à remplir les prérequis attendus. Il importe de permettre à des étudiants aux profils atypiques, ou qui ne sont pas nécessairement parmi les meilleurs après l'obtention d'un baccalauréat, de pouvoir intégrer l'université, y compris dans des filières sélectives. Cela doit s'incarner par la mise en place **d'un contrat de réussite**, destiné à mettre fin aux taux d'échecs insupportables constatés en licence : ainsi, 65,8 % des bacheliers généraux, 92,9 % des bacheliers technologiques et 97,8 % échouent à obtenir leur licence en trois ans⁸⁹. Si l'on observe les taux d'obtention d'une licence en cinq ans, seuls 52,9 % des bacheliers généraux, 15,8 % des bacheliers technologiques et 5,1 % des bacheliers professionnels – inscrits à l'université – y parviennent.

Faire **que toute formation explicite les prérequis nécessaires** pour y réussir contribuerait grandement à la **lisibilité du système**. Cela permettrait non seulement de mettre fin à une **intolérable hypocrisie**, mais surtout de développer des pédagogies adaptées et de sortir d'un absurde gâchis, pour ceux qui échouent comme pour ceux qui s'en sortent en ayant le sentiment d'y perdre trop de temps. Chaque formation devrait en même temps indiquer les efforts à accomplir et les parcours possibles pour les atteindre. Le 27 mars, Philippe Saltel, président de la CDUL (Conférence des doyens et directeurs des UFR de lettres, langues, arts, SHS), réaffirmait la position exprimée deux jours auparavant par la CDUL et la CDUS (Conférence des Directeurs des UFR scientifiques) – en faveur de la mise en place de prérequis pour entrer en L1 – devant la mission d'information sur les liens lycée-enseignement supérieur de l'Assemblée nationale : « Accepter des étudiants dont nous sommes

⁸⁹ Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, avril 2014.

sûrs qu'ils vont être en échec a un coût »⁹⁰. Chaque formation devrait en même temps indiquer les efforts à accomplir et les parcours possibles pour les atteindre.

À cela il est nécessaire d'ajouter que la **réduction des inégalités sociales par la réussite** dans le supérieur est impossible à réaliser sans de profonds changements dans l'enseignement secondaire et primaire. Charger les universités d'en réparer les injustices est une chose, à condition de leur en donner les moyens ; les y obliger, en plus de faire comme si tout lycéen pouvait y réussir de la même façon quel que soit son parcours scolaire, ne fait que prolonger l'hypocrisie installée en ouvrant l'accès au baccalauréat sans modifier l'existant, et en créant des filières parallèles sans oser les différencier quant à leurs possibilités d'accès au supérieur. Cela ne veut pas dire que des bacheliers professionnels n'ont pas leur place à l'université, d'autres y échouent également et certains y réussissent ; cela veut dire qu'ils doivent y être **accueillis et accompagnés de façon spécifique. Beaucoup d'universités travaillent avec les lycées de leur environnement pour créer une continuité bac-3/bac+3. Cela devrait constituer l'un des objets de leur contrat.** Cela veut dire aussi que les universités ont un rôle à jouer dans le développement d'une formation continue offrant de véritables chances de promotion aux salariés entrés plus tôt dans la vie active. **Une plus grande sélectivité des filières, et des parcours comportant des exigences renforcées, permettraient de lutter plus efficacement contre les taux d'échec massifs qui gangrèment l'enseignement supérieur.** La sélection à l'entrée du BTS ou en IUT est admise par tous, pourquoi serait-elle moins légitime à l'entrée en L1 et en M1⁹¹ ?

Proposition 2 : Pour lutter contre les taux d'échecs massifs à l'université, permettre la mise en place de filières sélectives comportant des exigences plus fortes, et pour lesquelles la validation de prérequis sera une condition nécessaire à l'inscription. Cette sélection s'accompagnera de dispositifs permettant des remises à niveau et de processus d'orientation alternatifs destinés aux étudiants pour lesquels ces dispositifs ne suffiraient pas à remplir les prérequis attendus.

Dans un contexte budgétaire de plus en plus contraint se pose la question des moyens pour assurer des formations de qualité. Actuellement, le financement des formations initiales est en quasi-totalité assumé par l'État, ceci de façon inégale et insuffisante. **Augmenter les frais d'inscription de façon modérée** permettrait aux universités

⁹⁰ Entretien Philippe Saltel, « Nous défendons une sélection sur critères pédagogiques à l'université », Isabelle Dautresme, *Educpros*, 27 mars 2015.

⁹¹ Terra Nova, *La sélection à l'université : un engagement de réussite*, note, décembre 2014.

de disposer de ressources pour assurer un accompagnement particulièrement indispensable pour les étudiants les moins bien préparés, mais aussi pour développer des postes de *career advisors*⁹². **Il s'agit là d'un objectif pédagogique mais aussi d'un enjeu de justice sociale. Bien évidemment, comme cela est déjà le cas actuellement, les près de 35 % d'étudiants boursiers à l'université⁹³ ne seront pas touchés par cette mesure et ils resteront exonérés de droits de scolarité.**

Les frais d'inscription au niveau licence représentent aujourd'hui 184 € par an⁹⁴, soit 15 € par mois, les étudiants boursiers en étant dispensés. À titre de comparaison, l'UNEF évalue le budget mensuel d'un étudiant à 799 € par mois⁹⁵. Ne pourrait-il être intéressant, pour les étudiants eux-mêmes, d'allouer plus de 2 % de leurs dépenses à leur université, si la qualité de la formation qu'ils en retirent et leurs chances de réussite en sont améliorées ?

De même, il serait intéressant de mettre en perspective le total des frais d'inscription pour une scolarité suivie à l'université avec l'espérance de revenus futurs qu'elle confère. Ainsi, les 552 € de frais d'inscription acquittés pour une licence obtenue en trois ans seraient remboursés en moins de dix jours de travail ; ce retour sur investissement est réalisé en moins de deux semaines de travail pour les étudiants ayant obtenu un master en cinq ans⁹⁶.

Il serait, de plus, équitable de dissocier la réflexion sur cette question selon le niveau de formation et cohérent de procéder à une augmentation limitée pour les formations de licence, qui contribuent à un effort massif d'élévation du niveau de qualification de la population. Il serait non moins équitable de considérer le bénéficiaire individuel plus grand retiré des formations de master, d'être cohérent avec le souhait d'en voir le nombre s'accroître, particulièrement en formation continue, et de laisser les universités libres d'en déterminer les droits, dans des limites décidées

⁹² Les *career advisors* sont des agents dont la mission est de guider les étudiants dans leur orientation et dans la recherche de leur premier emploi ; ces fonctions sont particulièrement développées dans les universités américaines.

⁹³ MENESR, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2014, septembre 2014.

⁹⁴ À la rentrée 2014, les frais d'inscription représentent 256 € au niveau master et 391 € au niveau doctorat. Source : www.enseignementsup-recherche.gouv.fr

⁹⁵ UNEF, *Enquête sur le coût de la vie étudiante*, avril 2014.

⁹⁶ Le salaire brut moyen après la licence étant de 26 325 € (Source : www.letudiant.fr), soit un salaire net annuel d'environ 19 743 € (1 645 € net mensuels), les 552 € de frais d'inscription – pour une licence obtenue en trois ans – seraient remboursés en moins de dix jours de travail. « Le salaire mensuel net médian des emplois à temps plein atteint 1 910 € pour les diplômés de master » in *Insertion professionnelle des diplômés de l'université*.

MENESR, DGESIP, DGRI, *L'insertion professionnelle des diplômés de l'université* (Master, DUT, LP), janvier 2015) ; les 1 064 € de frais d'inscription acquittés – pour un master obtenu en cinq ans – seraient donc remboursés en moins de deux semaines de travail.

lors de la négociation de leur contrat notamment en lien avec les collectivités territoriales qui pourraient participer au financement en fonction de leurs priorités de développement. Parallèlement, il pourrait être intéressant de développer un dispositif de prêts étudiants remboursables en fonction des revenus futurs, comme par exemple il en existe en Australie.

Proposition 3 : Augmenter les droits d'inscription en licence, de façon à ce qu'ils atteignent environ 500 € par an, et donner la liberté aux universités de les déterminer en master, **tout en continuant à en dispenser les étudiants boursiers.**

On ne peut que déplorer que les universités n'utilisent pas les possibilités dont elles disposent pour fixer des droits d'inscription plus élevés pour les étudiants non communautaires.

La France reste la troisième destination mondiale pour les étudiants étrangers : notre pays a ainsi accueilli 271 399 étudiants internationaux, soit près de 7 % du total des étudiants en mobilité dans le monde, en 2012⁹⁷. Alors que l'État peine à réduire ses déficits, avons-nous toujours les moyens de la générosité de notre modèle universitaire ? Une étude récente menée par BVA et Campus France⁹⁸ affirme que les étudiants étrangers sont à l'origine de 1,654 Md€ de recettes pour la France, soit 5 605 € par étudiant. **Si les étudiants contribuent donc à l'économie, ils devraient néanmoins participer plus largement au financement des établissements d'enseignement supérieur.**

Demander aux étudiants non communautaires de participer davantage au bon fonctionnement de l'enseignement supérieur revient à **ne pas faire peser sur le contribuable français le coût de leur scolarité** suivie en France. Alors que le développement de notre économie de services constitue un enjeu majeur pour notre compétitivité, les universités pourraient devenir des acteurs économiques essentiels pour nos territoires. Dans la perspective d'une politique de droits d'inscription différenciée entre étudiants communautaires et non-communautaires, nous souscrivons pleinement aux conclusions du rapport *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*, publié par France Stratégie⁹⁹. **Nous pensons que les nouvelles ressources ainsi dégagées devront être destinées**

⁹⁷ États-Unis (18,6 %), Royaume-Uni (10,7 %), France (6,8 %), Australie (6,3 %) et Allemagne (5,2 %) in Campus France, *L'essentiel des chiffres clés*, n° 9, septembre 2014, p. 5.

⁹⁸ BVA, Campus France, *Au-delà de l'influence : l'apport économique des étudiants étrangers en France*, novembre 2014.

⁹⁹ Nicolas Charles et Quentin Delpech, *Investir dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur*, France Stratégie, rapport, 27 janvier 2015.

à un accompagnement et à suivi renforcés auprès des étudiants, ainsi qu'à des bourses au mérite attribuées aux étudiants non communautaires¹⁰⁰. Cette nouvelle stratégie d'internationalisation ne doit pas être pensée comme un moyen de juguler les dépenses publiques, mais comme **un levier permettant de répondre à l'impératif d'amélioration de notre système d'enseignement supérieur et de recherche, en renforçant la capacité à attirer les meilleurs étudiants et le rayonnement des universités françaises.**

Enfin, si la problématique des étudiants venus des pays en développement peut se poser, il est essentiel d'inscrire cette réflexion dans le cadre plus général de l'aide au développement. Alors que les marges de progression de l'aide au développement accordée par la France sont de plus en plus contraintes, l'évolution des droits d'inscription à l'université – pour les étudiants extra-communautaires – s'inscrit davantage dans une démarche partenariale que dans une logique d'assistance. Cette nouvelle politique de droits d'inscription pourra s'appuyer sur une collaboration accrue avec le ministère des Affaires étrangères, qui pourra décider d'allouer des moyens supplémentaires – permettant notamment de financer des bourses – en faveur des étudiants ressortissants de pays qu'il considère « stratégiques ».

Proposition 4 : Inciter les universités à utiliser les possibilités dont elles disposent pour fixer des droits d'inscription plus élevés pour les étudiants non communautaires. Les nouvelles ressources ainsi dégagées seront prioritairement destinées à un accompagnement et à suivi renforcés auprès des étudiants, ainsi qu'à l'attribution de bourses au mérite.

¹⁰⁰ *Ibid.* Pour les auteurs de cette note, les frais d'inscription en licence des étudiants non-communautaires passeraient de 183 à 6 000 €, en master de 254 à 12 000 € euros et ceux des écoles d'ingénieurs, de 500 à 15 000 € euros. Seuls les frais d'inscriptions en doctorat resteraient inchangés, « afin d'attirer les étudiants les plus qualifiés ». 102 000 étudiants – soit 36 % des étudiants internationaux inscrits en France – payeraient « en moyenne 11 101 € de frais de scolarité ».

L'augmentation importante des droits de scolarité permettraient de mener cinq grandes actions :

- Recalibrer les politiques de bourses : réorienter de façon prioritaire ces exemptions vers l'espace francophone, notamment l'Afrique ; à destination de 30 000 étudiants. Le coût s'élèverait à environ 440 M€ par an.
- Améliorer l'expérience des étudiants internationaux : allouer 1 000 € par étudiant, soit environ 10 % du coût total de la formation, pour mener des actions spécifiques aux étudiants étrangers, qu'ils paient ou non, afin d'améliorer leur expérience (cours de langue française, aide à la recherche d'un logement ou d'un emploi étudiant, etc.). Un tel dispositif coûterait environ 280 M€ par an.
- Accompagner l'internationalisation des établissements : lancer des appels à projet spécifiques, à destination de projets axés sur l'innovation et la recherche et appuyés sur des modèles économiques soutenables. Cet investissement bénéficierait d'une enveloppe de 50 M€ par an ; auxquels s'ajouterait une unité d'expertise et d'accompagnement, dotée de 2,50 M€ par an.
- Investir dans l'offre numérique : « développer la première offre non anglophone au niveau international », ces projets seront financés à hauteur de 70 M€ par an.
- Renforcer les politiques d'attraction et de promotion : renforcer les moyens de communication et de marketing, mais aussi ceux alloués aux réseaux diplomatiques et aux opérateurs chargés de l'identification et de la sélection des boursiers et à la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger. Un financement de 7,50 M€ par an y serait consacré.

L'emploi étudiant dans les universités constitue une autre piste sous-exploitée en France, pouvant permettre à la fois à des étudiants de financer leurs études dans de bonnes conditions et aux universités de mieux fonctionner sans explosion des coûts. Des études montrent que l'emploi étudiant n'a pas de répercussion négative sur les résultats universitaires lorsqu'il représente moins de seize heures par semaine¹⁰¹. Le travail étudiant à l'intérieur de l'université (par exemple dans les bibliothèques ou sous forme de tutorat) est particulièrement compatible avec les études. Il pourrait être encouragé par une exonération de charges sociales. Philippe Aghion, Gilbert Cette et Élie Cohen suggèrent que ces exonérations partielles de contributions sociales employés et employeurs soient « associées à une absence de droits acquis concernant les retraites ou l'indemnisation chômage. Le bénéfice de ces exonérations serait limité à un certain nombre d'années et pourrait être conditionné à la réussite aux examens¹⁰² ».

Proposition 5 : Encourager l'emploi étudiant dans les universités par une exonération de charges sociales.

2.2. FAIRE DES ENSEIGNANTS LES MOTEURS DU CHANGEMENT

La revalorisation du rôle de la recherche dans l'attractivité d'un pays et dans son développement économique, la place nouvelle qu'y ont pris les universités, avec et non plus à côté des organismes de recherche, ont conduit à **une moindre attention portée à l'importance et à la difficulté des missions d'enseignement**, comme si celles-ci allaient de soi ou n'étaient portées que par la qualité des recherches sur lesquelles elles sont censées s'appuyer. La séparation des statuts d'enseignants, d'enseignants-chercheurs et de chercheurs conduit à sanctuariser la recherche, souvent au détriment de l'enseignement parfois considéré comme un fardeau (les « bons » sont chercheurs et n'enseignent qu'en Master 2). Cela est évidemment dommageable pour l'enseignement, qui joue un rôle essentiel dans la qualification des étudiants et contribue ainsi non seulement à leur insertion professionnelle mais surtout à la façon dont ils pourront assurer le développement de leurs futures

¹⁰¹ Magali Befly, Denis Fougère et Arnaud Maurel, « L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », *Économie et Statistique* n° 422, 2009.

¹⁰² Philippe Aghion, Gilbert Cette et Élie Cohen, *Changer de Modèle, De nouvelles idées pour une nouvelle croissance*, Odile Jacob, Paris, 2014, pp.171-172.

entreprises et organisations. **L'enseignement est la forme première – et la plus importante – de valorisation de la recherche, particulièrement indispensable dans une économie de la connaissance.** Cette dévalorisation de l'enseignement pèse lourd dans l'évolution des formes de recherche elles-mêmes. **La recherche académique à visibilité internationale ne doit pas être la seule à être reconnue et valorisée.** Il est tout aussi important que la recherche se prolonge et soit stimulée par des formes plus appliquées, mais aussi que des connaissances nouvelles viennent enrichir les corpus disciplinaires. Ceci est malheureusement impossible lorsque l'on dispense les chercheurs de l'obligation d'enseigner.

Les différences de statuts, assez récentes dans notre histoire et propres à la France, n'ont aujourd'hui plus lieu d'être. Une fusion des statuts, en même temps qu'une différenciation des activités tout au long d'une carrière, doivent être posées en principe. Le chemin pour y arriver devrait s'ancrer dans la concertation.

En ce sens, la Prime d'Encadrement Doctoral et de Recherche (PEDR), créée en 1990 et réservée aux enseignants-chercheurs, aurait pu jeter les bases d'une évolution intéressante. Elle permettait à une minorité d'entre eux – de l'ordre de 20 % –, sélectionnée sur la base de leur activité de recherche, de bénéficier d'un supplément de salaire de l'ordre de 10 %, pendant une durée de quatre ans.

Ce dispositif incitatif pour les enseignants-chercheurs contribuait aussi à encourager la mobilité des organismes de recherche vers l'enseignement supérieur. La transformation en 2009 de ce dispositif en Prime d'Excellence Scientifique (PES) l'a étendu aux chercheurs des organismes, mais à la condition qu'ils effectuent chaque année l'équivalent de 42 heures de cours – un tiers du service d'un enseignant-chercheur –, condition conservée en 2014 lorsque les PES sont redevenues des PEDR. Cette obligation d'enseignement est vertueuse mais peu ou mal appliquée, et certains organismes la contournent largement en considérant, par exemple, comme équivalant à de l'enseignement des activités d'encadrement doctoral, voire administratives.

Une application stricte des dispositions prévues pour la PEDR des chercheurs des organismes fournirait un outil efficace pour rapprocher recherche et enseignement supérieur, dans la mesure où les chercheurs les plus productifs seraient fortement encouragés à contribuer à la mission d'enseignement.

Il paraît essentiel que les chercheurs les plus actifs, dont la renommée dépasse les frontières, enseignent et ceci dès le premier cycle. Au contraire, les jeunes

enseignants-chercheurs pourront avoir une charge d'enseignement allégée afin de développer leur autonomie scientifique et de pouvoir poursuivre leurs intuitions de recherche dans les premières années de leur carrière. Comme cela existe déjà dans plusieurs pays, les postes de chercheurs bénéficiant d'une faible charge d'enseignement devraient être progressivement concentrés prioritairement sur les plus jeunes, qui en ont davantage besoin pour développer leur autonomie scientifique. Ceci pourrait prendre la forme de décharges partielles – voire totales – d'enseignement pour une durée limitée, par exemple de cinq ans, pour de jeunes docteurs particulièrement prometteurs recrutés sur des postes d'enseignant-chercheur.

Le Président de la République a promis 1 000 emplois chaque année pour permettre d'accroître la réussite étudiante. Cependant, une enquête menée par EducPros¹⁰³ révèle que les choix budgétaires des universités les ont conduites au gel de 40 % de ces emplois en 2014. La difficulté à créer les postes qui manquent à l'université montre qu'aujourd'hui ces postes ne doivent pas nécessairement être créés *ex nihilo*, de formidables ressources se trouvant dans les organismes de recherche.

La gestion des emplois offerts devrait au demeurant faire l'objet d'une meilleure coordination entre les différentes institutions publiques recrutant des chercheurs – universités et organismes de recherche –, pour adapter le nombre de postes ouverts aux besoins mais aussi au vivier de candidats réellement qualifiés dans les différentes disciplines (en comparaison avec les standards de recrutement dans les universités étrangères reconnues).

La qualité de la recherche exige une certaine régularité dans le nombre de postes ouverts, les périodes de forte restriction étant tout aussi délétères que celles où les recrutements sont trop nombreux. La situation actuelle de rareté des postes, liée à des facteurs pourtant prévisibles (faibles départs en retraite, croissance de la masse salariale et difficultés budgétaires de l'État comme des universités), montre tout l'intérêt d'une gestion prévisionnelle qui aurait permis d'anticiper et de lisser le nombre de postes mis au concours.

Proposition 6 : Faire converger les statuts des enseignants et des chercheurs à l'université sur la base de l'annualisation de leur temps de travail. Cette disposition permettra de revaloriser et de mieux partager les activités d'enseignement en rapprochant les corps d'enseignants, d'enseignants-chercheurs et de chercheurs.

¹⁰³ Camille Stromboni, « Universités : 1 000 emplois annoncés, 40% gelés », EducPros.fr, 11 décembre 2014.

L'évaluation

La mise en place d'un **système d'évaluations, non seulement transparentes mais aussi régulières**, constitue une étape essentielle pour progresser. **L'évaluation est le pendant naturel à l'autonomie** des universités. Accorder davantage de libertés et de responsabilités aux universités n'est possible que s'il existe un système d'évaluation transparent.

À l'échelle nationale, ce sont les établissements et les unités de recherche qui doivent être évalués. Dans le contexte très spécifique de gouvernance des universités françaises, l'évaluation des établissements est centrale pour créer un environnement incitatif et pour aider à accroître leur attractivité en France et à l'étranger, grâce à la reconnaissance des qualités de leur recherche et de leur offre de formation. Elle doit également jouer un rôle dans leur financement. L'évaluation des unités de recherche est indispensable pour permettre aux établissements de définir et de valider leur politique scientifique, mais elle doit aussi mettre en valeur leurs réussites scientifiques pour que les entreprises ou que les laboratoires extérieurs puissent identifier plus facilement des partenariats possibles.

Au niveau des établissements, l'AERES était capable de fournir des évaluations utiles de l'organisation interne, de la politique générale et de la qualité de la gestion. **Une évolution serait souhaitable vers les questions académiques, de manière à contribuer au partage et à la diffusion en France des meilleures pratiques.** Des aspects tels que les procédures et la qualité des recrutements et des évaluations internes, la qualité et la visibilité internationale des résultats scientifiques ou l'attractivité vis-à-vis des étudiants français et internationaux devraient donc être pris en compte. La contribution d'experts européens ou internationaux exerçant ou ayant exercé des responsabilités de haut niveau dans des universités de premier plan serait particulièrement enrichissante.

Des évaluations transparentes et lisibles des unités de recherche sont indispensables à la bonne gouvernance des établissements. Aujourd'hui, le système est en mouvement et des progrès réels ont été réalisés depuis la création de l'AERES. Il faut encourager cette évolution et éviter des régressions toujours possibles. Le remplacement de l'AERES par le HCERES conduit à deux évolutions. La première est que les évaluations ne sont plus publiques, et seule une « synthèse » du rapport d'évaluation sera accessible à tous. Il pourrait en résulter des rapports plus francs, mais il existe aussi un **risque réel que la partie publique du rapport**

soit vidée de tout contenu informatif sur la qualité des résultats scientifiques. Ce risque est amplifié par la seconde évolution, la disparition des « notes » attribuées par l'AERES. On peut craindre que toutes les unités de recherche apparaissent finalement comme excellentes, sans qu'il ne soit possible de déterminer si cette excellence doit être comprise au niveau international, national, régional ou local seulement.

Concernant les chercheurs, ceux-ci doivent disposer du droit à être évalués par des experts extérieurs à leur établissement pleinement compétents dans leur domaine. Le Conseil national des universités (CNU) étant chargé d'un simple suivi de carrière, une véritable évaluation devra être conduite au niveau des établissements selon des procédures explicites et évaluées. Le HCERES doit jouer son rôle en la matière, tant dans la proposition de cahiers des charges de bonnes pratiques que dans l'évaluation des établissements.

Proposition 7 : Mettre en place des procédures d'évaluation régulières et transparentes des enseignants-chercheurs, qui incitent à l'adoption de bonnes pratiques, dans le respect de règles déontologiques claires, comme cela se fait couramment dans certains pays étrangers.

À côté de ces évaluations externes plus transparentes, il est nécessaire de mettre en place une véritable évaluation des enseignements par les étudiants. Cette disposition est prévue dans la loi... mais n'est presque jamais mise en pratique dans les universités. Cette évaluation par les étudiants aurait la vertu d'aider les enseignants à mieux comprendre les besoins des étudiants et à améliorer leurs pratiques.

Les procédures d'évaluation individuelles, des enseignants-chercheurs, devront être examinées par le HCERES dans le cadre de ses missions¹⁰⁴. Les évaluations des établissements par le HCERES devraient prendre en compte la mise en place d'une réelle évaluation des enseignements par les étudiants.

¹⁰⁴ Article 1 du Décret n° 2014-1365 du 14 novembre 2014 relatif à l'organisation et au fonctionnement du Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur.

2.3. INSUFFLER DAVANTAGE D'AUTONOMIE DANS LA GOUVERNANCE

a. Gouvernance des établissements

La confrontation du modèle français avec les exemples étrangers montre à quel point le modèle de gouvernance des universités françaises ne va pas de soi. Ainsi, le fait que les membres du Conseil d'administration (CA) soient pour l'essentiel choisis directement ou indirectement par les personnels et les étudiants de l'établissement est très atypique. L'élection du Président, désigné lui aussi indirectement par les personnels et les étudiants de l'université, est aussi loin d'être le cas général lorsque l'on s'intéresse aux systèmes étrangers. Si ces modes de désignation ont des avantages, comme par exemple celui de favoriser la définition de choix largement partagés, ils peuvent aussi **exacerber les querelles internes ou conduire à éviter les choix courageux**. La prise en compte des missions collectives peut passer au second plan derrière les intérêts des différentes catégories et composantes de l'établissement. Le poids des composantes et des disciplines peut peser plus lourd que les arguments politiques et scientifiques dans la définition d'une stratégie ou l'allocation interne des moyens.

Le modèle français de gouvernance des universités, progressivement mis en place et conforté par les lois successives depuis au moins une cinquantaine d'années, n'a **jamais résolu la question du rapport de l'université à son environnement** et a toujours rechigné à établir un lien entre les missions qui lui sont confiées et les moyens qui lui sont attribués, entre ses obligations à l'égard du pays et les ressources qu'il lui accorde. Ceci s'est fait au nom d'une autonomie de la science, qui ne serait rentable qu'en s'exonérant de tout calcul économique et d'une défense des libertés universitaires, qui confond allègrement pleine responsabilité des contenus d'enseignement et de recherche et autodéfinition des activités. Cette question est, dans la plupart des pays, résolue par une dualité entre une présidence qui, même universitaire, est choisie et contrôlée par une instance où prédomine des extérieurs représentant des apporteurs de fonds (État et collectivités territoriales) et une instance représentative de la communauté académique qui joue un rôle de contre-pouvoir, avec souvent un droit de veto sur les décisions. **L'originalité du modèle français**, après avoir peiné à établir comme ailleurs la primauté de stratégies d'établissements sur celles des facultés et composantes qui le constituent, est d'accorder directement un rôle prépondérant à la collectivité universitaire pour composer le Conseil d'administration et décider des orientations. **Une telle fusion**

des pouvoirs académique et managérial a d'ailleurs posé problème, au point qu'il est apparu nécessaire de constituer un Conseil académique sans que ne soit pour autant revue la composition du Conseil d'administration.

Face à cette **instabilité qui génère beaucoup de confusion dans les débats publics**, certains souhaitent renforcer le poids de décideurs externes ; d'autres voudraient l'annuler complètement. Enfin, d'autres misent sur le dépassement de ces conflits au sein d'entités plus vastes, plus en prise avec leur rôle dans le territoire. Il peut être contre-productif de trancher en ces termes. Le fonctionnement des universités françaises a toujours été très politique et la prépondérance des élus universitaires dans la définition des stratégies d'établissement peut être un atout pour leur transformation en profondeur. La question, si l'on veut conforter ce modèle, est plutôt de savoir **comment se prémunir du repli**. Comment faire entendre, et de façon suffisamment forte, dans les débats internes la voix de ceux qui attendent quelque chose de l'université et lui apportent énergie et moyens ? Il serait contradictoire, si l'on entend miser sur la responsabilité des collectifs et l'autonomie des établissements, de n'apporter qu'une réponse institutionnelle externe. Le pari de la confiance ne peut être celui du contrôle et de l'injonction. Au contraire, il est celui de **l'exigence et de la discussion sur les comptes à rendre mais aussi de l'élargissement des possibilités d'expérimentation**.

Ainsi, par exemple, pourrait être appuyée la mise en place, trop timidement amorcée par quelques établissements, **d'un Conseil d'orientation constitué en majorité de membres extérieurs, chargé d'exprimer les attentes à l'égard de l'institution et de la qualité de l'enseignement et de la recherche**. Ce comité pourrait également évaluer et proposer des options stratégiques. La présence d'un tel conseil n'interdirait pas, bien au contraire, de larges consultations internes sur les questions stratégiques, ni n'amoincirait le rôle du Conseil académique pour les questions exigeant des compétences dans l'enseignement et la recherche. Rien n'interdirait non plus que l'élection des présidents puisse être faite, comme dans beaucoup de grandes universités mondiales, par le recrutement d'une personnalité extérieure. Cette dernière serait identifiée, approchée puis choisie par un comité de recherche pour ses compétences avérées en matière académique et son expérience de direction pour être finalement proposée à l'élection du CA. De nombreux exemples suggèrent qu'un tel président pourrait apporter un regard neuf et des compétences nouvelles à l'université et ce, sans être pris dans des conflits internes avant même sa nomination. Il pourrait ainsi diriger plus sûrement la conduite de réformes utiles.

Il apparaît également essentiel de promouvoir une véritable formation des présidents d'université, sur le modèle de la Kennedy School de Harvard University – deux semaines de séminaire sont prévues pour tout directeur de pôle prenant ses fonctions. Cette formation des présidents d'université pourrait être pensée à l'échelle de l'Union européenne. **Un collège européen dédié à l'échange des bonnes pratiques de gouvernance universitaires pourrait ainsi être créé.**

Proposition 8 : Encourager les expérimentations concernant les modes de gouvernance dans le sens d'une plus grande autonomie afin que les établissements puissent se doter d'une gouvernance en adéquation avec leurs ambitions.

L'enseignement supérieur et la recherche se jouent aujourd'hui à l'échelle internationale. Les laboratoires vivent à l'heure des collaborations internationales et la plupart des chercheurs et des enseignants-chercheurs recrutés ces dernières années ont fait une partie de leur carrière à l'étranger. Pourtant, la direction des universités reste un pré-carré national. La présence de membres étrangers dans les conseils d'administration et dans les instances dirigeantes reste l'exception. Cette singularité s'explique par les règles de gouvernance des universités qui fixent de manière rigide le mode de nomination des membres des conseils d'administration et des dirigeants. Elle explique peut-être une certaine frilosité vis-à-vis d'évolutions, comme le retard pris par le secteur académique français dans certains domaines, la déontologie pour les évaluations scientifiques notamment. Mais la présence de personnalités étrangères de premier plan dans les conseils dirigeants, comme d'ailleurs la participation effective de représentants du monde économique, nécessite une **évolution du fonctionnement de ces conseils, mettant l'accent sur les questions stratégiques et non sur les débats internes.**

b. Gouvernance du système

La loi LRU de 2007, confortée sur ce point par la loi de 2013, a accordé aux universités françaises une autonomie limitée mais réelle. Cette autonomie est indispensable à une bonne gestion des établissements et, dans ce domaine comme dans d'autres, la centralisation antérieure conduisait à des problèmes majeurs. L'autonomie est nécessaire aussi pour permettre aux universités de définir, puis de conduire, une réelle politique tant pour la formation que pour la recherche. Une série de travaux tend à montrer que le degré d'autonomie des universités est un facteur de qualité de leur activité scientifique¹⁰⁵.

¹⁰⁵ P. Aghion et alii., *The governance and performance of universities: evidence from Europe and the US*, Economic Policy, janvier 2011.

Sur la question de l'autonomie, des progrès sont encore possibles. L'autonomie accordée n'est pas aussi grande en pratique que dans les textes : le réflexe de se tourner vers l'administration centrale pour trouver une réponse à un problème demeure. Le système académique français ne pourra progresser que lorsque les universités, qui en ont la volonté et les capacités, pourront choisir leurs orientations et y adapter leur mode d'organisation et de fonctionnement. **Il serait souhaitable de leur ouvrir en la matière un large droit d'expérimentation, prévoyant comme l'indique la Constitution, une évaluation et une possibilité d'arrêt si cela s'avère contreproductif.**

L'autonomie des universités doit donc continuer à progresser, mais de manière différenciée, en tenant compte de la capacité des établissements non seulement à assurer leur stabilité financière mais aussi à définir puis à conduire avec succès une politique scientifique. En revanche, **le rôle de l'administration centrale reste essentiel pour créer un environnement qui soit suffisamment incitatif à travers un système vertueux d'allocation des moyens.** Le référé, rendu public par la Cour des comptes le 27 janvier 2015¹⁰⁶, est particulièrement sévère quant au dispositif d'allocations des moyens à destination des universités : « Le contrat quinquennal n'est assorti d'aucune dimension incitative et le ministère chargé de l'enseignement supérieur peine à mettre en place un dispositif de suivi. Dans ces conditions, s'il fournit aux universités une trajectoire stratégique, le contrat ne constitue pas, contrairement aux contrats d'objectifs et de performance de la plupart des opérateurs, un support de gestion pluriannuelle avec une visibilité sur leurs objectifs et leurs moyens. Il importe donc de conjuguer la refonte du modèle SYMPA et celle de la contractualisation, afin de mieux les articuler, de stabiliser la rémunération de l'activité sur des critères objectifs et de mieux rémunérer la performance. » Le référé de la Cour des comptes porte également un jugement critique sur l'incapacité du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à fournir aux universités des outils de gestion et de suivi¹⁰⁷.

Le Ministère pourrait également contribuer à une plus grande ouverture internationale de la gouvernance des établissements. L'évaluation conduite par le Haut conseil de

¹⁰⁶ Cour des comptes, *L'allocation des moyens de l'État aux universités*, référé, 27 janvier 2015.

¹⁰⁷ *Ibid.* « Alors que la veille financière et budgétaire n'était pas un enjeu majeur avant le passage aux RCE, elle devient un sujet sensible avec la décentralisation de la gestion de la masse salariale. Or les rectorats n'ont pas assumé les responsabilités d'accompagnement que les textes leur assignaient depuis 1994 et qui auraient permis d'anticiper la dégradation de la santé financière de certaines universités. Le ministère n'a pas non plus fourni aux universités des outils nécessaires de gestion et de suivi. Ce n'est qu'à la fin de 2013, puis à l'été 2014, grâce à l'entrée en vigueur d'une convention avec la direction générale des finances publiques, que le ministère a tiré les conséquences de ses défaillances pour se doter d'outils de veille financière et de prévention des risques. »

l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (HCERES) sera aussi un élément central pour l'évolution (ou la stagnation) du système académique français. **Néanmoins, le MENESR devrait se garder d'intervenir directement ou indirectement dans la gestion des universités, dès lors qu'elles sont gérées de manière responsable** et que leurs activités de recherche et de formation sont évaluées positivement. Chaque établissement doit être plus libre de ses choix de positionnement et de son organisation interne en sachant sur quelles ressources compter et doit, à l'inverse, rendre compte de façon plus précise de l'impact de ses activités.

Afin d'envisager cette inflexion majeure dans le fonctionnement de notre système d'enseignement supérieur, **il pourrait être envisagé de remplacer – à terme– le ministère par deux agences indépendantes, placées sous l'autorité du Premier ministre** : une agence serait chargée de la répartition et du suivi des moyens alloués aux établissements ; la seconde – qui existe déjà sous la forme du HCERES – serait chargée de l'évaluation du système. Ces deux agences remettraient tous les ans, au Premier ministre, un rapport sur l'évolution du système et sur les orientations de la politique d'enseignement supérieur. Ce rapport serait transmis et présenté aux commissions permanentes compétentes en matière d'enseignement supérieur de l'Assemblée nationale et du Sénat. Il donnerait lieu à un débat d'orientation de la politique d'enseignement supérieur devant le Parlement.

Proposition 9 : Créer une agence indépendante – remplaçant à terme le secrétariat d'État chargé de l'Enseignement et de la Recherche – ayant pour mission la répartition, le suivi des moyens, la définition et la mise en œuvre d'un système véritablement incitatif d'allocation des moyens – la part allouée selon les indicateurs de performance mériterait à ce titre d'être revalorisée ; à l'inverse alléger l'emprise de l'administration centrale sur l'organisation et le fonctionnement des établissements évalués positivement.

2.4. RENFORCER LE RÔLE DES UNIVERSITÉS DANS LE RAYONNEMENT DES TERRITOIRES

Il est nécessaire de revaloriser le rôle territorial et les missions d'enseignement des universités en lien avec les régions et les organismes de recherche. Il apparaît essentiel, de ce point de vue, qu'y soient impliquées les régions, tant pour leur responsabilité en matière de carte de formation que pour leur relation avec leur métropole en matière de développement économique. Il est essentiel également qu'y prennent part les organismes de recherche tant pour leur rôle en matière d'orientation scientifique que pour la contribution de leurs chercheurs à l'enseignement.

Proposition 10 : Renforcer, dans les contrats d'établissement passés avec l'État, la définition des missions confiées aux universités et la clarification d'indicateurs qui permettront d'en évaluer la réalisation. Les établissements d'enseignement supérieur doivent endosser un rôle de développement de leur territoire et de qualification des populations en formation initiale et continue.

Une telle différenciation des établissements, poussant chacun à afficher ses formes d'excellence, doit s'accompagner d'une plus forte coopération entre eux, facilitant les passerelles et assurant une **cohérence concertée de leurs offres sur un même territoire**. C'est dans la diversification des établissements que réside la richesse de l'enseignement supérieur. Pour encourager cette diversité, il pourrait être envisagé de moduler les moyens attribués en fonction de la mise en cohérence de l'offre d'enseignements proposés¹⁰⁸.

Proposition 11 : Proposer une offre de formation cohérente sur un même territoire en incitant, dans le cadre des contrats de site, les établissements d'enseignement supérieur à se différencier.

Longtemps, l'université s'est vue attribuer la tâche quasi-exclusive de formation des enseignants et de préparation aux concours publics et à ceux donnant accès aux professions réglementées. Les qualifications nécessaires à l'accès aux emplois privés et aux grands corps techniques d'État relevaient, elles, davantage des écoles. **Les universités ont ainsi cultivé l'illusion que la formation n'avait d'autre finalité que l'excellence disciplinaire** puisque celle-ci valait qualification pour l'emploi. Le développement d'un enseignement supérieur de masse est venu élargir cet

¹⁰⁸ La question des disciplines rares fera l'objet d'un traitement spécifique.

horizon : d'une part, il est attendu des universités, par le lien qu'elles établissent entre enseignement et recherche, de former des salariés capables d'évoluer et de faire évoluer les organisations qui les emploient, et donc de **former des individus compétents et pas seulement diplômés**. D'autre part, il est attendu d'elles, par la diversité des disciplines qu'elles recouvrent, de répondre aux besoins variés et évolutifs des professions. Cela s'est traduit par l'importance croissante accordée au caractère professionnel de toute formation, y compris pour préparer aux métiers de l'enseignement, et par le souci affiché de l'insertion future des étudiants.

Cette **double exigence de professionnalisation des formations et de préparation à l'insertion professionnelle** ne peut être assumée seule par l'université. La charge, y compris pédagogique et éducative, doit être partagée avec les milieux professionnels concernés, pendant ou après la formation elle-même. Certains pays séparent les responsabilités avec une forte présence de formations alternées en apprentissage, d'autres assument des enseignements plus éloignés du professionnel, avec des entreprises très impliquées dans l'accueil et l'intégration des jeunes et un rôle plus important dévolu à la formation continue. Partout, le souci de professionnalisation se traduit par une ouverture des parcours disciplinaires et de fortes coopérations entre entreprises et universités en matière de recherche.

Aujourd'hui encore, les entreprises françaises ne recrutent souvent leurs cadres à la sortie des universités que par défaut, le doctorat est encore trop souvent jugé comme une activité abstraite et parfois inutile, le souci de former comme une perte de temps et d'énergie trop coûteuse. Ce sont autant de pratiques que les exigences présentes de compétitivité, valorisant l'innovation et l'amélioration continue, rendent contre-performantes. L'heure est donc venue de nouer de nouvelles formes de partenariat. Le chemin commence à être balisé en matière de recherche ; entreprises et laboratoires de recherche ne s'ignorent plus. Les coopérations en la matière, ainsi que le développement de formes de recherche collaboratives voire partenariales, ont fait leurs preuves et permis de mieux cerner les intérêts conjoints et la façon de délimiter les responsabilités. Ce chemin reste largement à faire en matière d'enseignement. Les coopérations restent ponctuelles, les relations très personnelles, les engagements frileux et pas toujours tenus.

À cet égard, les universités pourraient encourager la mise en œuvre d'un écosystème coopératif qui favorise l'innovation, tant dans leurs processus que dans le cadre de leurs cursus – évaluation ouverte, technologie de la rencontre, intelligence collective,

open publication, hubs collaboratifs, co-crédation, etc. –, que dans une interaction avec le monde entrepreneurial – d'veloppement de fablabs, d'incubateurs, etc.¹⁰⁹.

L'universit' a commenc' à apprendre l'entreprise ; l'entreprise, trop exclusivement tournée vers les écoles, n'a pas encore suffisamment appris l'universit', sauf peut-être par ses laboratoires. Plusieurs mesures pourraient être initiées pour d'velopper cette collaboration : cr'eer davantage de structures mixtes recherche – entreprises ou encore d'velopper plus encore les incubateurs sur les campus.

Tant pour la qualit' et la pertinence des formations universitaires, initiales et continues que pour une meilleure lisibilit' des comp'tences des étudiants et leur meilleure insertion dans l'emploi, que pour une évolution de l'organisation du travail au sein d'entreprises incluant plus d'initiatives et d'apprentissage, il est utile de **multiplier les occasions de rapprochement, de réflexions et d'activités partagées.**

Si le projet de d'cret visant à int'grer les formations de l'enseignement sup'rieur dans le champ de comp'tence du CNEE (Conseil national éducation économie) atteste de cette volont' de rapprochement universit's-entreprises au sommet de l'État ; il est difficile d'imaginer que l'ajout d'une nouvelle structure, se surimposant au Comit' sup'emploi, permettra de renforcer profondément les liens entre les entreprises et les universit's.

L'entreprise doit revendiquer une place au sein même des universit's à la mesure de sa n'cessaire implication dans son d'veloppement¹¹⁰.

Proposition 12 : Favoriser et encourager des partenariats durables entre les universit's et les entreprises – et leurs repr'sentants –, amenant une modification des comportements tant dans le fonctionnement des universit's que dans les formes de management des entreprises.

¹⁰⁹ Voir la proposition 11 du rapport, *De la naissance à la croissance : comment d'velopper nos PME*, A.Vaissié, Institut Montaigne, juin 2011. « D'velopper des filières « innovation et entrepreneuriat » au sein des cursus universitaires. »

¹¹⁰ À ce titre, le statut de ma'tre de conférences ou de professeur associ' (PAST) pourrait être modifi' afin de permettre un engagement plus fort d'enseignants travaillant par ailleurs dans le secteur priv'. Il faudrait ainsi – puisque les PAST sont d'jà salariés par une autre structure que l'universit' – exonérer leurs r'munérations de cotisations chômage et retraite.

REMERCIEMENTS

L'institut Montaigne remercie particulièrement les personnes suivantes pour leur contribution.

Les personnes auditionnées

- **Patrick Aebischer**, président, École polytechnique fédérale de Lausanne
- **Fabrice Bardèche**, vice-président exécutif, IONIS Education Group
- **Godefroy Beauvallet**, directeur, Fonds AXA pour la Recherche
- **Jean-Lou Chameau**, president, King Abdullah University of Science and Technology (KAUST) et President Emeritus, California Institute of Technology (Caltech)
- **Gwennaëlle Costa Le Vaillant**, directrice de la Responsabilité d'Entreprise, CGI
- **Thierry Coulhon**, président, Paris Sciences et Lettres Research University et ancien directeur du programme « Centres d'excellence » au Commissariat général à l'investissement
- **François Garçon**, maître de conférences HDR, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne et auteur de l'ouvrage, *Formation : l'autre miracle suisse*, Presses Polytechniques et Universitaires Romande, avril 2014
- **Philippe Gillet**, vice-président pour les affaires académiques, École polytechnique fédérale de Lausanne et ancien directeur de l'École normale supérieure de Lyon
- **Jean-Pierre Korolitski**, directeur du programme Centres d'excellence, Commissariat général à l'investissement
- **Yves Lichtenberger**, professeur émérite, ancien directeur du programme « Emploi, égalités des chances » au Commissariat général à l'investissement et ancien président de l'université de Marne-la-Vallée

- **Pierre-Michel Menger**, professeur au Collège de France, Chaire « Sociologie du travail créateur » et directeur d'études, École des hautes études en sciences sociales
- **Jean-Marc Monteil**, professeur, CNAM
- **Jean-Marc Rapp**, professeur de droit commercial, Université de Lausanne, ancien président de l'Association européenne des universités (EUA) et du jury des Initiatives d'excellence
- **Laurent Tran Van Lieu**, président, Studialis

L'Institut Montaigne remercie également **Lucile Romanello**, économiste à l'Institut des politiques publiques (Paris School of Economics et CREST), pour sa contribution à ce travail.

**Les opinions exprimées dans cette étude n'engagent ni ces personnes
ni les institutions qu'elles représentent.**

LES PUBLICATIONS DE L'INSTITUT MONTAIGNE

- Rallumer la télévision : 10 propositions pour faire rayonner l'audiovisuel français (février 2015)
- Marché du travail : la grande fracture (février 2015)
- Concilier efficacité économique et démocratie : l'exemple mutualiste (décembre 2014)
- Résidences Seniors : une alternative à développer (décembre 2014)
- Business schools : rester des champions dans la compétition internationale (novembre 2014)
- Prévention des maladies psychiatriques : pour en finir avec le retard français (octobre 2014)
- Temps de travail : mettre fin aux blocages (octobre 2014)
- Réforme de la formation professionnelle : entre avancées, occasions manquées et pari financier (septembre 2014)
- Dix ans de politiques de diversité : quel bilan ? (septembre 2014)
- Et la confiance, bordel ? (août 2014)
- Gaz de schiste : comment avancer (juillet 2014)
- Pour une véritable politique publique du renseignement (juillet 2014)
- Emploi : le temps des (vraies) réformes ? Propositions pour la conférence sociale de juillet 2014 (juillet 2014)
- Rester le leader mondial du tourisme, un enjeu vital pour la France (juin 2014)
- Pour une fonction publique audacieuse et « Business friendly » (avril 2014)
- Passion française. Les voix des cités (avril 2014)
- Alléger le coût du travail pour augmenter l'emploi : les clés de la réussite (mars 2014)
- 1 151 milliards d'euros de dépenses publiques : quels résultats ? (février 2014)
- Une nouvelle ambition pour l'apprentissage : dix propositions concrètes (janvier 2014)
- Comment renforcer l'Europe politique (janvier 2014)

- Améliorer l'équité et l'efficacité de l'assurance chômage (décembre 2013)
- Santé : faire le pari de l'innovation (décembre 2013)
- Afrique-France : mettre en œuvre le co-développement
Contribution au XXVI^e sommet Afrique-France (décembre 2013)
- Chômage : inverser la courbe (octobre 2013)
- Mettre la fiscalité au service de la croissance (septembre 2013)
- Vive le long terme ! Les entreprises familiales au service de la croissance et de l'emploi (septembre 2013)
- Habitat : pour une transition énergétique ambitieuse (septembre 2013)
- Commerce extérieur : refuser le déclin
Propositions pour renforcer notre présence dans les échanges internationaux (juillet 2013)
- Pour des logements sobres en consommation d'énergie (juillet 2013)
- 10 propositions pour refonder le patronat (juin 2013)
- Accès aux soins : en finir avec la fracture territoriale (mai 2013)
- Nouvelle réglementation européenne des agences de notation : quels bénéfices attendre ? (avril 2013)
- Remettre la formation professionnelle au service de l'emploi et de la compétitivité (mars 2013)
- Faire vivre la promesse laïque (mars 2013)
- Pour un « New Deal » numérique (février 2013)
- Intérêt général : que peut l'entreprise ? (janvier 2013)
- Redonner sens et efficacité à la dépense publique
15 propositions pour 60 milliards d'économies (décembre 2012)
- Les juges et l'économie : une défiance française ? (décembre 2012)
- Restaurer la compétitivité de l'économie française (novembre 2012)
- Faire de la transition énergétique un levier de compétitivité (novembre 2012)
- Réformer la mise en examen
Un impératif pour renforcer l'État de droit (novembre 2012)
- Transport de voyageurs : comment réformer un modèle à bout de souffle ? (novembre 2012)

- Comment concilier régulation financière et croissance :
20 propositions (novembre 2012)
- Taxe professionnelle et finances locales : premier pas vers une réforme globale ?
(septembre 2012)
- Remettre la notation financière à sa juste place (juillet 2012)
- Réformer par temps de crise (mai 2012)
- Insatisfaction au travail : sortir de l'exception française (avril 2012)
- Vademecum 2007 – 2012 : Objectif Croissance (mars 2012)
- Financement des entreprises : propositions pour la présidentielle (mars 2012)
- Une fiscalité au service de la « social compétitivité » (mars 2012)
- La France au miroir de l'Italie (février 2012)
- Pour des réseaux électriques intelligents (février 2012)
- Un CDI pour tous (novembre 2011)
- Repenser la politique familiale (octobre 2011)
- Formation professionnelle : pour en finir avec les réformes
inabouties (octobre 2011)
- Banlieue de la République (septembre 2011)
- De la naissance à la croissance : comment développer nos PME (juin 2011)
- Reconstruire le dialogue social (juin 2011)
- Adapter la formation des ingénieurs à la mondialisation (février 2011)
- « Vous avez le droit de garder le silence... »
Comment réformer la garde à vue (décembre 2010)
- Gone for Good? Partis pour de bon ?
Les expatriés de l'enseignement supérieur français aux
États-Unis (novembre 2010)
- 15 propositions pour l'emploi des jeunes et des seniors (septembre 2010)
- Afrique - France. Réinventer le co-développement (juin 2010)
- Vaincre l'échec à l'école primaire (avril 2010)
- Pour un Eurobond. Une stratégie coordonnée pour sortir de la crise (février 2010)
- Réforme des retraites : vers un big-bang ? (mai 2009)

- Mesurer la qualité des soins (février 2009)
- Ouvrir la politique à la diversité (janvier 2009)
- Engager le citoyen dans la vie associative (novembre 2008)
- Comment rendre la prison (enfin) utile (septembre 2008)
- Infrastructures de transport : lesquelles bâtir, comment les choisir ? (juillet 2008)
- HLM, parc privé
Deux pistes pour que tous aient un toit (juin 2008)
- Comment communiquer la réforme (mai 2008)
- Après le Japon, la France...
Faire du vieillissement un moteur de croissance (décembre 2007)
- Au nom de l'Islam...
Quel dialogue avec les minorités musulmanes en Europe ? (septembre 2007)
- L'exemple inattendu des Vets
Comment ressusciter un système public de santé (juin 2007)
- Vademecum 2007-2012
Moderniser la France (mai 2007)
- Après Erasmus, Amicus
Pour un service civique universel européen (avril 2007)
- Quelle politique de l'énergie pour l'Union européenne ? (mars 2007)
- Sortir de l'immobilité sociale à la française (novembre 2006)
- Avoir des leaders dans la compétition universitaire mondiale (octobre 2006)
- Comment sauver la presse quotidienne d'information (août 2006)
- Pourquoi nos PME ne grandissent pas (juillet 2006)
- Mondialisation : réconcilier la France avec la compétitivité (juin 2006)
- TVA, CSG, IR, cotisations...
Comment financer la protection sociale (mai 2006)
- Pauvreté, exclusion : ce que peut faire l'entreprise
(février 2006)
- Ouvrir les grandes écoles à la diversité (janvier 2006)
- Immobilier de l'État : quoi vendre, pourquoi, comment (décembre 2005)

- 15 pistes (parmi d'autres...) pour moderniser la sphère publique (novembre 2005)
- Ambition pour l'agriculture, libertés pour les agriculteurs (juillet 2005)
- Hôpital : le modèle invisible (juin 2005)
- Un Contrôleur général pour les Finances publiques (février 2005)
- Les oubliés de l'égalité des chances (janvier 2004 - Réédition septembre 2005)

Pour les publications antérieures se référer à notre site internet :
www.institutmontaigne.org

INSTITUT MONTAIGNE



A.T. Kearney
Aegis Media France
Air France-KLM
Airbus Group
Allen & Overy
Allianz
Alvarez & Marsal France
Archery Strategy Consulting
Archimed
Ardian
Areva
Association Passerelle
August & Debouzy Avocats
AXA
Baker & Mckenzie
Bearing Point
BNI France et Belgique
BNP Paribas
Bolloré
Bouygues
Caisse des Dépôts
Capgemini
Carbonnier Lamaze Rasle & Associés
Carrefour
CGI France
Cisco
CNP Assurances
Compagnie Financière Edmond de Rothschild
Crédit Agricole
Cremonini France
Davis Polk & Wardwell
De Pardieu Brocas Maffei & Leygonie
Development Institute International
EDF
Engie
Equancy
Eurazeo
Eurostar International
Générale de Santé
Gras Savoye
Groupama
Groupe BPCE
Groupe M6
Groupe Obea
Henner
HSBC France
IBM
International SOS
Ionis Education Group
ISRP
Jalma
Jeantet & Associés
KPMG
Kurt Salmon
La Banque Postale
Laboratoires Servier
Lazard Frères

SOUTIENNENT L'INSTITUT MONTAIGNE

INSTITUT MONTAIGNE



Linedata Services
LIR - Les Entreprises internationales de recherche
LVMH
MACSF
Malakoff Mederic
Mazars
McKinsey & Company
Média Participations
Mercer
Microsoft France
Ngo Cohen Amir-Aslani & Associates
Numericable - SFR
PAI Partners
Pierre & Vacances
PriceWaterhouseCoopers
Radiall
Raise
Rallye - Casino
Randstad
RATP
Redex
Rexel
Ricol Lasteyrie Corporate Finance
Roche
Roland Berger Strategy
Rothschild & Cie Banque
RBS France
Sanofi Aventis
Santeclair
Schneider Electric SA
SIA Partners
Siaci Saint Honoré
SNCF
SNCF Réseau
Sodexo
Sorin Group
Stallergènes
Suez Environnement
Tecnnet Participations
The Boston Consulting Group
Tilder
Total
Michel Tudel & Associés
Vallourec
Vedici
Veolia
Vinci
Vivendi
Voyageurs du Monde
Wendel
WordAppeal

SOUTIENNENT L'INSTITUT MONTAIGNE

Imprimé en France
Dépôt légal : avril 2015
ISSN : 1771-6756
Achévé d'imprimer en avril 2015

INSTITUT MONTAIGNE



COMITÉ DIRECTEUR

PRÉSIDENT

Henri de Castries Président-directeur général, AXA

David Azéma *Chairman Global Infrastructure Group*, Bank of America Merrill Lynch

Emmanuelle Barbara *Managing Partner*, August & Debouzy

Marguerite Bérard-Andrieu Directrice générale adjointe en charge de la Stratégie, groupe BPCE

Nicolas Baverez Avocat, Gibson Dunn & Crutcher

Mireille Faugère Conseiller Maître, Cour des comptes

Christian Forestier Administrateur général, CNAM

Marwan Lahoud Directeur général délégué, Airbus Group

Natalie Rastoin Directrice générale, Ogilvy France

René Ricol Associé fondateur, Ricol Lasteyrie Corporate Finance

Jean-Dominique Senard Président, Michelin

Arnaud Vaissié Co-fondateur et Président-directeur général, International SOS

Philippe Wahl Président-directeur général, Groupe La Poste

Lionel Zinsou Président, PAI Partners

PRÉSIDENT D'HONNEUR

Claude Bébéar Fondateur et Président d'honneur, AXA

Bernard de La Rochefoucauld Président, Les Parcs et Jardins de France

CONSEIL D'ORIENTATION

PRÉSIDENT

Ezra Suleiman Professeur, Princeton University

Benoît d'Angelin Président, Ondra Partners

Frank Bournois Directeur général, ESCP Europe

Pierre Cahuc Professeur d'économie, École Polytechnique

Loraine Donnedieu de Vabres Avocate, associée gérante, Jeantet et Associés

Pierre Godé ancien vice-Président, Groupe LVMH

Michel Godet Professeur, CNAM

Françoise Holder Administratrice, Groupe Holder

Philippe Josse Conseiller d'État

Marianne Laigneau Directrice des ressources humaines, Groupe EDF

Sophie Pedder Chef du Bureau de Paris, *The Economist*

Hélène Rey Professeur d'économie, London Business School

Laurent Bigorgne Directeur

INSTITUT MONTAIGNE



IL N'EST DÉSIR PLUS NATUREL QUE LE DÉSIR DE CONNAISSANCE

Université : pour une nouvelle ambition

À la croisée des politiques publiques, notre système d'enseignement supérieur et de recherche favorise la croissance de notre pays, l'insertion professionnelle des jeunes Français et la formation continue des salariés de nos entreprises. Si des progrès ont pu être réalisés ces dernières années, les universités souffrent encore d'un déficit de pluridisciplinarité, d'internationalisation et de professionnalisation. Malgré quinze années de réformes continues, les universités françaises reconnues mondialement sont trop peu nombreuses et notre système reste l'un des plus inégalitaires.

Il est temps de faire de nos universités le moteur de l'économie de la connaissance en leur confiant nos meilleurs élèves, en s'appuyant sur le talent de nos chercheurs, en renforçant leur rôle au sein des territoires et en rénovant leur gouvernance.

Cette étude poursuit les réflexions engagées par l'Institut Montaigne, dès sa création, pour le rayonnement de l'enseignement supérieur français et formule douze propositions pour concilier excellence et réussite de tous.

Institut Montaigne

59, rue La Boétie - 75008 Paris

Tél. +33 (0)1 53 89 05 60 - Fax +33 (0)1 53 89 05 61

www.institutmontaigne.org - www.desideespourdemain.fr

10 €

ISSN 1771-6756

Avril 2015