



HAL
open science

Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université ?

David Flacher, Hugo Harari-Kermadec, Léonard Moulin

► To cite this version:

David Flacher, Hugo Harari-Kermadec, Léonard Moulin. Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université?. 2012. hal-00749625v1

HAL Id: hal-00749625

<https://hal.science/hal-00749625v1>

Submitted on 8 Nov 2012 (v1), last revised 14 Jul 2016 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université ?

David Flacher^{*}, Hugo Harari-Kermadec^{**} et Léonard Moulin^{*}

^{*} Université Paris 13 - CEPN (CNRS - UMR 7234)

^{**} ENS Cachan - IDHE (CNRS - UMR 8533)

Résumé : Cet article propose une analyse des arguments couramment avancés en faveur des frais d'inscription: 1) l'iniquité du système français; 2) l'efficacité du marché pour sélectionner, orienter et inciter à l'effort; 3) le financement de l'université. Nous défendons la thèse selon laquelle ces frais peuvent conduire de potentiels étudiants à renoncer à leurs études, à modifier l'orientation qui aurait été la leur en l'absence de frais ou encore à modifier leur comportement sur le marché du travail sous le poids de la dette. Nous montrons que les frais ne garantissent ni l'équité, ni un fonctionnement efficace du système d'enseignement supérieur, ni un accroissement des ressources des établissements.

Abstract : Should we (really) raise tuition fees ? This article offers a critical analysis of the usual arguments in favour of tuition fees: 1) the iniquity of the French system, 2) market efficiency to select, guide and encourage the effort, 3) the financing of the university. We defend the thesis that, due to these costs and due to debt burden, potential students could drop out of higher education, change their vocational orientation or behaviour on the labour market. We show that tuition fees do not guarantee equity, efficiency and resources increase for universities.

Mots-clés : Frais de scolarité, équité, efficacité, éducation par capitalisation, financement de l'enseignement supérieur, prêts à remboursement conditionnel.

Classification JEL : I21, I22, I24.



Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université ?

David Flacher*, Hugo Harari-Kermadec** et Léonard Moulin*

7 novembre 2012

*Université Paris 13 - CEPN (CNRS - UMR 7234)

**ENS Cachan - IDHE (CNRS - UMR 8533)

Résumé

Cet article propose une analyse des arguments couramment avancés en faveur des frais d'inscription : 1) l'iniquité du système français ; 2) l'efficacité du marché pour sélectionner, orienter et inciter à l'effort ; 3) le financement de l'université. Nous défendons la thèse selon laquelle ces frais peuvent conduire de potentiels étudiants à renoncer à leurs études, à modifier l'orientation qui aurait été la leur en l'absence de frais ou encore à modifier leur comportement sur le marché du travail sous le poids de la dette. Nous montrons que les frais ne garantissent ni l'équité, ni un fonctionnement efficient du système d'enseignement supérieur, ni un accroissement des ressources des établissements.

Abstract

Should we (really) raise tuition fees ?

This article offers a critical analysis of the usual arguments in favour of tuition fees : 1) the iniquity of the French system, 2) market efficiency to select, guide and encourage the effort, 3) the financing of the university. We defend the thesis that, due to these costs and due to debt burden, potential students could drop out of higher education, change their vocational orientation or behaviour on the labour market. We show that tuition fees do not guarantee equity, efficiency and resources increase for universities.

Table des matières

1	Introduction	4
2	Analyse critique des motivations économiques pour une éducation “par capitalisation”	5
2.1	Le système d’enseignement ne serait pas socialement juste : équité contributive et rendements privés	6
2.1.1	Définition d’un enseignement supérieur équitable	6
2.1.2	Rendements privés, rendements sociaux et partage des coûts de l’enseignement supérieur	8
2.1.3	L’enseignement supérieur français est-il inéquitable?	9
2.1.4	Les frais d’inscription (non mutualisés) et les aides financières constituent-ils une opportunité pour davantage d’équité?	10
2.2	Le point de vue de l’efficience	12
2.2.1	La sélection	13
2.2.2	Orientation des étudiants et marché du travail	16
2.2.3	Les incitations à l’effort	17
2.2.4	Libéralisation, polarisation de l’enseignement supérieur et construction des rapports sociaux	18
2.3	Le financement du système éducatif	19
2.3.1	Des besoins financiers...	19
2.3.2	... que les frais d’inscription ne peuvent/doivent pas combler	20
3	Frais d’inscription et mécanismes d’accompagnement : atouts et limites	22
3.1	Des mécanismes de compensation financière sont nécessaires : aides directes et indirectes	22
3.1.1	Les aides directes : bourses et exonérations fiscales	23
3.1.2	L’accès au crédit : pilier de l’éducation par capitalisation	24
3.1.3	Les prêts à remboursement conditionnel au revenu (PARC)	25
3.1.4	D’autres modalités d’accès au crédit	27
3.2	Suffit-il de desserrer la contrainte d’endettement? Origine sociale, accès au crédit et poids de la dette	28
4	Conclusions et perspectives	30

1 Introduction

Faut-il augmenter les frais d'inscription à l'université ? Cette question intéresse la théorie économique : elle renvoie à des problématiques cruciales sur l'allocation des ressources et d'autant plus importantes que l'enseignement supérieur est un secteur fondamental dans une économie fondée sur la connaissance et les compétences. Elle intéresse plus généralement les sciences humaines et sociales dans la mesure où l'introduction ou le relèvement des frais d'inscription est de nature à transformer en profondeur les rapports sociaux et notamment le rapport des étudiants à l'éducation. Cette question s'insère enfin dans un débat public qui ne cesse de gagner en actualité. D'après un rapport de l'OCDE (2009), la diminution constatée de la part du financement public des établissements d'enseignement tertiaire entre 1995 et 2006 "s'explique essentiellement par une tendance qui s'observe dans des pays non européens, à savoir des frais de scolarité plus élevés et une grande participation des entreprises au financement des établissements d'enseignement tertiaire" (p. 236). Cette tendance rattrape désormais l'Europe : le Royaume-Uni a adopté, en 2010, une réforme des frais d'inscription, rehaussant leur plafond de 3300 livres à 6000 voire 9000 livres et développant les capacités d'emprunts des étudiants, alors même que les dépenses publiques pour l'enseignement supérieur se réduisent fortement. En France, les réformes récentes de l'université, dont le point d'orgue a été, en août 2007, l'adoption de la "Loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités", ont soigneusement évité d'aborder le sujet, de peur d'une réaction des syndicats d'étudiants. Pour autant, plusieurs indices démontrent que cette question dépasse les clivages partisans¹ et qu'elle est loin d'être enterrée. Les expériences menées, en la matière, à l'Université Paris 9 - Dauphine et à Sciences Po Paris soulignent l'intérêt pour ces politiques. De fait, les réformes des universités et leur autonomie financière s'inscrivent dans la logique de construction d'un marché éducatif reposant sur une concurrence entre établissements aux niveaux national et mondial que l'Union Européenne et ses États membres souhaitent promouvoir pour répondre aux défis d'une économie de la connaissance mondialisée.

Du point de vue théorique, les frais d'inscription ont fait l'objet d'une attention particulière, non seulement par les économistes, mais également par d'autres sciences humaines et sociales. Si l'on se limite aux travaux réalisés par les premiers, les conclusions semblent largement favorables à l'instauration de frais d'inscription "élevés", c'est-à-dire couvrant une part significative du coût des études, pour peu que des mécanismes d'accompagnement soient mis en œuvre.

Dans un article publié dans la *Revue française d'économie*, Gary-Bobo et Trannoy (2005), ont développé une argumentation en faveur de l'augmentation des frais d'inscription. Cette argumentation se concentrait sur l'efficacité des modes de sélection à l'entrée de l'université. Elle discutait notamment de la substituabilité entre examens d'entrée et frais d'inscription. Ces auteurs en déduisaient, sous réserve d'un accès parfait au crédit (et donc de la construction d'un mécanisme *ad hoc*), que les frais d'inscription peuvent se révéler socialement optimaux dans la mesure où ils conduisent les étudiants à s'auto-sélectionner en fonction de leur talent. De même, d'autres travaux s'efforcent de justifier et de construire les conditions d'une mise en œuvre de frais d'inscription dans le cas français : Grégoir (2008) et Courtioux [2009; 2010] soulignent l'importance des rendements privés de l'éducation et la légitimité qui résulterait, en termes d'équité, de l'instauration d'une contribution des étudiants. S'inspirant de modèles étrangers, ils définissent alors les conditions d'accompagnement nécessaires à un rehaussement des frais d'inscription. Ils appellent notamment à la mise en place de prêts à remboursement conditionnel (PARC). Dans la même veine, un numéro spécial de la *Revue d'économie politique*, dirigé par d'Autume *et al.* (2006) fait référence aux besoins financiers de l'université française et propose des arrangements institutionnels permettant de faire contribuer davantage les étudiants aux coûts de leurs études.

Cependant, ces résultats apparaissent discutables dès lors que l'on s'intéresse au détail des argumentations et que l'on mobilise d'autres disciplines au sein des sciences humaines et sociales. C'est ainsi que Flacher et Harari-Kermadec (2011) ont montré, en tenant compte de l'hétérogénéité des comportements des étudiants selon leur classe sociale, que les résultats de Gary-Bobo et Trannoy [2005; 2008], favorables aux frais d'inscription, devaient être relativisés. Les travaux de Flacher et Harari-Kermadec (2011) apparaissent néanmoins limités dans la mesure où ils ne s'intéressent qu'à l'efficacité des effets incitatifs (en matière de sélection des étudiants à l'entrée de l'université), et dans la mesure où leur formalisation est particulièrement restrictive. Or, comme ils le soulignent, il convient, avant de dégager une position normative sur les frais d'inscription, de considérer (i) *l'effet redistributif* des frais d'inscription, qui peut avoir un effet sur l'équité du système universitaire, (ii) *l'effet incitatif* qui, en contribuant à sélectionner, à orienter ou à motiver les acteurs du système éducatif, peut avoir un impact sur l'efficacité du système et enfin, (iii) *l'effet contributif*, qui pourrait permettre aux universités de disposer de moyens financiers supplémentaires à travers les contributions des étudiants.

Dans cet article, nous proposons d'envisager ces trois dimensions pour déterminer la pertinence qu'il y aurait à développer une politique de frais d'inscription à l'université. Pour ce faire, notre démarche consiste en une revue critique de la littérature sur le sujet, reposant à la fois sur des travaux publiés dans le champ de l'économie mais également sur certains travaux développés dans d'autres disciplines. Ce travail présente ainsi l'originalité de considérer le sujet dans sa globalité, en envisageant ses différentes dimensions, de mobiliser différents apports disciplinaires pour enrichir la pensée économique, et surtout de poser un regard critique sur les politiques de tarification des études supérieures. Cet article apporte ainsi des éléments pour un débat contradictoire, alors même que les travaux publiés en économie semblaient converger sur l'opportunité de relever les frais d'inscription en France.

La section 2 propose une analyse critique des motivations théoriques à une éducation "par capitalisation", c'est-à-dire un régime d'éducation dans lequel les étudiants (et/ou leurs familles) participent au financement de leurs études au travers de frais d'inscription reflétant une part significative des coûts. Nous y discutons de l'équité d'une telle politique (2.1), de l'efficacité d'un système qui ferait jouer aux frais d'inscription le rôle de prix (2.2) ainsi que des opportunités de financement que représentent les frais d'inscription pour le système universitaire (2.3). La section 3 traite des atouts et limites des mécanismes d'accompagnement proposés dans la littérature et pour partie déjà implémentés dans certains pays, en s'intéressant d'une part aux aides financières directes et indirectes (3.1) et, d'autre part, aux mécanismes visant à lever la contrainte d'endettement des étudiants (3.2). La section 4 résume les principales conclusions et propose des perspectives de recherche.

2 Analyse critique des motivations économiques pour une éducation "par capitalisation"

La mise en œuvre de frais d'inscription, représentant une part significative du coût des études, s'inscrit dans une logique de "capitalisation" : les étudiants (et/ou leur famille) financent un investissement dont le montant comporte ces frais, les frais d'entretien (logement, alimentation...) et supportent le coût d'opportunité des études. Cet investissement permet l'accumulation de "capital humain" auquel est associé un rendement privé (que les économistes résument en général à un accroissement du niveau de salaire), en plus d'un rendement social.

Si l'accumulation du capital humain associée aux études est largement citée dans les travaux

sur la croissance économique, la littérature sur les frais d'inscription dans l'enseignement supérieur est relativement limitée. Elle met néanmoins en évidence trois catégories essentielles d'arguments visant généralement à promouvoir une éducation fondée sur la capitalisation : 1) l'argument de la justice sociale est le plus souvent avancé dans la mesure où les classes sociales favorisées sont sur-représentées dans l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, la faiblesse des frais d'inscription apparaît anti-redistributive, et ce d'autant plus que les rendements privés de l'éducation sont élevés (section 2.1). 2) Une promotion de l'efficacité, aussi bien allocative (en décourageant les étudiants de s'engager dans des études qui ne leur correspondent pas) que productive (en incitant les étudiants comme les enseignants et les universités à l'effort), est également mise en avant (section 2.2). Elle pourrait résulter de l'instauration de prix reflétant l'intérêt (économique) de la formation et d'un marché éducatif concurrentiel. 3) Enfin, un troisième argument repose sur le nécessaire accroissement des budgets de l'enseignement supérieur, notamment dans certains pays comme la France (section 2.3). Nous présentons chacun de ces arguments dans les sections suivantes.

Dans cet article, nous avons choisi la terminologie de "frais d'inscription" pour englober les différentes contributions qui peuvent être demandées à l'étudiant par l'institution universitaire. Ce terme permet de recouvrir ainsi les "droits de scolarité", au sens d'impôt ou taxe, actuellement prélevés par les universités françaises, d'une part, et les "frais", dont le sens est lié au "coût" du système éducatif. Nous préférons enfin la notion de "frais d'inscription" à celle de "frais de scolarité" dans la mesure où le coût réel de la "scolarité" dépasse largement les coûts de fonctionnement de l'université (puisqu'il inclut notamment les dépenses de subsistance et le matériel nécessaire au cursus de l'étudiant).

2.1 Le système d'enseignement ne serait pas socialement juste : équité contributive et rendements privés

L'argument consistant à avancer l'équité contributive pour justifier l'instauration de frais d'inscription repose d'une part sur la sociologie des étudiants dans l'enseignement supérieur (les classes sociales favorisées y sont sur-représentées) et d'autre part sur l'existence d'importants rendements privés de l'éducation. Après avoir précisé la notion d'équité sur laquelle nous nous appuyerons, nous discuterons de l'opportunité d'un partage des coûts entre la société et l'étudiant qui bénéficie des rendements privés associés à sa formation, de l'équité du système français d'enseignement et de la pertinence des frais d'inscription comme modalité de partage des coûts.

2.1.1 Définition d'un enseignement supérieur équitable

L'argument de l'équité, qui renvoie à celui de justice sociale, est souvent invoqué dans les travaux sur l'économie de l'éducation, sans forcément être précisé. Définir cette notion apparaît pourtant crucial dans la mesure où plusieurs approches de l'équité sont possibles et que le choix entre ces approches n'est pas neutre sur l'analyse du rôle et des effets des frais d'inscription..

Dans un système fondé sur la responsabilité, il est considéré comme "juste" que chaque individu exerce librement ses responsabilités et en assume entièrement les conséquences Fleurbaey, 1995. Un tel système repose sur ce que Fleurbaey (1995) appelle le "principe de récompense naturelle" : chaque individu bénéficie de ses efforts et de ses choix libres. Il s'agit de la vision libérale dans laquelle la société n'intervient pas pour corriger ou altérer les décisions ou leurs impacts. Les inégalités apparaissent justifiées dans ce cadre de pensée par les "talents" et la "volonté" de

chaque individu (sans que ceux-ci ne soient considérés comme le résultat d'une construction ou détermination sociale).

La justice sociale peut aussi s'envisager en se plaçant du point de vue de l' "égalité des chances", en termes notamment de ressources matérielles disponibles pour entreprendre des études. Il s'agit alors de mettre en œuvre un "principe de compensation" contrebalançant, par des ressources externes, les écarts entre situations individuelles (ou "circonstances") dont les individus ne sont pas responsables (Fleurbaey, 1995). C'est le cas notamment lorsque des écarts sont liés aux conditions socio-économiques (circonstances socio-économiques) ou aux caractéristiques innées des individus (circonstances naturelles). Pour Gary-Bobo et Trannoy (2005) "les inégalités d'accès dues à des différences de circonstances ne sont pas éthiquement acceptables" (p.213). Autrement dit, il conviendrait de neutraliser l'influence des circonstances, de telle sorte "qu'à *ambition égale, réalisation égale*" (p.217).

Si les approches en termes de responsabilité et d'égalité des chances peuvent être complémentaires dans certains cas, il peut être nécessaire d'arbitrer entre le principe de récompense naturelle et le principe de compensation dans d'autres. Il n'est en effet pas toujours possible à la fois de compenser les effets des circonstances et de ne pas altérer le résultat des décisions individuelles (Fleurbaey, 1995). De plus, ces deux approches supposent d'identifier précisément ce qui relève des circonstances, d'une part, et des choix individuels, d'autre part.

De surcroît, l'égalité des chances ne suffit pas nécessairement à définir un système équitable. C'est ainsi que, selon Rawls (1971), les inégalités économiques et sociales, pour être acceptables, ne doivent pas seulement résulter d'une égale opportunité de mobilité sociale (que le principe de compensation est supposé établir). Elles doivent aussi contribuer au bénéfice de la société et notamment des plus défavorisés. Une interprétation possible de la justice sociale selon Rawls peut donc reposer à la fois sur le principe de compensation (l'accès à l'éducation constituant, selon nous, un "bien premier", au sens de Rawls) et sur celui d'équité contributive. Il entre alors en conflit avec le principe de récompense naturelle.

Enfin, si nous suivions Sen (2010), il conviendrait de dépasser les libertés négatives (les droits formels, i.e. l'absence d'entraves) et la problématique des ressources financières (qui fondent le principe de compensation) pour s'intéresser aux libertés positives (ou capacités), c'est-à-dire à ce que chaque individu est capable d'accomplir étant donné les ressources dont il dispose et le milieu dont il est issu. Il s'agit donc de considérer une forme d'égalité des chances effective et non potentielle ou purement formelle. Or, comme Sen le montre, les coercitions socio-culturelles peuvent conduire les personnes à ne pas même envisager ou s'autoriser l'expression de certains désirs, revendications ou projets. Il convient alors de définir les libertés positives minimales que la société doit garantir, dans le cadre du débat démocratique et donc en fonction des rapports de forces politiques en présence. C'est la raison pour laquelle, contrairement à ce qu'affirment Gary-Bobo et Trannoy (2005), la réalisation d'un "projet professionnel" ne peut être seulement considérée à travers les préférences, l'ambition et les ressources financières que la famille d'un individu et l'État lui consacre. La nature du projet professionnel, de même que sa réalisation, dépendent fondamentalement des capacités dont dispose chaque individu et donc notamment de son origine socio-culturelle. Nous en déduisons que le principe de "récompense naturelle" ne peut pas être considéré en lui-même comme équitable, même en présence d'une compensation financière permettant à chaque individu d'entreprendre des études supérieures : la récompense serait "naturelle" si les ambitions, préférences et efforts n'étaient pas en partie conditionnés par les circonstances socio-culturelles et, plus généralement par les rapports de force sociaux.

Dans la suite de ce travail, nous considérerons qu'un système d'enseignement supérieur est équitable s'il vérifie à la fois les principes 1) de compensation (égalité des chances en termes d'accès à

un minimum de ressources), 2) d'équité contributive de tous les bénéficiaires de l'enseignement supérieur (définie comme un effort identique de tous les bénéficiaires - étudiants et citoyens profitant des externalités - et donc par progressivité des contributions) et 3) si des libertés positives permettent effectivement aux individus des différents milieux sociaux d'aspirer aux mêmes diplômes (égalité des chances effective).

2.1.2 Rendements privés, rendements sociaux et partage des coûts de l'enseignement supérieur

L'enseignement supérieur se caractérise par d'importants rendements privés à la fois monétaires et non monétaires. En termes monétaires, à partir d'enquêtes sur les carrières salariales individuelles, des travaux soulignent que les gains salariaux (avant impôt) liés à une année d'étude supplémentaire serait compris entre 4% et 12% dans les pays développés (Card, 1999, Harmon *et al.*, 2003, Hendricks, 2004, Grégoir, 2008). D'après les microsimulations réalisées par Courtioux (2009), les taux internes de rendement individuel de l'investissement, définis à partir des différents coûts d'investissement pendant la période des études et du différentiel de revenus salariaux tout au long de la vie du fait d'être passé par l'enseignement supérieur, iraient de 4,5% à 13% selon le type de formation (les filières les plus prestigieuses - les très grandes écoles - ayant les rendements les plus élevées - voir aussi Boarini et Strauss, 2007 et Strauss et De la Maisonnette, 2009).

Pour Bourdieu (1974), l'investissement éducatif traduirait aussi la volonté de maximiser un rendement "symbolique", particulièrement important dans les classes les plus favorisées, au-delà même du rendement économique. À ces gains monétaires se superposeraient donc des gains individuels non monétaires, dont il est plus difficile d'estimer la valeur économique et sociale. Ces gains dérivent de la satisfaction intellectuelle ou du statut social que l'éducation permet d'obtenir. Ils dépendent du cursus de chaque individu et de la profession exercée.

Parallèlement à ces rendements privés, développer les conditions d'un accès le plus large possible à l'éducation apparaît d'autant plus important que la littérature académique en a souligné les externalités positives (Grossman, 2006), en particulier sur la criminalité (Garces *et al.*, 2002), sur la santé (Grossman et Kaestner, 1997), sur la croissance économique (Aghion et Howitt, 2009) et même sur le dynamisme démocratique (Haveman et Wolfe, 1984). En accroissant les revenus futurs des étudiants, l'enseignement supérieur augmente également les perspectives de recettes fiscales (Barr, 1993). La participation de l'ensemble de la collectivité (y compris des moins favorisés) au financement de l'éducation au-delà de la scolarité obligatoire apparaît donc justifiée selon Johnson (1984). Pour cet auteur, du fait d'une certaine complémentarité entre le travail peu et très qualifié, les citoyens les plus pauvres bénéficient d'une augmentation du niveau général d'éducation. Cela justifierait que ces derniers participent aussi aux dépenses d'éducation des plus riches (i.e. à ceux dont le revenu permanent est le plus élevé), autrement dit du segment de la population le plus capable de bénéficier des études supérieures (p.317).

À côté de l'enjeu politique que constitue un large accès à l'enseignement supérieur, l'enjeu économique réside donc dans la correction d'un possible sous-investissement privé dans l'éducation prenant en compte les "rendements sociaux". Le taux de subvention s'interprète alors "comme une mesure correctrice à la Pigou, destinée à internaliser les 'externalités de l'éducation'". Ces différents gains collectifs restent cependant difficiles voire impossibles à quantifier de manière satisfaisante (Grégoir, 2008 et Barr, 1993), de même que la rentabilité financière des études sur 40 années d'activité (Vinokur, 2009 p.444).

En conséquence, si le financement public pose peu problème dans le cadre de la scolarité obligatoire, il n'en va pas de même pour les études supérieures : l'opportunité et les conditions d'un

partage des coûts entre la collectivité et le bénéficiaire direct de l'éducation font ainsi davantage débat.

2.1.3 L'enseignement supérieur français est-il inéquitable ?

En matière d'enseignement supérieur, l'équité, telle que nous l'avons définie, dépend 1) des modalités de contribution à son financement, 2) des mécanismes d'aide en direction des populations moins favorisées et 3) de la participation effective à l'enseignement supérieur et des différentes classes sociales. En effet, le système est d'autant moins équitable que la fiscalité permettant son financement est proportionnelle voire régressive, que les aides sont limitées (obligeant les étudiants des familles les moins favorisées à travailler pour payer leurs études, à les restreindre voire à les abandonner) et qu'il ne profite qu'à une faible part de la population et/ou aux plus favorisés.

La (quasi-)gratuité de l'accès à l'enseignement supérieur ne suffit pas à garantir l'équité si elle ne s'accompagne pas d'un financement à hauteur des facultés contributives et si elle ne permet pas à tous d'accéder effectivement à des études supérieures en fonction de leurs capacités.

Or, en France, comme dans d'autres pays, le système d'enseignement supérieur revêt un caractère inéquitable selon chacun de ces critères (Gonzalez Rozada et Menendez, 2002). En effet, il bénéficie à une fraction limitée de la population et davantage aux classes sociales les plus favorisées. Cette iniquité résulte, a minima, d'une absence de compensation des inégalités sociales et d'une relative absence de libertés positives dans certains milieux. Elle est d'autant plus inéquitable que l'on considère les capacités individuelles uniformément réparties entre les milieux sociaux. Le système est également inéquitable car il repose sur l'ensemble des contribuables dans le cadre d'une fiscalité faiblement progressive - voire régressive au sein des 5% les plus riches - (Landais *et al.*, 2011) et sur des aides (bourses et allègements fiscaux) particulièrement limitées et peu redistributives². La part des contributeurs nets³ apparaît également faible : en prenant un taux d'actualisation de 2%, Courtioux et Grégoir (2010) constatent qu'à 40 ans, seuls 10% des contribuables ont fini de rembourser (via leur impôt sur le revenu) les investissements scolaires dont ils ont bénéficié. De plus, ce système de financement conduit à des transferts inter-générationnels au sein des familles (pour financer le coût de la vie), tendant à reproduire les inégalités. Ainsi, en l'absence d'aide significative aux milieux défavorisés et en l'absence de contribution des bénéficiaires directs de l'enseignement supérieur, le financement par l'impôt correspond "à une redistribution des milieux défavorisés en faveur des enfants des milieux favorisés, qui leur permettra de gagner en moyenne des salaires supérieurs" (Grégoir, 2008, p.21).

Le caractère anti-redistributif apparaît encore plus marqué si l'on considère plus finement le niveau des diplômes obtenus par les enfants des différentes catégories sociales. En effet, les résultats de la démocratisation sont ambigus : si la part des classes populaires et intermédiaires diplômées de l'enseignement supérieur augmente, les étudiants issus d'une origine sociale supérieure (au sens de l'INSEE) sont d'autant plus sur-représentés parmi les diplômés que le niveau du diplôme est élevé : cette population, qui pèse 16% pour la génération 1970, représente entre 22% et 28% des diplômés du premier cycle et respectivement 33%, 48% et 43% des diplômés du deuxième cycle, des grandes écoles et du troisième cycle. Elle profite également des cursus les plus sélectifs et les mieux dotés (notamment les grandes écoles et les études de médecine). C'est ainsi qu'en ajoutant aux disparités de fréquentation de l'enseignement supérieur les importantes disparités dans les dotations budgétaires en fonction des filières⁴, 72% des enfants d'origine sociale supérieure sont diplômés de l'enseignement supérieur, en ayant bénéficié d'une dépense moyenne de 31 000 euros, alors que seulement 25% des enfants d'origine populaire sont diplômés de l'enseignement supérieur, pour une dépense moyenne par diplômé de 19 000 euros⁵. D'après les calculs de Grégoir (2008) et

Courtioux (2009), “Le coût annuel de formation d’un élève des ‘très Grandes Ecoles’ est environ 14 fois supérieur à celui d’un élève qui suit un premier cycle en droit ou sciences économiques. Il est encore supérieur pour les Grandes Ecoles de la Fonction Publique car les élèves sont rémunérés pendant leur formation” (Grégoir, 2008, p.19). En poussant l’analyse plus loin, Courtioux et Grégoir (2010) mettent en évidence que seuls 3% environ des diplômés des très grandes écoles finissent, à la fin de leur vie, par être des contributeurs nets alors qu’ils représentent 70% des détenteurs d’un DESS⁶.

Le système éducatif français se retrouve alors polarisé en fonction des classes sociales d’origine : les élèves qui ont le plus de moyens vont dans des établissements prestigieux⁷, dans lesquels les dépenses de l’État par étudiant sont plus importantes, tandis que les élèves issus des classes sociales les moins aisées, quand ils font des études supérieures, se retrouvent dans des filières pour lesquelles la dépense publique est moindre. Ainsi, la quasi-gratuité des études dans de nombreuses filières semble, dans ces conditions, profiter aux enfants des familles dont les revenus sont les plus élevés sans remettre radicalement en cause les écarts sur l’échelle sociale.

De surcroît, les inégalités se trouvent renforcées par le fait que les aides fiscales dont profitent les ménages aisés représentent 60% du montant total des bourses attribuées aux ménages modestes (Grégoir, 2008). En favorisant les classes qui le sont déjà à l’origine par le biais des dépenses collectives, par les forts avantages fiscaux octroyés aux ménages les plus aisés, et par les montants relativement faibles des bourses accordées sur critères sociaux, l’éducation apparaît donc anti-redistributive⁸. En l’absence de compensation suffisante des inégalités par le système social, le coût élevé d’entretien conduit certains étudiants à abandonner leurs études, à modifier l’orientation qui aurait été la leur en l’absence de difficultés financières, ou à travailler pour financer leur scolarisation (au risque d’accroître l’échec⁹).

La “gratuité” de l’université et la modestie des bourses ne permettent donc ni d’offrir un accès aux ressources nécessaires pour entreprendre et mener à bien des études, ni de garantir l’équité contributive.

2.1.4 Les frais d’inscription (non mutualisés) et les aides financières constituent-ils une opportunité pour davantage d’équité ?

Des économistes de l’éducation concluent à la nécessité (et à la possibilité) d’instaurer, pour des raisons d’équité, une contribution individuelle au coût de la scolarité. Dans cette perspective, l’introduction ou le relèvement de frais d’inscription serait d’autant plus légitime que l’accès aux filières débouchant sur les emplois les plus prestigieux, rémunérateurs et rentables est, plus encore que la moyenne, dominé par les classes sociales les plus favorisées. Ainsi, d’après Krueger et Lindahl (2001) ou Temple (2001), les rendements privés de l’enseignement supérieur surpasseraient les rendements collectifs (et ce d’autant plus que l’enseignement supérieur joue un rôle de filtre qui donne aux diplômés une valeur marchande, indépendamment des enseignements dispensés - cf. Spence, 1973 et Stiglitz, 1975). Johnstone (2004) souligne également que le partage des coûts entre la collectivité et les bénéficiaires directs de l’enseignement supérieur se justifierait d’autant plus que le système d’enseignement supérieur serait inéquitable.

Ces conclusions sont cependant à nuancer dans la mesure où les motifs d’un “partage des coûts” ne peuvent s’envisager qu’en tenant compte simultanément des gains individuels et sociaux, monétaires et non monétaires liés à l’enseignement supérieur (Johnstone, 2004). Il faut en particulier considérer non seulement l’ensemble des coûts supportés par les étudiants et leurs familles mais encore le fait que les familles les plus aisées “participent plus, par leur impôt, au financement des dépenses publiques d’éducation et le bilan (dépenses moins impôts les finançant) est globalement

neutre. Cela traduit simplement le fait que les inégalités d'accès à l'enseignement sont, en France, du même ordre que les inégalités de revenu" (CERC, 2004, p.2.). De plus, les étudiants participent aussi aux prélèvements obligatoires à travers leur consommation (via la TVA, principal impôt alimentant les caisses de l'État).

La valorisation de ces différents aspects dépend fondamentalement de choix politiques et donc des rapports de forces en présence.

Rétablir une forme d'équité doit donc s'envisager selon trois dimensions et selon différentes modalités. Il doit en effet s'agir 1) de rendre les contributions progressives et d'envisager les conditions de cette participation : le partage des coûts entre l'étudiant - ou ancien étudiant (en tant que bénéficiaire direct) - et la collectivité (en tant que bénéficiaire des externalités liées à l'éducation) peut s'envisager dans une temporalité synchrone (en faisant porter la charge sur l'étudiant pendant ses études, notamment avec des frais d'inscription) ou asynchrone (à travers une taxe ou une cotisation qui pourrait dépendre de la participation passée du contribuable à l'enseignement supérieur). 2) Le système, en vertu du principe de compensation, peut développer et mieux doter les mécanismes d'aide financière aux étudiants. 3) Un important travail doit également résider dans la compensation des difficultés non financières qui expliquent le niveau et la structure sociale de participation à l'enseignement supérieur : l'éducation des enfants dès le plus jeune âge et les conditions de réussite doivent être pensées tout au long de la scolarité, en octroyant les moyens nécessaires pour compenser des inégalités culturelles et sociales. Si cette dimension est essentielle, elle dépasse très largement le cadre de notre article. Aussi, par la suite, nous concentrerons-nous essentiellement sur les deux premières dimensions.

L'instauration de frais d'inscription, représentant une part significative des coûts de l'université, vise notamment à rétablir une certaine équité contributive et, parfois, à dégager des ressources pour aider les élèves talentueux issus de milieux modestes ou discriminés.

Or la pratique consistant à réunir et utiliser localement ces frais d'inscription est intrinsèquement (ou pratiquement) porteuse d'iniquité. Vinokur (2009) explique notamment que "les étudiants étant simultanément financeurs de l'établissement et une matière première dont la qualité est déterminante pour son prestige, on constate que l'aide "au mérite" tend à prédominer sur l'aide "aux besoins" favorisant ainsi les étudiants des milieux les plus aisés où la proportion de candidats brillants est la plus élevée"¹⁰. Une préoccupation similaire est manifestée par les syndicats étudiants : à Sciences Po Paris, l'UNEF (2009) souligne que "la justice sociale par les frais d'inscription est structurellement incompatible avec une véritable démocratisation de l'IEP, et conduit à une fuite en avant continuelle" (p.4). En effet, un moyen simple d'accroître les ressources réside dans une sélection des étudiants aux facultés contributives les plus importantes. Le poids de ces frais d'inscription repose alors sur les individus qui, n'ayant pas pu bénéficier de transferts intergénérationnels suffisants au sein du cercle familial, se voient contraints d'assumer à la fois leurs études et, à terme, celles de leurs enfants. Enfin, les frais d'inscription, même croissants en fonction du revenu peuvent s'avérer régressifs à partir d'un certain niveau de revenu, contribuant à faire peser l'effort sur la classe moyenne.

Les mécanismes d'une polarisation accrue de l'enseignement supérieur apparaissent dès lors clairement à travers une divergence des profils des étudiants et des dotations qui, si elle n'est pas compensée par une péréquation nationale, s'auto-entretient : une université prestigieuse peut dégager des ressources importantes à partir d'une population sociologiquement favorisée ainsi qu'à partir de généreux mécènes, intéressés par la renommée de l'établissement. Ces ressources lui permettent, d'une part, d'accroître la qualité des "prestations" académiques et les conditions de travail et d'accueil, ce qui renforce davantage encore son attractivité. Ces ressources importantes lui permettent, d'autre part, de financer des bourses sur critère social pour les étudiants les plus brillants.

Parallèlement, une université “de rang inférieur” ne pourra vraisemblablement pas dégager des ressources suffisantes pour répondre à ces deux objectifs de qualité/attractivité et de redistribution. Les inégalités d’accès à un enseignement supérieur de qualité pourraient donc se creuser, renforçant l’iniquité du système. Winston (1999) souligne ainsi que “La plupart des écoles bénéficiant de subventions élevées sont aussi celles dont les coûts sont élevés” (p.21), décrivant le mécanisme cumulatif qui conduit à la hiérarchisation des établissements d’enseignement supérieur (p.27). De ce point de vue, le modèle de Sciences Po Paris n’est pas généralisable : seuls les établissements les plus prestigieux recrutent à fois des individus particulièrement talentueux et disposant de ressources importantes¹¹. Les autres établissements devraient alors se contenter d’étudiants moins aisés et davantage demandeurs d’aides sociales, tout en étant privés des meilleurs étudiants issus de ces milieux (ces derniers étant attirés par les meilleures conditions d’accueil et de débouchés des établissements prestigieux).

En matière d’équité, il convient donc de définir des modalités qui ne reposent pas sur une autonomie de la tarification des formations et de recueil, par les établissements, des données fiscales relatives aux étudiants et à leurs familles mais sur une péréquation à l’échelon le plus large possible. Faute de quoi nous constaterons, comme aux États-Unis, “des abandons précoces de jeunes de milieux modestes ou discriminés, pour lesquels le risque de l’endettement est le plus élevé” (Vinokur, 2009, p.445) et un accroissement des inégalités de revenus (à diplôme égal), lié aux inégalités face au poids de la dette.

Ce sont les raisons pour lesquelles Vinokur (2009) propose de penser un système de tarification des études supérieures au niveau national, garantissant notamment l’égalité de traitement, l’accessibilité indépendamment des origines sociales et géographiques et la transparence. Pour cet auteur, le barème des frais d’inscription doit dépendre des revenus des parents. Des aides doivent être attribuées aux étudiants dont les ressources sont insuffisantes pour couvrir leurs frais d’entretien. Pour garantir l’égalité de traitement, “le barème des droits doit être unique sur tout le territoire, géographique mais aussi disciplinaire (pour éviter une orientation des étudiants en fonction du coût). Il doit être voté en même temps que le budget de l’enseignement supérieur, dans le cadre d’une programmation pluriannuelle [...] afin d’assurer la continuité du service et prévenir les effets de substitution entre financements public et privé” (p.450). Enfin “L’affectation des droits de scolarité [...] ne doit pas être laissée à la libre disposition des établissements où les étudiants sont inscrits” (p.452). Dans cette perspective Vinokur (2009) propose la création d’un fond mutualisant les sommes dégagées dont l’affectation (distribution entre les établissements et aides aux étudiants) se ferait selon des normes et règles de péréquation transparentes et démocratiques.

Malgré ses atouts, une telle proposition n’est cependant pas celle généralement préconisée dans la littérature sur les frais d’inscription pas plus qu’elle n’est mise en œuvre dans les pays ayant instauré une participation significative des étudiants au coût des études. Une raison en est probablement la remise en cause des mécanismes marchands que cherchent à promouvoir la plupart des tenants d’une “libéralisation” des frais d’inscription, supposés efficaces.

2.2 Le point de vue de l’efficience

Les partisans de frais d’inscription élevés s’appuient non seulement sur les arguments (contestables) d’équité que nous venons d’évoquer mais également sur l’argument néolibéral de la “supériorité des marchés” (Johnstone, 2004) : en donnant aux frais d’inscription le rôle de prix, le marché de l’enseignement supérieur et la concurrence sont supposés permettre à ces prix de refléter les coûts et les avantages relatifs, en termes de débouchés, de chaque formation. Chaque individu déciderait de son investissement éducatif de manière rationnelle, en optimisant son espérance d’utilité dans

un contexte de risque susceptible d'affecter ses salaires futurs et le coût des études (Brodaty *et al.*, 2009). L'équilibre général conduirait ainsi à révéler la valeur implicite des formations en intégrant les bénéfices attendus et risques encourus par chacun (individus, entreprises et collectivité). Une pénurie relative de main d'oeuvre dans un domaine pourrait ainsi conduire à une hausse des salaires dans ce domaine, à un accroissement du rendement individuel du diplôme correspondant, et finalement à l'attractivité de la filière. Dans le cadre de cette approche théorique, le fonctionnement marchand favoriserait d'une part l'efficacité allocative, en agissant comme un mécanisme de sélection et d'orientation, en incitant à l'effort les étudiants, les enseignants et les universités.

2.2.1 La sélection

La question de la "sélection des talents" est un des piliers de l'économie de l'éducation depuis les travaux de Friedman (1962). Selon cet économiste, sous réserve de corriger certaines défaillances de marché et de donner un accès parfait au crédit, la concurrence entre universités conduit à une efficacité allocative.

Dans leur modèle, Gary-Bobo et Trannoy (2008) considèrent les frais d'inscription comme un moyen de trier efficacement les étudiants. Selon ces auteurs, les étudiants disposent en effet d'une information imparfaite sur leurs propres talents et imparfaitement observable par les universités. L'asymétrie d'information conduit à un phénomène d'opportunisme *ex ante* (anti-sélection) que des frais d'inscription suffisamment élevés permettraient de combattre. En effet, dans ce cadre théorique, l'étudiant ne s'inscrit que si les gains escomptés de son passage par l'enseignement supérieur sont supérieurs au coût des études, étant donnée la connaissance qu'il a de ses capacités.

Le rôle des frais d'inscription dans le mécanisme de sélection apparaît donc d'autant plus important (et préférable à des examens) que le candidat possède une information poussée sur ses capacités (puisqu'il peut alors s'auto-sélectionner avec plus de justesse), que l'université rencontre des difficultés à les évaluer (les examens devenant moins substituables à l'auto-sélection) ou encore que l'information détenue par l'université est connaissance commune. Pour sélectionner les étudiants à l'entrée de l'université, il suffirait d'arbitrer entre des examens et/ou des frais d'inscription¹². Plus la sélection des étudiants est rigoureuse (comme dans les grandes écoles), plus les frais d'inscription doivent baisser (jusqu'à devenir éventuellement négatifs). Et inversement. Si l'on considère en effet que les examens ne servent que de révélateur d'une information privée¹³, une sélection par des examens (en lieu et place des frais d'inscription) apparaîtrait de surcroît coûteuse pour les universités qui doivent les préparer et coûteuse pour les étudiants, contraints à "gaspiller" des ressources (pécuniaires et non pécuniaires) dans la préparation de leurs examens. Dans cette perspective, une sélection par des examens ne serait à envisager qu'en présence d'une contrainte d'endettement.

Les frais d'inscription sont aussi supposés permettre une répartition des étudiants entre établissements de niveaux différents. Pour cela, Fernández (1998) considère des individus caractérisés par leurs talents et des universités de qualités différenciées. Dans le cadre d'un mécanisme décentralisé, elle considère que les individus choisissent leur université en fonction des rendements espérés¹⁴ des études dans les différents établissements. Du fait de la concurrence, des frais d'inscription constitueraient un indicateur de qualité et conduiraient à une allocation optimale : les individus les plus talentueux choisiraient d'eux-mêmes les meilleures universités alors que les individus les moins talentueux choisiraient les universités de niveau inférieur.

Les hypothèses de ces modèles considérant une sélection décentralisée fondée sur la liberté des frais d'inscription souffrent cependant de sérieuses faiblesses.

Il est d'abord illusoire de croire que chaque individu se comporte "en bon statisticien [calculant]

ses chances de gagner tel ou tel salaire demain en fonction des estimations de son talent” (Gary-Bobo et Trannoy, 2005, p. 201) et en individu rationnel. Dans la réalité, les individus ne disposent en effet ni d’une information suffisante sur leur propre compte, ni d’une information suffisante sur les universités, ni même sur les débouchés et sur les perspectives d’évolution du marché du travail. La rationalité des étudiants est donc fondamentalement limitée par leur capacité à disposer des informations nécessaires et à les traiter.

Ensuite, étant donné la sociologie de l’enseignement supérieur (cf. section 2.1), une pratique consistant à faire payer des frais d’inscription aux étudiants des universités et à doter ceux des grandes écoles de bourses, serait profondément anti-redistributive, inéquitable et politiquement dangereuse.

Enfin et surtout, depuis les travaux de Bourdieu, on sait que l’origine sociale influence fortement les choix de parcours des étudiants en renforçant la reproduction sociale : “en dehors du cas exceptionnel où se trouvent remplies les conditions (économiques et autres) qui sont nécessaires pour que soit possible l’action rationnelle [...], les pratiques d’une classe déterminée d’agents dépendent non de la seule structure des chances théoriques moyennes de profit mais des chances spécifiquement attachées à cette classe, c’est-à-dire de la relation à un moment donné du temps entre cette structure objective (scientifiquement calculable) et la structure de la distribution des différentes espèces de capital (capital économique, capital culturel, capital social) entendues sous le rapport considéré ici comme des instruments d’appropriation de ces chances” (Bourdieu, 1974, p.28). Selon cette “causalité du probable”, “le fait d’avoir des chances positives ou négatives d’être, d’avoir ou de faire quelque chose [prédispose], en prédestinant, à agir en sorte que ces chances se réalisent” (op. cit., p.28). Selon Bourdieu, la stratégie éducative des familles fait partie d’un “système de stratégies de reproduction”. Elle repose sur des “investissements à très long terme qui ne sont pas nécessairement perçus comme tels et qui ne se réduisent pas, comme le croit l’économie du capital humain, à leur dimension strictement économique, ou même monétaire, puisqu’ils visent, primordialement, à reproduire des agents sociaux capables et dignes de recevoir l’héritage du groupe [...]” (op.cit, p.33). Selon Bourdieu (1974), “les étudiants sont d’autant plus modestes dans leurs ambitions scolaires (comme d’ailleurs dans l’évaluation de leurs résultats) et d’autant plus bornés dans leurs projets de carrière qu’ils appartiennent à des catégories dont les chances scolaires sont les plus faibles.” (p.9).

De nombreux travaux montrent que, selon ce milieu, les individus possèdent des capacités distinctes à répondre aux codes spécifiques des examens à l’entrée, et ce indépendamment de leurs capacités intrinsèques, ainsi qu’une estimation biaisée de leurs caractéristiques : les étudiants issus de milieux favorisés socialement (ou culturellement) tendent à estimer plus justement (voire à sur-estimer) leurs capacités alors que les étudiants issus de milieux moins favorisés sous-estiment généralement les leurs.

Des conclusions similaires sont exprimées dans les travaux de Boudon (1974; 1994) ou dans les travaux et la revue de littérature de Haveman et Wolfe (1995). Elles ont par la suite été théorisées et testées sur des données. Sullivan (2006), par exemple, montre empiriquement que “le contexte social et le sexe des élèves ont un impact sur la perception qu’ont les étudiants de leurs propres capacités” (p.1). De même, Micklewright (1989), montre que le contexte familial est une variable clef pour expliquer la proportion d’enfants qui interrompent leurs études à la fin de la scolarité obligatoire (16 ans en Angleterre et en Ecosse, terrain de l’étude), même en contrôlant le talent des étudiants et le type d’école. C’est ainsi que, parmi les 10% d’élèves les plus doués, 33% des garçons et 27% des filles dont les parents occupent des emplois manuels peu qualifiés arrêteront leurs études tandis que cette proportion est quasiment nulle pour les élèves dont les parents occupent des emplois qualifiés. Hearn (1991) montre que les élèves issus de familles à faible revenu tendent

à fréquenter des établissements moins sélectifs, indépendamment de leur talent académique. En étudiant les motivations des étudiants (croyances et attitudes), Sullivan (2006) contribue à appuyer l'existence d'un biais de perception des capacités pénalisant les classes sociales les moins favorisées. Ce résultat est de surcroît cohérent avec les erreurs cognitives systématiques identifiées ou suggérées par les psychologues sociaux¹⁵. Si Haveman et Wolfe (1995) notent que les travaux sociologiques fournissent des explications dans un cadre théorique et méthodologique sensiblement différent de celui des économistes, les résultats, dans ces deux disciplines, apparaissent cohérents. Il en va de même de travaux en psychologie qui soulignent notamment les effets de certains événements familiaux stressants (divorce, chômage des parents...) ou des ressources psychologiques des parents.

Les décisions des étudiants en fonction de leur milieu social d'origine ont également été théorisées afin d'expliquer les différences sociales de comportement : la théorie de l'aversion relative au risque¹⁶ (ARR) distingue ainsi deux types d'effets de l'origine sociale sur l'éducation. Les effets principaux, d'une part, reposent sur l'impact des capacités cognitives des étudiants (fondées principalement sur les ressources économiques et culturelles disponibles). Des effets secondaires, d'autre part, sont liés à l'impact du milieu social pour des individus ayant les mêmes capacités cognitives. En suivant Boudon, la théorie de l'aversion relative au risque établit que ces effets secondaires peuvent s'expliquer par la différence entre gains d'utilité pour un même choix éducatif : la crainte d'un déclassement social serait supérieure au désir d'ascension sociale. L'ambition scolaire dépendrait donc de la position sociale de départ de chaque individu, ce que confirment empiriquement Holm et Jaeger (2008), même si "l'influence des origines sociales décroît progressivement à chaque étape de la scolarité" (Schneider (2008), p.511).

Pour l'ensemble de ces raisons, l'hypothèse retenue par Gary-Bobo et Trannoy (2008) selon laquelle l'information des individus sur leurs propres talents serait bruitée de manière similaire pour l'ensemble de la population apparaît bien contestable. En reprenant le cadre formel de ces derniers, Flacher et Harari-Kermadec (2011) ont ainsi introduit une hétérogénéité sociale au sein de la population afin de tenir compte de ces comportements sociaux : dans leur modèle, un biais d'autodévalorisation amène les candidats à l'enseignement supérieur issus des milieux défavorisés à sous-estimer les rendements privés qu'ils pourraient en tirer et donc à refuser de payer les frais d'inscription "élevés". Ils en déduisent que les frais d'inscription présentent une double inefficacité pour sélectionner les étudiants : ceux-ci tendent en effet à repousser des bons étudiants qui auraient "mérité" d'entrer à l'université mais ont sous-estimé leurs talents et ils tendent à intégrer des étudiants médiocres ayant bénéficié de conditions familiales favorables. Dans le cadre de ce modèle, ils montrent que les frais d'inscription doivent être fixés en-dessous du montant obtenu par Gary-Bobo et Trannoy (2008) pour une population socialement homogène et pour un même volume d'étudiants. Cette conclusion est d'autant plus importante que des travaux empiriques ont conclu que l'essentiel de la population n'a pas réellement de contrainte d'endettement au moment de prendre une décision de poursuite d'études. En effet, cette décision dépend d'autres critères, principalement sociaux. Des frais d'inscription suffisamment faibles apparaissent donc être une condition clef, nécessaire bien que non suffisante, pour atteindre un équilibre socialement optimal dans ce cadre théorique.

Enfin, cette conclusion apparaît renforcée par le caractère vraisemblablement endogène et dynamique des capacités cognitives des individus : si celles-ci ne sont pas simplement "révélées" par l'éducation mais aussi "développées" par elles, les frais d'inscription devront être d'autant plus bas qu'ils devront se garder de filtrer une population initialement peu "douée" mais dont l'éducation accroît le potentiel.

Il est donc impossible de considérer, comme le font les modèles économiques, l'individu indépendamment des contraintes sociales qui agissent sur lui et donc du caractère significativement

différent des comportements selon l'origine socio-culturelle des potentiels étudiants. Une concurrence monopolistique conduisant à l'affectation des étudiants dans des établissements de qualité différenciée en fonction des prix que chacun consent à payer ne peut donc se révéler qu'inéquitable et ce d'autant plus que l'investissement éducatif traduit aussi une volonté de maximiser un rendement "symbolique", particulièrement important dans les classes sociales les plus favorisées, au-delà de la maximisation du rendement économique (Bourdieu, 1974, p.13). Or "le rendement scolaire de l'action scolaire dépend du capital culturel préalablement investi par la famille et que le rendement économique et social du titre scolaire dépend du capital social, lui aussi hérité, qui peut être mis à son service" (op. cit., p.36).

2.2.2 Orientation des étudiants et marché du travail

Les partisans des frais d'inscription et d'une concurrence monopolistique entre établissements d'enseignement supérieur défendent l'idée que ces frais peuvent servir à orienter les étudiants dans le choix d'un cursus et finalement d'un débouché professionnel (en faisant en sorte que les prix des formations reflètent leur valeur relative sur le marché du travail). Les frais pourraient être modulés afin d'attirer davantage les étudiants vers certaines filières. Une subvention différenciée entre cursus permettrait ainsi de favoriser les cursus jugés les plus utiles socialement et donc d'internaliser les externalités de l'éducation et de corriger les défaillances de marché. Cette internalisation peut aussi permettre d'accroître le niveau de qualification des plus doués. Dans une perspective utilitariste, en supposant qu'un même investissement éducatif marginal profite davantage aux plus doués qu'aux autres, le modèle de De Fraja (2002) conclut à l'optimalité d'une politique élitiste d'éducation dans la mesure où celle-ci inciterait les plus doués à atteindre de hauts niveaux de qualification : selon ces travaux, les étudiants les plus doués doivent donc être subventionnés par l'impôt et, notamment, par les étudiants moyens. Il aboutit au fait qu'un individu riche et parmi les plus doués devra participer moins aux frais d'inscription et donc à l'effort de financement du système éducatif qu'un individu moins riche et moins doué. Dans cette optique, plusieurs travaux insistent sur l'inefficacité d'une allocation déterminée sur la base de la seule gratuité de l'accès à l'éducation.

Cependant, cette logique suppose, a minima, que les étudiants potentiels, universités et pouvoirs publics disposent d'une information complète et fiable sur les formations, leurs débouchés, leur valeur à long terme, leur utilité sociale ainsi que sur les risques liés à l'évolution de la conjoncture économique. Cette connaissance ne doit pas se limiter au court terme mais intégrer les perspectives d'évolution à long terme de ces différentes variables. Les étudiants doivent être mobiles géographiquement et bénéficier de conditions leur permettant de réaliser leurs études indépendamment des ressources de leurs parents (bourses, accès au crédit...). Enfin, les cursus doivent être relativement substituables entre eux, de telle sorte que puisse exister une réelle concurrence sur le marché éducatif. Ces conditions sont évidemment peu réalistes.

Les frais d'inscription et l'endettement associé pourraient, dans les faits, transformer la nature des relations à l'emploi, notamment pour ceux dont le bagage culturel ou social ne pousse pas à prendre des risques éducatifs ou n'offre pas les codes ou opportunités les plus favorables sur le marché du travail (cf. section 2.1). Les emplois publics pourraient être délaissés du fait de leur rémunération inférieure (Field, 2009) et contraints à n'être occupés que par des diplômés des établissements les moins prestigieux. Les frais d'inscription devraient ainsi conduire ces populations à privilégier des études courtes et professionnalisantes (autrement dit les plus rentables à court terme - cf. Cameron et Heckman, 2001) et accroître les inégalités de revenus à niveau de diplôme égal. L'effet de l'orientation et du poids de la dette se fait donc au détriment de certaines classes sociales et essentiellement dans la perspective de répondre aux exigences du marché du travail :

les étudiants seront contraints d’entrer très vite dans la vie active à la fin de leurs études voire d’accepter des emplois ne correspondant pas à leur qualification pour assumer les remboursements auxquels ils se sont engagés. L’instauration d’un marché éducatif contribue à asservir les futurs travailleurs, à travers le poids de la dette qui repose sur eux, poussant certains à s’exiler vers des pays offrant des salaires plus élevés. En effet, comme le souligne Vinokur (2009), “les pénuries sectorielles qui apparaissent (en particulier dans les services publics) entretiennent le jeu de chaises musicales de la migration internationale. En bout de chaîne, les universités des petits pays pauvres, qui exportent jusqu’à 60% de leurs diplômés, sont maintenant pour bon nombre d’entre elles exsangues [Vinokur, 2008]” (p.447).

2.2.3 Les incitations à l’effort

Le rendement de l’éducation dépend notamment de l’implication des étudiants dans leurs études, du temps et de l’attention que les enseignants peuvent porter à chaque étudiant et des efforts de l’université à proposer les formations et conditions d’accueil les plus propices.

Or, pour Johnstone (2004), “lorsque les étudiants ou leur famille ne payent que peu ou rien [...] les étudiants peuvent être trop tentés de conserver leur statut sur une très longue période [...] [En revanche, avec un partage des coûts] il y a des incitations vraisemblablement bien plus élevées de la part des étudiants à travailler dur et à obtenir leur diplôme ‘dans les temps’” (p.407). Les étudiants, en s’acquittant de frais d’inscription, prendraient “la décision de s’inscrire dans un cursus en fonction de leurs aptitudes, de leur motivation et de leurs attentes professionnelles. Le coût supporté donnerait une réalité à cet engagement” (Grégoir, 2008, p.22).

Selon Gary-Bobo et Trannoy (2005) et Grégoir (2008), en présence de frais d’inscription élevés, l’étudiant exercerait également une pression sur ses enseignants et son université dont il attend, en tant que “client”, le meilleur rapport qualité/prix. Les frais d’inscription permettraient donc de réduire le risque moral bilatéral (celui, pour l’étudiant, de se laisser aller et celui, pour l’enseignant et l’université, de se montrer complaisant dans l’évaluation) et d’accroître “la pression du marché du travail sur les équipes enseignantes et sur les étudiants” (p.206).

Dans un contexte concurrentiel, les universités seraient enfin contraintes à accroître leur efficacité, sous peine de perdre une partie de leurs étudiants ou de leur prestige, au profit d’autres établissements¹⁷.

Ces arguments sont cependant contestables : il est d’abord permis de s’interroger sur l’efficacité sociale d’une course aux financements et au prestige, qui oblige les universités à accroître leurs dépenses de communication et à se différencier. Ensuite, l’absence de frais d’inscription ne signifie pas que l’étudiant se désintéressera de sa formation. Cette formation constitue un élément clef de son activité professionnelle future et représente un coût significatif (ensemble des coûts d’entretien et d’opportunité). De ce point de vue, l’effort qu’il réalise et les exigences qu’il peut avoir à l’égard de ses enseignants et de son université n’ont pas de raison d’être amoindris par l’absence de frais d’inscription. Enfin, le ressort de la motivation des chercheurs et des enseignants n’est pas, en premier lieu, une question financière, du moins dans les pays de culture européenne : la reconnaissance par les pairs et par les étudiants eux-mêmes peut constituer un moteur bien plus puissant de la motivation qu’une rémunération dépendant du niveau de réalisation d’objectifs pré-assignés ou qu’une relation de client à fournisseur. Il en va de même des meilleures universités françaises dont la réputation n’est fondée jusqu’ici ni sur des mécanismes marchands, ni sur un marketing coûteux.

De fait, même dans un régime fondé sur des frais d’inscription, Winston (1999) montre que les universités, publiques comme privées, ne peuvent être considérées comme des entreprises commer-

ciales classiques. Tout d’abord, les frais d’inscription ne couvrent, en règle général, qu’une part limitée des coûts, ceux-ci étant plus ou moins subventionnés. Ensuite, le marché éducatif est caractérisé par une asymétrie informationnelle qui fait du bien éducation un bien d’expérience. Il en résulte que le caractère non lucratif des universités devient prédominant car il réduit les risques liés au bien d’expérience. Enfin, les profits que pourrait réaliser une université ne sont pas redistribués à des actionnaires mais conservés au sein de l’établissement pour y être réinvestis (dans les conditions de travail ou la redistribution de ressources en direction de certaines catégories d’étudiants). De plus, les effets de pairs modifient les comportements des universités par rapport à ceux d’une entreprise classique dans la mesure où le “consommateur” du service éducatif est aussi un intrant du processus de formation. La maximisation des profits ne décrit donc pas le comportement des universités, celles-ci étant davantage mues par la recherche du prestige et des considérations sociales qui échappent à la seule logique marchande.

2.2.4 Libéralisation, polarisation de l’enseignement supérieur et construction des rapports sociaux

Le principe même d’une libéralisation du secteur de l’enseignement supérieur est discutable sur le plan théorique. En effet, au-delà de la myopie des marchés, au sein même de la théorie néoclassique, les travaux de Lipsey et Lancaster (1956) montrent que libéraliser un marché ne suffit pas à tirer les bénéfices théoriques de la concurrence : pour cela, il conviendrait que l’ensemble des marchés soit simultanément concurrentiel, ce qui n’est jamais le cas. Cette difficulté est même patente dans le domaine de l’éducation puisque, d’une part, les étudiants potentiels peinent à tirer du marché du travail une information fiable sur les taux de rendement des diplômes (Gary-Bobo et Trannoy, 2005) et que, d’autre part, l’accès au crédit n’est pas parfait (cf. la section 3.1.2).

Du fait des spécificités du secteur, le fonctionnement marchand de l’enseignement supérieur peut également conduire à une polarisation (accrue) de l’enseignement supérieur. Dans le cadre d’une course au prestige et aux ressources, les universités les plus renommées ou initialement les mieux dotées peuvent plus facilement moduler leurs frais d’inscription et/ou octroyer des bourses afin d’attirer d’une part les étudiants les plus doués (ceux des classes populaires compris) et, d’autre part, les étudiants moins bons mais relativement aisés afin d’accroître leurs ressources. Inversement, prisonnières d’un cercle vicieux, les universités dispensant un enseignement de moindre qualité ou disposant de ressources initialement limitées tendent à recueillir les étudiants de niveau moyen ou médiocre et relativement moins solvables (voir notamment Winston, 1999). Dans leurs travaux, Epple et Romano (1998) et Epple *et al.* (2004) montrent théoriquement (et vérifient empiriquement), à partir d’un modèle d’équilibre général, comment les établissements les mieux dotés au départ sont incités à attirer les meilleurs étudiants (par des frais réduits) pour profiter des effets de pairs¹⁸, accroître leur prestige et accroître leur attractivité à l’égard des étudiants aisés mais moins doués. On assiste alors à une double stratification des établissements, sur la base du talent et des moyens financiers de leurs étudiants.

Cette stratification est d’autant plus forte que les dépenses dans l’éducation publique diminuent. La mise en place de “chèques-éducation” (*vouchers*), en permettant aux étudiants de choisir leur établissement, public ou privé, aurait tendance à accroître le poids du secteur privé (et, selon certains économistes, l’efficacité du secteur public, soumis à une concurrence accrue). Le tri qui en résulte bénéficierait relativement plus aux individus les plus doués. Les universités publiques concentreraient alors les étudiants les moins doués et les plus pauvres. Les travaux de Hsieh et Urquiola (2006) décrivent un phénomène analogue de stratification lors de la mise en concurrence des établissements d’enseignement secondaire au Chili et d’une politique de “*vouchers*” (depuis 1981) :

un appariement s'opère entre écoles réputées et bons élèves, sans qu'il soit par ailleurs possible de mettre en évidence un effet sur les résultats scolaires. Ils constatent également, à la suite de la mise en place d'une politique de "chèque-éducation" en 1981 au Chili, un accroissement important du nombre et du poids des écoles privées ainsi qu'une migration des meilleurs étudiants du secteur public vers le secteur privé dont rien ne démontre qu'il serait intrinsèquement plus efficient. Or du point de vue théorique, en présence d'externalités, rien ne garantit qu'une polarisation de l'enseignement supérieur, même si elle résulte de tendances naturelles, soit préférable à un système d'enseignement supérieur dont le niveau serait sensiblement plus homogène.

Enfin, une libéralisation des frais d'inscription, au motif qu'elle permettrait une autonomisation des agents et un fonctionnement marchand efficient, peut également poser des problèmes politiques. En participant de la construction des structures sociales et de l'évolution des rapports de force, la libéralisation des prix des formations constitue un enjeu démocratique majeur, dépassant le strict cadre des choix économiques. C'est notamment le cas lorsqu'un gouvernement peut intervenir sur l'accès et le rendement des formations. Dans cette configuration, celui-ci peut en effet, pour des raisons partisans, assécher certaines formations de ses étudiants et de ses moyens, au-delà de ce que légitimerait la prise en compte raisonnable des externalités. Or, dans un contexte caractérisé par des prix différenciés entre formations, les solidarités entre étudiants de différentes formations se verraient considérablement affaiblies, rendant de telles décisions politiques plus faciles à prendre et à mettre en œuvre.

2.3 Le financement du système éducatif

2.3.1 Des besoins financiers...

La troisième catégorie de raisons visant à légitimer les frais d'inscription repose sur le nécessaire financement de l'enseignement supérieur.

Cet argument est notamment utilisé dans les pays (comme la France) dans lesquelles les subventions publiques (ou privées) apparaissent insuffisantes pour atteindre un niveau de dépense par étudiant similaire à celui des pays de l'OCDE les plus avancés en termes de taux de diplômés. Ce niveau est cependant sujet à débats et est difficile à établir dans la mesure où il dépend des filières éducatives, du choix d'orientation des étudiants entre ces filières, des choix pédagogiques, du niveau des salaires des enseignants dans le pays considéré, etc. Les chiffres annoncés sont donc le plus souvent des moyennes qui résultent de comparaisons internationales et de comparaisons partiellement exploitables entre formations au niveau national.

La France consacre ainsi 1,4% de son PIB à l'enseignement supérieur (dont 1,2% provenant des dépenses publiques) alors que les États-Unis en consacrent 2,7% (dont 1% provenant des dépenses publiques), le Canada 2,5% (dont 1,5% provenant des dépenses publiques) et le Royaume-Uni 1,2% (dont 0,6% provenant des dépenses publiques). La moyenne des pays de l'OCDE est établie à 1,5% du PIB (dont 1% provenant des dépenses publiques). Ces différences, dans des pays aux démographies relativement comparables, se traduisent par des écarts importants en matière de dépenses par étudiant : en moyenne, celles-ci sont de 14 079 USD en France contre 29 910 USD aux États-Unis, 20 903 USD au Canada et 15 310 au Royaume-Uni, pour une moyenne de 13 717 USD dans les pays de l'OCDE. Or ces disparités dans les niveaux des dépenses pour l'enseignement supérieur semblent liées au taux de diplômés du supérieur (en particulier dans les études les plus longues), légitimant l'exigence d'un financement accru du système français et européen d'éducation. Selon l'OCDE (2010), le taux de diplômés de l'enseignement supérieur pour les 25-64 ans en 2006 est en effet de 39,5% aux États-Unis et 47% au Canada contre 26,2% en

France et 30,5% en Angleterre (OCDE (2010) et OCDE (2011), p.234 et 248 respectivement).

Cependant, le fait que le niveau moyen des dépenses en France soit proche du niveau moyen constaté au sein de l'OCDE (en pourcentage du PIB) ne doit pas masquer les importantes disparités de financement entre établissements et entre filières. La France se caractérise en effet par un dualisme très marqué de son enseignement supérieur : en 2007 le coût par étudiant variait de 8970 euros à l'université contre 13 880 euros en classes préparatoires aux grandes écoles¹⁹. Les différences de dépense publique par étudiant, en fonction du diplôme, sont encore plus impressionnantes puisque, selon Courtioux (2009), si les dépenses publiques s'élèvent à 37 294 euros, en moyenne, pour un diplôme à BAC+5, elles sont de seulement 17 805 euros pour un étudiant de Master contre 127 527 euros pour un diplômé d'une "très grande école d'ingénieur" (pour la génération de 1970, année de référence : 2005).

Il résulte de ces données un relatif consensus selon lequel l'université française est sous-financée et selon lequel un effort particulier doit être réalisé. De plus, cet effort doit concerner en priorité les formations sous-dotées ou accueillant des populations de milieux défavorisés. C'est ainsi qu'en s'appuyant sur les travaux du CERC (2003) ou de l'OCDE, Trannoy (2006) affirme que "L'université française est clairement le parent pauvre de l'enseignement supérieur français, elle est sous-financée par rapport à ses concurrents français ou étrangers" (p.747) et conclut qu'"il serait pour le moins paradoxal de ne pas aligner les moyens des établissements accueillant aujourd'hui les élèves de milieux défavorisés sur ceux des classes préparatoires et des grandes écoles" (p.747). Gary-Bobo et Trannoy (2005) insistent sur le cercle vicieux qui caractériserait le système français : de mauvaise qualité, l'enseignement n'incite pas les français à payer, ce qui maintient le système dans cet état.

La situation de l'enseignement supérieur français n'est pas sans faire penser au relatif échec de la "stratégie de Lisbonne" en la matière (européenne, 2010). Cette stratégie, établie en 2000 par la Commission européenne, misait beaucoup sur le développement de l'économie de la connaissance avec des objectifs ambitieux à l'horizon de 2010. Or, force est de constater que les efforts (et les résultats) ne sont pas à la hauteur des espérances : alors que l'un des objectifs de la stratégie de Lisbonne était d'amener les dépenses publiques dans l'enseignement supérieur à au moins 2% de son PNB (financements publics et privés), il n'est que de 1,3% du PNB (moyenne européenne) en 2008 (David, 2010, p. 2). Face à cet échec la stratégie de Lisbonne a été réactualisée en 2010 en stratégie "Europe 2020".

Les échecs de la mise en œuvre de la stratégie de Lisbonne sont notamment imputables au fait que les systèmes d'enseignement supérieur européens ne disposent pas des financements nécessaires au développement de "l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde" (européenne, 2001, p.3). Pour pallier ces insuffisances, la Commission européenne et les gouvernements cherchent à accroître, en priorité, la part privée du financement des études supérieures. En effet, la européenne (2006) regrettait, en 2006, "l'immense déficit de financement qui affecte les universités à la fois dans leurs activités de formation et de recherche" (p.4). Pour cette institution, "Si on a assisté à une croissance bienvenue des effectifs étudiants, celle-ci n'a pas été accompagnée par une hausse corrélative des financements publics et, en Europe, les universités n'ont pas eu la possibilité de compenser ce déficit par un recours à davantage de fonds privés. [...] Il est probable qu'à l'avenir la plus grande part des ressources nécessaires pour mettre fin au sous-financement des universités devra provenir de sources non publiques" (p.4).

2.3.2 ... que les frais d'inscription ne peuvent/doivent pas combler

Alors qu'il existe un "fort accroissement dans la plupart des pays de la demande publique et privée d'enseignement supérieur" (Johnstone, 2004, p.407) et que les besoins de l'enseignement su-

périeur sont importants, la question du mode de financement devient cruciale : certains économistes considèrent que l'effort doit être partagé parce qu'il serait difficile et/ou inéquitable et/ou inefficace d'accroître la pression fiscale. Face à l'ampleur des besoins nécessaires pour ramener la France et les pays européens à un niveau de dépense par étudiant plus conforme aux objectifs que l'Union européenne s'est fixée, les frais d'inscription sont souvent considérés comme un moyen d'accroître les ressources non seulement des établissements mais également des budgets qui servent à l'octroi de bourses pour les étudiants les plus défavorisés. En Europe, les pratiques en la matière varient sensiblement : dans certains pays, le financement de l'enseignement supérieur ne repose pas sur des frais d'inscription mais sur un financement public (Suède, Finlande et Danemark). En parallèle du financement public, d'autres pays s'appuient sur des frais d'inscription pouvant représenter moins de 6% du budget des étudiants dans certains pays (Autriche, Malte, République Tchèque, France, Norvège), entre 7 et 15% du (Pologne, Slovaquie, Espagne, Croatie, Portugal, Pays-Bas, Estonie), voire 17 à 24% de leur budget total (Royaume-Uni, Lettonie, Irlande, Turquie)²⁰.

Cependant, si nous admettons la réalité des besoins financiers, la solution consistant à relever les frais d'inscription n'apparaît pas nécessairement pertinente.

D'abord, les financements ne s'accroissent significativement qu'à la condition que l'État ne se désengage pas, parallèlement à l'accroissement des frais d'inscription. Or cette crainte n'est pas totalement sans fondement²¹. Plusieurs motifs renforcent cette préoccupation : 1) les mécanismes d'accompagnement des politiques de frais d'inscription (en particulier les prêts à remboursement conditionnels) peuvent se révéler très coûteux pour la collectivité (section 3.1.2). L'État peut alors être amené à réallouer ses fonds vers ces mécanismes, au détriment des dotations aux universités ; 2) l'incitation à se désengager du financement récurrent des établissements mais aussi des bourses sera d'autant plus forte que l'accès au crédit permettra d'accroître les frais d'inscription et de donner aux étudiants une apparence d'autonomie par le crédit. Comme le souligne Johnstone (2004), une hausse des frais d'inscription constitue une opportunité pour un désengagement de l'État du financement de l'enseignement supérieur, celui-ci privilégiant les frais élevés aux aides élevées. De plus, le financement des aides aux étudiants, surtout s'il repose sur des mécanismes locaux, sera particulièrement réduit dans la mesure où les universités bénéficient d'un accroissement de leurs ressources d'autant plus important que la redistribution est limitée (au risque de restreindre fortement l'accès des classes populaires aux (bonnes) universités). Il existe donc bien, au sein des établissements, un arbitrage entre accroissement des ressources et démocratisation de l'accès.

Ensuite, les financements pourraient ne servir que partiellement à l'amélioration du système d'enseignement supérieur : les recettes seront pour partie absorbées par des dépenses de marketing, des dépenses somptuaires ou de lobbying, par des projets d'expansion ou par le recrutement d'enseignants et de chercheurs dont le coût sera lié à la renommée. Or aucune de ces dépenses ne contribue à améliorer fondamentalement la qualité de l'enseignement supérieur. De surcroît, dans un contexte de concurrence monopolistique, dans lequel l'élasticité de la demande est faible et dans lequel le prestige de l'établissement joue un rôle clef, l'appétit pour de nouveaux financements n'apparaît pas bornée. D'après les chiffres cités par Vinokur (2009), p.445, la dépense d'instruction par étudiant et celle de l'administration, corrigée de l'inflation, ont respectivement augmenté de 17% et 54% entre 1960 et 2001 dans les établissements publics d'enseignement supérieur aux États-Unis. Pour les ménages américains, entre 1975 et 2005, le coût annuel de la scolarité dans les collèges publics est passé de 10 à 21 semaines de salaire moyen (de 21 à 53 semaines dans les collèges privés). À Sciences Po Paris, les syndicats étudiants dénoncent ainsi l'escalade qui a conduit à "3 augmentations de frais en 6 ans" (UNEF, 2009, p.4).

Enfin, il convient de souligner que l'instauration de frais d'inscription, librement fixés par les universités (ou pouvant varier d'une université à l'autre), peut accroître la polarisation de

l'enseignement supérieur (cf. sections 2.1 et 2.2), notamment en matière de ressources : certaines universités regrouperont une part très importantes des moyens, en attirant les étudiants les plus fortunés ou les plus enclins à payer et à s'endetter (McDuff, 2007) et les subventions les plus importantes (Winston, 1999), publiques ou privées ; d'autres, situées le plus souvent dans des bassins de recrutement populaires, n'attireront que les étudiants les moins favorisés, disposant d'une plus faible mobilité géographique. Ces établissements dépendront avant tout d'une aide publique que l'on peut craindre particulièrement limitée et insuffisante, notamment en temps de crise.

Comme le souligne Vinokur (2009), seule une péréquation au niveau national peut garantir un financement équitable de l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur. Face aux difficultés d'accroître la pression fiscale, rien n'interdirait "de décider d'une nouvelle répartition du coût de l'enseignement supérieur entre contribuables et usagers, du moment que sont respectés les principes établis par la jurisprudence du Conseil d'État pour les services publics "à la française" : l'égalité de traitement, l'accessibilité quelle que soit la situation sociale ou géographique, la continuité du service, la transparence et l'adaptabilité"(p. 449). L'auteur ajoute que le choix entre fiscalité ou paiement direct dépend principalement "(i) du degré d'inégalité des revenus du travail et de son incidence sur les choix politique, (ii) de l'efficacité d'une idéologie selon laquelle le paiement direct par les étudiants a une vertu pédagogique : celle de les responsabiliser et de leur inculquer la rationalité économique" (p.449). Vinokur (2009) suggère qu'en cas de relèvement des frais d'inscription, les montants devraient respecter un barème unique sur tout le territoire et pour toutes les disciplines (pour l'égalité de traitement), voté en même temps que le budget de l'enseignement supérieur ("pour assurer la continuité du service public et prévenir les effets de substitution entre financements public et privé" (p.449). Ce barème devrait dépendre du revenu et de l'accessibilité effective permise par une aide aux étudiants dont le revenu est insuffisant pour couvrir leurs frais d'entretien". Enfin, "l'affectation des droits de scolarité doit également respecter les principes d'égalité de traitement et de transparence, donc évidemment ne pas être laissée à la libre disposition des établissements où les étudiants sont inscrits. Les sommes ainsi réunies pourraient être mutualisées [...] [et réparties selon des] normes de partage et de péréquation [...] entre, d'une part, le financement de la production du service d'enseignement par les établissements, de l'autre, l'amélioration des conditions de vie étudiante (logement, bourses et allocations, mobilité, etc.)" (p.452). Cette approche pose néanmoins des problèmes : d'une part parce que les étudiants restent sensibles à l'endettement, et ce de manière différente selon la classe sociale (cf. section 3.2), d'autre part, elle construit les conditions politiques d'une libéralisation progressive des frais d'inscription, une fois ceux-ci instaurés.

3 Frais d'inscription et mécanismes d'accompagnement : atouts et limites

3.1 Des mécanismes de compensation financière sont nécessaires : aides directes et indirectes

Nous avons vu dans la section 2 que la littérature avait mis en évidence plusieurs motifs à l'instauration ou le rehaussement significatif de frais d'inscription. Nous avons également souligné les limites des arguments avancés. L'une de ces limites a cependant fait l'objet d'une attention particulière : lorsqu'un étudiant issu d'un milieu modeste a des capacités cognitives suffisantes, une condition nécessaire (bien que non suffisante) pour pouvoir entreprendre des études réside

dans la possibilité d'accéder à des ressources financières (principe de compensation). Ces ressources doivent couvrir les frais d'inscription et les frais d'entretien²². Cette condition est particulièrement importante pour éviter aux étudiants d'avoir à assumer une activité rémunérée pour payer leurs études. En effet, une telle activité d'une part réduit le temps disponible pour les études (accroissant de ce fait le taux d'échec - cf. Eckstein et Wolpin, 1999) et d'autre part tend à fermer les perspectives scolaires les plus prestigieuses (car ce sont souvent les plus chronophages).

Au-delà de ce que les familles peuvent consacrer aux études de leurs enfants, il s'agit donc de mettre en place des mécanismes qui peuvent être des aides directes (bourses, exonérations fiscales) ou indirectes (en offrant un accès au crédit).

3.1.1 Les aides directes : bourses et exonérations fiscales

Les étudiants peuvent bénéficier, pendant leurs études, de bourses, d'aides spécifiques (notamment en matière de logement), d'exonération de frais d'inscription ou, via leur famille, d'exonérations fiscales. Ces aides peuvent être universelles ou conditionnées. Dans ce dernier cas, elles peuvent dépendre du revenu des parents et/ou du "mérite" de l'étudiant, autrement dit de ses résultats académiques.

Chacune de ces formes d'aides revêt des atouts et des limites : les bourses, aides spécifiques ou exonération de frais d'inscription sur critères sociaux, participent à la compensation des difficultés financières d'accès à l'enseignement supérieur. En France, elles sont cependant limitées et insuffisantes (en montant et en assiette) pour corriger les différences d'accès à l'enseignement supérieur d'origine sociale. Ces bourses risquent d'être d'autant plus insuffisantes que leur nombre et leur montant seront établis au niveau local, sur la base des recettes des universités (en premier lieu les frais d'inscription). D'après les chiffres cités par Trannoy (2006), les aides octroyées aux étudiants pesaient, en 2003, 0,2% du PIB contre 0,6% en Suède, 0,5% au Royaume-Uni et 0,4% aux Pays-Bas. Les bourses, en particulier, ne suffisent pas à lever la contrainte qui pèse sur beaucoup d'étudiants d'avoir à travailler pour payer leurs études. Parallèlement, ces bourses introduisent, selon la théorie, des incitations potentiellement contreproductives en maintenant des étudiants de niveau trop faible dans le système d'enseignement supérieur. Cependant, nous avons vu dans la section 2.2 que le critère financier était un moyen d'auto-sélection particulièrement contestable. Si cet argument repose sur une réalité pour certains étudiants (notamment ceux qui ont trop de lacunes ou de difficultés pour suivre dans l'enseignement supérieur), ces bourses sont essentielles pour les bons étudiants issus de milieux modestes²³.

Un arbitrage symétrique entre équité et efficience peut exister avec des bourses "au mérite" : ces bourses se concentrent sur les meilleurs étudiants et les incitent à l'effort. Cependant, comme nous l'avons vu dans la section 2.2, les étudiants ayant les meilleurs résultats sont aussi ceux qui proviennent des classes sociales les plus favorisées. L'octroi de bourses à ceux-là reste donc relativement peu équitable. Le croisement des critères de mérite et de critères sociaux ne résout que partiellement le problème dans la mesure où le système éducatif peine à valoriser les talents, pourtant réels, issus des milieux populaires.

Enfin, les exonérations fiscales cumulent les défauts en étant à la fois potentiellement inefficaces et particulièrement inéquitables puisqu'elles concernent les milieux les plus favorisés et pèsent particulièrement lourd au regard des aides attribuées sur critère social. Le système d'aide dans l'enseignement supérieur est donc aujourd'hui anti-redistributif puisqu'il bénéficie davantage aux classes favorisées par le biais des dépenses collectives, par les forts avantages fiscaux octroyés aux ménages les plus aisés, et par les faibles montants des bourses accordées sur critères sociaux (en comparaison des redistributions vers les classes sociales favorisées). Ainsi à titre d'exemple,

un étudiant boursier percevra entre 1 335 euros (échelon 1) et 3 607 euros (échelon 5) lorsque les revenus de ses parents s'échelonnent entre 8 490 euros à 16 010 euros, tandis que les étudiants issus des milieux les plus favorisés bénéficieront de 1 182 euros d'avantage fiscal (gain fiscal lié au rattachement d'un enfant étudiant) lorsque le revenu familial atteint les 50 000 euros annuel, et 2 159 euros lorsque celui-ci atteint 100 000 euros (Colin, 2008, p.6).

3.1.2 L'accès au crédit : pilier de l'éducation par capitalisation

Les frais d'inscription peuvent contribuer à accroître les effets des inégalités sociales en accroissant, de manière différente, en fonction des classes sociales, le risque lié à la poursuite d'études : un étudiant issu des classes populaires pourra-t-il recourir à l'emprunt ? Sera-t-il obligé, au contraire, de travailler pendant ses études ? Préférera-t-il les abandonner ou choisira-t-il des filières plus courtes et moins prestigieuses ? Du fait d'externalités positives liées à l'éducation, le coût pour la collectivité de voir un individu ne pas entreprendre des études alors qu'il en a les capacités justifie une intervention publique. Indépendamment des aides directes, rendre le crédit accessible constitue une option politique. Selon cette option, théorisée par Friedman (1962), le fait qu'un étudiant "méritant" ne puisse pas être aidé par sa famille ne pose pas de problème d'efficience allocative, s'il peut accéder au marché du crédit. Les travaux favorables aux frais d'inscription préfèrent ainsi généralement remplacer le système d'aide directe par un accès facilité au crédit (Barr, 1993, Gary-Bobo et Trannoy, 2005, Grégoir, 2008, Johnstone, 2004, Trannoy, 2006, pour n'en citer que quelques uns).

Contrairement à des bourses dont les montants seraient fixés au niveau national, le crédit permettrait aux étudiants de s'adapter aux frais d'inscription demandés par les universités (ces frais jouant le rôle de prix). En l'absence de contrainte d'endettement, en "fluidifiant le marché", n'importe quel étudiant suffisamment "bon" pourrait, indépendamment de son milieu social, intégrer l'établissement de son choix, librement et indépendamment des ressources familiales. La conjugaison des frais d'inscription libres et de l'endettement conduit alors à un double transfert entre, d'une part, le contribuable et l'étudiant et, d'autre part, dans le temps puisque l'étudiant ne rembourse qu'au moment où il tire les bénéfices de ses études supérieures (Vinokur, 2007). L'accès à l'éducation est alors conçu essentiellement comme un investissement individuel dans du capital humain qu'il s'agira ensuite de valoriser et de rentabiliser. L'accès au crédit apparaît donc ici comme un pilier de ce que nous appelons "l'éducation par capitalisation".

Cependant, les rendements de l'éducation sont risqués : d'abord, ces rendements reposent sur un capital humain qui, par nature, est immatériel et non hypothécable. Ensuite, ces rendements espérés sont soumis à des risques de vie (principalement des problèmes de santé) et à des problèmes d'orientation : l'étudiant connaît-il suffisamment bien la voie dans laquelle il s'engage et ses débouchés ? Est-il capable de réussir ? Sera-t-il toujours aussi motivé par son choix ? De plus, le prêteur peut être victime d'un risque d'anti-sélection lors de la signature du prêt (si l'emprunteur ne fournit pas toutes les informations dont il dispose sur sa capacité à rembourser) et d'un aléa moral dans la phase de remboursement (si l'emprunteur ne fait pas les efforts nécessaires pour tenir ses engagements). Ainsi, lorsque le talent et les efforts ne sont pas observables et contrôlables par le banquier (autrement dit lorsque le marché du capital est imparfait), les projets de formation dont la rentabilité privée est positive ne peuvent pas tous être financés par l'emprunt. Enfin, les gains attendus sont aussi soumis aux transformations structurelles et aux évolutions conjoncturelles de l'économie : quel sera l'état du marché du travail lorsque l'étudiant finira ses études ? Comme évoluera-t-il pendant sa carrière ? Ces risques conduisent les banques à limiter leurs prêts, en les réservant principalement aux étudiants des écoles les plus prestigieuses. Or ce sont avant tout les

étudiants à revenu moyen ou modeste, sous-représentés dans ces filières, qui ont le plus besoin de recourir à l'emprunt.

C'est pour répondre à cette limite que, dans la lignée des travaux de Friedman, des formules de prêt ont été proposées : elles visent à pallier les conséquences de l'aversion au risque des banques et des étudiants. Ces formules se concrétisent par les prêts à remboursement conditionnel, en fonction du revenu au revenu (PARC).

3.1.3 Les prêts à remboursement conditionnel au revenu (PARC)

Les PARC sont des prêts dont le remboursement dépend du revenu courant des individus ayant terminé leurs études et se trouvant en position d'activité. Ils ont été proposés par Friedman en 1955. Leur principe repose, d'une part, sur l'idée qu'il est raisonnable de faire payer le bénéficiaire d'une formation dans la mesure où il en tirera un avantage tout au long de sa vie et, d'autre part, sur la nécessité de compenser, par une intervention publique, le sous-investissement qui résulte des externalités positives liées à l'éducation. C'est ainsi que, pour Friedman (1962), "la contrepartie à l'éducation pourrait être "d'acheter" une part des perspectives de revenus futurs de l'individu [et] de lui avancer les fonds dont il a besoin pour financer sa formation" (p.103).

Ce système, qui peut être mis en place dès lors que l'administration fiscale est efficace, a été expérimenté à l'Université de Yale avant de s'étendre progressivement à plusieurs pays (dont la Suède, l'Australie, le Chili, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni...). Il peut être envisagé selon différentes modalités et être ainsi adapté aux incitations et orientations stratégiques que le gouvernement souhaite privilégier :

- les prêts peuvent être accordés par l'État ou par des banques commerciales, bénéficiant de garanties publiques ;
- l'État peut définir les conditions d'éligibilité à ces prêts (conditions éventuelles de ressources, par exemple), leurs plafonds (doivent-ils couvrir le coût de la formation et/ou les frais d'entretien ?), leurs taux et bonifications, la durée et les modalités de remboursement, les règles en cas de non obtention du diplôme, de réorientation ou de difficultés de remboursement (seuil d'exemption en fonction du revenu, modalités de report et d'échelonnement des remboursements, délai d'extinction de la dette). Une certaine progressivité peut également être introduite dans les remboursements comme dans les montants dus, de même qu'une différenciation entre formations²⁴ ou toute autre forme d'aménagement²⁵ ;
- l'État peut également décider du niveau de mutualisation des risques : celle-ci peut porter sur l'ensemble de la nation et donc des contribuables (*risk sharing*) ou sur la seule collectivité des emprunteurs (*risk pooling*), par exemple au sein d'un établissement (ce qui fut expérimenté pour la première fois à Yale aux États-Unis, dans les années 1970, avant d'être abandonné). Dans ce cas, les anciens étudiants ayant réussi assument les risques pour ceux en difficulté professionnelle. Contrairement au cas d'une mutualisation au niveau national, les montants (voire les règles) de remboursement ne peuvent pas ici être arrêtées. Elles doivent être régulièrement adaptées pour assurer l'équilibre financier.

En utilisant ces différents leviers, les PARC permettent de définir différents équilibres en termes de partage des gains et des risques entre la collectivité et l'étudiant. À ce titre, les PARC sont supposés présenter trois grands avantages²⁶ directement liés aux objectifs de compensation, d'efficacité et de financement du système d'enseignement supérieur. Ils présentent aussi des limites importantes.

D'abord, les PARC traiteraient de manière égale les potentiels des candidats tout en réduisant l'influence de la situation financière familiale. En effet, outre le fait qu'ils donnent également la possibilité aux enfants qui sont en conflit avec leurs parents d'accéder à l'enseignement supérieur,

les PARC font moins reposer le risque sur l'emprunteur que ne le font les prêts hypothécaires classiques. Alors que ces derniers dissuadent des étudiants d'emprunter, en particulier ceux issus des milieux les moins favorisés (Bennett *et al.*, 1992), les PARC mutualisent les risques, la garantie de l'État servant d'assurance aux étudiants : l'étudiant, une fois dans la vie active, remboursera en fonction de la capacité réelle de remboursement que lui permettent ses revenus. Les PARC présentent aussi l'avantage, en particulier pour les milieux modestes, de ne pas obérer l'avenir bancaire d'un individu qui aurait fait défaut auprès de sa banque, en ne l'excluant pas de futurs prêts (pour un logement ou autre) (Dynarski, 1994). Les PARC réduisent donc les risques de voir un étudiant renoncer à ses études du fait de leur coût et donc les freins à l'investissement individuel dans l'éducation des personnes privées d'accès au crédit ou réfractaires au risque. Ils améliorent les conditions de vie des personnes concernées en leur permettant de lisser leur consommation : le mécanisme revient à transférer des revenus des années plus fastes vers des années qui le sont moins. Par conséquent, les PARC favoriseraient l'équité, et ce d'autant plus qu'ils permettent de couvrir l'ensemble des frais d'inscription et des coûts d'entretien de l'étudiant et qu'ils mettent à contribution des individus s'installant à l'étranger après leurs études.

Néanmoins, cette équité ne concerne que le principe de compensation (financière). Elle ne garantit pas nécessairement l'équité contributive, puisque celle-ci dépend du degré de progressivité introduit dans les PARC. De plus, elle ne constitue qu'une liberté formelle d'accéder aux études mais en aucun cas une liberté positive. Kane (1994) montre ainsi que, dans les années 1980 aux États-Unis, les classes sociales défavorisées voient leur accès à l'université baisser du fait de la hausse des frais d'inscription. Si le taux de scolarisation de ces classes sociales a finalement remonté ensuite, c'est avant tout parce que les enfants issus de ces classes ont bénéficié du fait d'avoir des parents mieux éduqués (car ayant bénéficié d'importantes opportunités d'accéder à l'éducation dans l'après Seconde-guerre). Si les "prêts garantis" ne représentent qu'une "solution partielle à la contrainte d'endettement, dans la mesure où il y a des limites au montant que l'étudiant peut emprunter" (Kane, 1994, p.880), nous verrons également dans la section 3.2 que la contrainte d'endettement, et surtout le poids de la dette, pose des problèmes et que ces problèmes pèsent davantage sur les classes populaires.

Ensuite, les PARC contribueraient à accroître l'efficience : ils permettraient de faire reposer une partie du coût de chaque formation sur les étudiants, les "aideraient" ainsi à s'orienter et les inciteraient à l'effort (dans leurs études et sur le marché du travail). Ils permettraient également de révéler le prix des formations dont profitent non seulement les anciens étudiants mais aussi les entreprises et la collectivité. Ils pousseraient les entreprises à fixer des salaires suffisamment élevés, de telle sorte que l'étudiant puisse rembourser son prêt et disposer des incitations adéquates pour choisir la filière. Nous l'avons vu dans la section 2.2, cette approche est néanmoins contestable, et ce d'autant plus que l'information disponible est très limitée, que les marchés sont imparfaits et que les mécanismes implémentés sont distorsifs²⁷. De surcroît, d'un point de vue théorique, si les PARC assurent totalement le risque individuel (en permettant à l'individu de se soustraire aux remboursements), l'effet sélectif des frais d'inscription (tels que décrit dans la section 2.2) disparaît et aucun individu n'a intérêt à renoncer à ses études (les frais n'étant réellement dus qu'en cas de "réussite" professionnelle). Cette option accroît donc l'antisélection (choix inadapté de la formation) et l'aléa moral (absence d'effort d'insertion dans la vie active²⁸). Il devient alors nécessaire d'établir des mécanismes de sélection (au moins pour les filières les plus coûteuses) dont nous savons par ailleurs qu'ils ne sont pas socialement neutres (Bourdieu, 1974). Dans le cas où les PARC ne couvrent que partiellement le risque individuel, en plafonnant le montant du prêt au-dessous du coût total effectif de la scolarité ou en durcissant les conditions de remboursement, les frais d'inscription redeviennent sélectifs. Cependant, des étudiants (ceux issus des classes populaires)

sont alors susceptibles de renoncer à leurs études, de réduire leurs prétentions ou de modifier le choix de leur cursus, conduisant à un sous-investissement éducatif.

Enfin, parce qu'ils permettent aux étudiants de payer des frais d'inscription substantiels, les PARC permettraient d'accroître les financements de l'enseignement supérieur. Cet argument est cependant très largement contestable non seulement parce que les frais d'inscription ne permettent pas nécessairement d'accroître les ressources d'un établissement (cf. section 2.3) mais également parce que l'antisélection et l'aléa moral peuvent rendre les PARC coûteux : en amont, les étudiants les moins sûrs d'être en mesure de rembourser auront tendance à recourir aux PARC, alourdissant ainsi le poids fiscal du mécanisme. Inversement, les étudiants les plus doués et motivés préféreront ne pas participer à ce système de prêt s'ils sont contraint de financer la mutualisation des risques. En aval, les plus doués et motivés auront intérêt à réduire leurs efforts et à tricher sur leur revenu pour réduire leurs remboursements. De leur côté, les banques tendront à réduire leurs efforts de recouvrement, augmentant ainsi le poids de ces prêts sur les finances publiques. De plus, dans un contexte de concurrence monopolistique entre universités contraintes à surinvestir en communication, la possibilité d'endettement nourrit une inflation des frais d'inscription. À moins de n'assurer le risque que de manière très limitée (et donc de décourager la poursuite d'études), les PARC peuvent donc se révéler très coûteux pour l'État et n'être profitables qu'au secteur financier²⁹.

Certaines solutions peuvent partiellement atténuer ces limites : opérer une sélection des étudiants à l'entrée des formations, définir des plafonds de contribution (en cas de mutualisation des risques entre emprunteurs), limiter la durée d'étude pour laquelle il est possible d'emprunter et la moduler en fonction du degré de réussite, échelonner le versement du prêt, développer différents contrats de PARC (au risque de remettre en cause l'égalité de traitement), etc. D'après Grégoir (2008), les seules contraintes à prendre en compte seraient celles de respecter, "après prise en compte du remboursement, la hiérarchie salariale des différents métiers" (elle même "censée refléter la rencontre d'une demande et d'une offre" tout en favorisant "un type de formation dont la collectivité a un besoin pressant" (p.26)). Dans une perspective similaire, Trannoy (2006) considère les bénéfices d'une mutualisation du risque en comparant PARC et options financières. Le seuil de revenu qui déclenche le remboursement du PARC serait assimilable au seuil d'une option sur le capital humain d'un individu à partir duquel l'exercice de cette option est profitable. L'auteur évoque alors la possibilité de développer un marché de ces options, si l'État ou les banques ont besoin de fonds. Il s'agirait donc de titriser la dette des étudiants. Les risques associés à cette pratique ne semblent cependant pas avoir été mesurés au regard de ce que nous savons de ces mécanismes après la crise des "subprimes"³⁰. Ces différentes "solutions" visant à favoriser les PARC sont donc partielles et contestables et ne constituent généralement que le résultat d'un arbitrage entre objectifs contradictoires.

3.1.4 D'autres modalités d'accès au crédit

La question de l'accès au crédit a donné lieu à de nombreuses variantes des PARC ou à des mécanismes assurantiels, contingents ou non au revenu. Nous en donnons ici deux illustrations : le premier, proposé par Gary-Bobo et Trannoy (2005), concerne la mise en place d'un "chèque-projet-professionnel" (CPP), et le second, développé par Palacios (2004) (ou, dans la même veine, par Trannoy, 2006), consiste à déléguer le financement au marché.

Le premier vise à fournir à l'ensemble d'une classe d'âge (étudiants et non étudiants), la possibilité d'emprunter un montant de 60 000 euros sur cinq ans. Dans la proposition, ce prêt, garanti par l'État, est accordé sur la base d'un projet professionnel validé par une commission ad hoc (susceptible de tenir compte des besoins sur le marché du travail). Le prêt permet ainsi de financer

des frais d'inscription (que les auteurs considèrent raisonnable de fixer autour de 4 000 euros par an) et d'entretien (estimés à 8 000 euros par an). Suspendu en cas d'échec, il stimulerait l'effort des étudiants. En développant la mobilité des étudiants, il stimulerait la concurrence entre universités. La proposition établit un remboursement sur 10 ans, à partir de la 11^e année suivant l'octroi du prêt, contribuant à inciter à la docilité et à l'effort le travailleur engagé dans cet emprunt. Enfin, le coût du crédit serait compensé par la suppression des exonérations fiscales, des bourses et allocations logement ainsi que par les frais d'inscription.

Cette proposition pose néanmoins de sérieuses difficultés. En premier lieu, la sélection des projets par une complexe commission planifiant les orientations en fonction des besoins de l'économie apparaît non seulement liberticide mais aussi peu opérante. En deuxième lieu, la proposition apparaît incohérente avec la volonté des auteurs de remplacer les examens d'entrée à l'université par des frais d'inscription : la sélection académique est remplacée par une autre instance de sélection qui, elle, porte sur l'octroi du prêt. En troisième lieu, elle fait reposer sur les étudiants un risque significatif qui, contrairement aux PARC, réduit les incitations à faire des études, notamment au sein des populations moins favorisées. Elle rend également difficile tout rattrapage en cas d'échec d'une année universitaire pour les étudiants issus des milieux populaires (pas de droit à l'erreur). En quatrième lieu, la proposition réduit la capacité d'endettement des individus concernés pour la réalisation de projets, une fois leurs études achevées.

Le deuxième mécanisme que nous évoquons dans cette section se rapproche des PARC mais repose sur le marché plutôt que sur l'État. Développée par Palacios (2004) sur une idée de Friedman, cette solution purement privée définit des "contrats en capital humain". Ces contrats peuvent être achetés par des investisseurs privés en tant que prise de participation dans la réussite de l'étudiant. Ce mécanisme, que l'on peut assimiler à une titrisation d'une partie des revenus futurs de l'étudiant, conduit l'investisseur à financer la formation initiale en échange d'une fraction du revenu pendant une durée définie contractuellement. Il nécessite néanmoins de trouver les investisseurs (ce qui revient à poser la question de l'accès au crédit). De plus, si ce mécanisme présente certains avantages du PARC, en réduisant le risque supporté par l'étudiant, il fait aussi reposer sur lui une prime de risque qui sera nécessairement plus élevée que dans le cadre des PARC (cette prime sera comparable au rendement d'un placement en actions) et ne permet pas, sauf à prévoir des aménagements contractuels, le lissage de la consommation qu'autorisent les PARC. Cette solution désincite donc davantage aux études que les PARC. Or, ce caractère désincitatif est particulièrement important dans la mesure où l'information sur les filières, sur les débouchés et les perspectives est limitée. Notons enfin qu'un tel mécanisme peut générer une spéculation incompatible avec la stabilité dont le système et les étudiants ont besoin.

3.2 Suffit-il de desserrer la contrainte d'endettement ? Origine sociale, accès au crédit et poids de la dette

La réalité de la contrainte d'endettement, ainsi que son poids (relativement à d'autres variables explicatives), est discutée dans la littérature. C'est ainsi que les travaux de Frenette sur des données canadiennes ont conclu à une importance limitée de la contrainte d'endettement : seulement 12% de l'écart de fréquentation de l'université entre les jeunes dont les parents se situent dans le quartile supérieur de revenus et ceux dont les parents appartiennent au quartile inférieur serait relié aux contraintes financières (Frenette, 2007). Le niveau d'études des parents, leurs attentes, la qualité de l'établissement secondaire ou les contraintes financières, intimement liées au milieu social d'origine auraient un pouvoir explicatif bien plus important. Ces résultats sont cohérents avec ceux de Carneiro et Heckman (2002) ou de Keane et Wolpin (2001), ces derniers mettant en avant, à l'aide

d'une analyse "contre-factuelle", qu'une levée de la contrainte d'endettement (aujourd'hui assez forte) n'induirait pas d'effet significatif sur les inscriptions à l'université. Ce serait en effet la nature des transferts entre parents et enfants (à travers le soutien scolaire, notamment) qui expliquerait, bien plus qu'une éventuelle contrainte d'endettement, l'inscription et la réussite universitaire³¹.

De surcroît, même si la contrainte d'endettement existe pour les plus défavorisés (Plug et Vijverberg, 2005), desserrer la contrainte d'endettement ne remet pas en cause les objections mentionnées dans la section 3.1. Faciliter l'accès au crédit ne suffit pas à contrebalancer la "causalité du probable" qui, conséquence des déterminismes sociaux, pousse les individus les moins favorisés à ne pas croire dans leur potentiel éducatif. Cela ne suffit pas non plus à résoudre les problèmes de financement des universités (le coût du crédit peut absorber les recettes des frais d'inscription). Même dans le cadre de PARC, le poids de la dette pèse en effet sur les orientations universitaires et les choix de carrière de tous les étudiants et de manière plus aiguë sur ceux issus d'un milieu modeste : il est en effet contestable de considérer qu'il est équivalent, dans la décision de poursuite d'études, de bénéficier d'un environnement familial en mesure d'en financer le coût et de bénéficier d'un "droit à emprunter".

Des publications insistent aussi sur le poids de la dette et son effet bien réel sur les choix de la filière et sur la nature des métiers exercés à l'issue du cursus (fonction publique ou secteur privé, par exemple). À partir d'une expérience réalisée sur les étudiants d'une université, Field (2009) montre ainsi que les comportements d'emprunt et de réaction au fardeau de la dette ne sont pas rationnels (ce qu'il démontre empiriquement), les choix de carrières seront distordus au profit d'emplois rémunérateurs et au détriment d'emplois qui auraient pu être socialement plus utiles³². Inversement, pour Field (2009), "Du point de vue du bien-être social, la réduction de la dette peut accroître l'investissement éducatif débouchant sur des emplois à rendements sociaux élevés" (p.19). Callender (2006) montre également que l'aversion à la dette décourage les étudiants des familles à bas revenus. Pour sa part, Frenette (2005) met en évidence que la classe moyenne en Ontario a vu sa probabilité de poursuivre des études fortement diminuer du fait de la hausse soudaine des frais d'inscription.

Ces éléments contribuent donc à expliquer que les différences entre niveaux de frais d'inscription, de même que leur hausse (Cameron et Heckman, 2001) ont un impact sur le choix de l'institution universitaire, notamment entre le public et le privé.

S'ils ne précisent pas l'origine des phénomènes observés, les travaux empiriques de Brodaty *et al.* (2009) contribuent également à souligner une différence de comportement face au risque entre les individus issus de classes sociales très éduquées et les autres : les auteurs soulignent que les classes sociales les plus éduquées seraient paradoxalement plus averses au risque dans la mesure où elles auraient davantage à perdre que les classes les moins éduquées. Pour autant, ces différences ne suffiraient pas à compenser d'autres mécanismes qui conduisent à des rendements supérieurs de l'investissement éducatif pour les enfants des classes sociales les plus éduquées (et à une participation moindre à l'enseignement supérieur des classes plus défavorisées). Aussi, une hausse des frais d'inscription apparaît-elle relativement plus dommageable à l'intégration, dans le système éducatif, des enfants issus de classes sociales les moins éduquées : "Simulations also show that the impact of higher education costs (i.e. tuition fees and other costs) on higher education enrollment is important, affecting more the students whose parents are less educated" (Brodaty *et al.*, 2009, p.28). En conséquence, comme le notent Orfield (1992) ou Pennell et West (2005), l'élasticité au revenu de la demande d'enseignement supérieur est plus importante dans la tranche inférieure des revenus. Cependant, si le déclin de la participation des étudiants concernés peut être lié à des possibilités d'emprunt insuffisantes, même dans des pays comme la Norvège, où l'emprunt est très sécurisé, une aversion au risque des pauvres pourrait s'expliquer par des limites cognitives.

Elle “pourrait aussi refléter une bonne perception du risque réel par des étudiants dépourvus et du soutien financier familial en cas de besoin et du capital social de plus en plus nécessaire pour accéder aux bons emplois. On observe ainsi une tendance à la bi-polarisation de la demande : abandons précoces pour les uns, forte croissance de la demande (surtout qualitative) pour les autres” (Vinokur, 2007, p.225). Vinokur précise également que les étudiants originaires de milieux modestes aux États-Unis regrettent davantage leur endettement alors qu’une importante majorité de ceux issus de milieux aisés considère leur endettement bénéfique.

Ces résultats sur les réactions des différentes classes sociales en matière d’inscription à l’université sont assez proches de ceux de la théorie de l’aversion relative au risque ou des travaux sociologiques de Bourdieu (1974). Ces derniers soulignent en effet qu’à l’exception des classes sociales les plus favorisées (qui bénéficient d’un “filet de protection” favorable à l’audace éducative), la classe moyenne limite le plus souvent son investissement scolaire à la sécurisation d’une rente plutôt qu’à une réelle prise de risque éducative. Parallèlement, les classes sociales les moins favorisées sont, dans une large mesure, (auto-)exclues des filières d’enseignement supérieur (et notamment des plus prestigieuses).

Il apparaît donc raisonnable de considérer que les étudiants issus de milieux défavorisés sont plus réticents à s’endetter que les étudiants des milieux favorisés, ces derniers bénéficiant de la sécurité familiale et n’ayant souvent même pas besoin d’avoir recours à l’endettement. Aussi, les premiers tendront à accéder à l’endettement pour une auto-évaluation de leurs capacités supérieures à celle qui aurait été la leur sans cette “réticence” à emprunter. Inversement, les seconds recourront à l’endettement plutôt plus facilement, si tant est qu’ils en aient besoin.

En ce sens, il peut paraître erroné de considérer qu’un accès “de droit” au crédit pour financer des études universitaires permet un accès effectif à ces cursus et donc à l’emprunt : “Les droits que donne le droit ne sont que la forme explicite, garantie, légitime de tout cet ensemble de *chances appropriées*, de possibles monopolisés par où les rapports de force présents se projettent sur l’avenir, commandant en retour les dispositions présentes. [C’est ainsi que les classes dépossédées] tendent à proportionner leurs investissements scolaires aux profits promis, donc à devancer les risques du système” (Bourdieu, 1974, p.15-16). L’écart qui peut exister entre le droit et l’accès effectif à l’enseignement supérieur n’est pas sans évoquer l’analyse de Sen (2010) en termes de “capacité” (*capability*). Le poids de la dette agit ainsi sur le choix des études et des débouchés. Il déséquilibre aussi le rapport de force entre employeurs et employés (sur lesquels repose la contrainte de rembourser la dette) et peut aller jusqu’à mordre sur la liberté du citoyen.

4 Conclusions et perspectives

Alors que l’opportunité de développer une tarification des études supérieures se fait jour dans de nombreux pays, et notamment en France, notre article pose les différents éléments du débat. Nous avons ainsi montré que les frais de scolarité, de même que la quasi-gratuité de l’accès à l’enseignement supérieur, ne permettaient pas, seule, de garantir ou de s’approcher d’un modèle d’enseignement supérieur équitable, efficient et efficace en termes de financement.

Nous avons pour cela défini l’équité comme la conjonction d’un principe de compensation financière, d’un principe d’équité contributive et de libertés positives. Nous avons rappelé, à cet égard, les limites du système d’enseignement supérieur français qui, du fait de la conjonction de sa quasi-gratuité, d’une sur-représentation des classes favorisées et de bourses insuffisantes, est inéquitable. Pour autant, nous avons également montré que la mise en place de frais d’inscription ne permettait pas nécessairement de rétablir l’équité : il faudrait pour cela que les contributions

soient progressives et que les compensations financières en direction des classes moins favorisées soient suffisantes. Ce qui n'est pas et, à notre connaissance, n'a jamais été le cas à l'étranger. Une libéralisation tarifaire des études supérieures pousse les universités à privilégier les aides au mérite (pour bénéficier des effets de pairs) par rapport aux aides sociales et à entrer dans une logique cumulative susceptible d'accroître une double polarisation, d'une part entre des universités d'élite (attirant à la fois les meilleurs étudiants et les plus fortunés) et des collèges universitaires et, d'autre part, dans la représentation des classes sociales au sein de l'enseignement supérieur. Il apparaît donc fondamental de s'interroger, en matière d'équité, sur les conditions d'une péréquation entre universités ou sur la pertinence de grilles tarifaires nationales. Dans cette perspective, il apparaît également pertinent de s'interroger sur le caractère nécessairement "synchrone" des contributions que l'on pourrait attendre des étudiants : ceux-ci pourraient en effet contribuer à l'enseignement supérieur non par des frais d'inscription pendant leur scolarité mais par une taxe ou cotisation progressive, une fois en position d'activité.

Lorsque les tarifs sont laissés (relativement) libres de jouer le rôle de prix, nous montrons également que rien ne garantit un comportement efficient du marché. De nombreux travaux insistent sur le rôle des frais d'inscription pour inciter les différents acteurs à l'effort et à l'innovation ou pour sélectionner les étudiants et pour les orienter. Pourtant, la libéralisation ne tend pas naturellement vers l'efficience en présence de marchés imparfaits. La rationalité limitée des agents (information imparfaite et capacité de traitement de cette information limitée), vérifiée empiriquement, invalide de surcroît nombre de résultats. L'effet du poids de la dette, en lien avec le déterminisme social, distord les comportements individuels, non seulement dans le choix d'un cursus mais également dans celui des débouchés, accentuant l'effet de polarisation du système éducatif. Enfin, rien ne prouve qu'un marché de l'enseignement supérieur poussera ses différents acteurs à l'effort : les ressorts de la motivation sont en effet complexes, que ce soit pour les étudiants, les enseignants-chercheurs et les universités. Il ne s'apparente vraisemblablement pas à la simple maximisation d'une fonction de profit. De ce point de vue, en désolidarisant les filières et universités, la mise en concurrence des universités donne aux gouvernements davantage de latitude pour réformer.

En matière de financement, nous soulignons que les frais d'inscription ne répondent pas plus au besoin de financement des universités. L'État tend en effet généralement à se désengager à mesure que les frais d'inscription prennent le relais. De plus, les mécanismes d'accompagnement des frais d'inscription (généralement des prêts à remboursement contingent et/ou des bourses) présentent un coût qui peut se révéler important pour les finances publiques. Enfin, la concurrence tend à promouvoir des dépenses peu productives (telles que les dépenses en marketing). Dans un tel contexte, nous avons souligné que le cas de Sciences Po ne pouvait être considéré comme un modèle, dans la mesure où, en attirant les meilleurs étudiants et les plus favorisés, il n'était pas généralisable pour financer l'université, et ce même avec le développement du crédit contingent au revenu.

Nous avons souligné que les PARC, pour respecter le principe de compensation, doivent *a minima* permettre à l'étudiant de couvrir ses frais de scolarité (inscription, coût de la vie et coûts d'opportunité) afin que celui-ci ne soit pas obligé de travailler (source d'échec) et puisse aspirer aux filières auxquelles ses capacités lui permettent de prétendre, indépendamment de son milieu d'origine. Ce qui n'est en général pas le cas : le plafond d'emprunt peut se révéler trop bas, le poids de la dette distorsif et l'opportunisme accru du fait des mécanismes assurantiels qui leur sont associés. Parallèlement, à cette financiarisation de l'enseignement supérieur, les aides sociales (déjà insuffisantes alors même que les exonérations fiscales sont antiredistributives) auront tendance à se tarir. Il apparaît alors que, face à un choix éducatif, il n'est pas équivalent de bénéficier d'un financement familial et de devoir emprunter pour les financer.

Si les frais de scolarité, comme la seule gratuité de l'inscription, constituent de possibles vecteurs d'iniquité, d'inefficience et d'inefficacité à financer l'enseignement supérieur, de nouvelles approches sont donc à inventer. Face à la logique de capitalisation une perspective de recherche pourrait consister en la théorisation de ce que pourrait être un régime d' "éducation par répartition". Par analogie avec le système des retraites, un tel régime serait caractérisé par une absence de frais d'inscription et une allocation universelle d'autonomie attribuée aux étudiants (afin de leur donner les moyens de réaliser des études dans de bonnes conditions et de manière autonome) et entièrement financée par des prélèvements sur les actifs (et retraités), notamment ceux ayant fait des études. Une telle piste pourrait en effet permettre de concilier l'équité et, sous réserve de définir les conditions d'admission dans l'enseignement supérieur, l'efficience et le financement du système d'enseignement supérieur.

Notes

¹Voir, par exemple, le rapport du groupe de réflexion "Terra Nova", proche de la gauche (Lichtenberger et Aidara, 2011) ou les notes de l'Institut Montaigne, proche de la droite (Brandou, 2011 et Colin, 2008).

²Les bourses ne représentent, selon Eurostat (2007), que 8,2% des dépenses d'éducation. Les avantages fiscaux des plus aisés (notamment à travers le rattachement d'un enfant étudiant de plus de 21 ans) représentant 60% du montant bourses dont profitent les ménages modestes (CERC, 2003, Albouy *et al.*, 2002, voir aussi la section 3.1.1).

³La contribution nette est définie comme la différence entre l'impôt sur le revenu et les dépenses éducatives dont le contribuable a bénéficié.

⁴ Des estimations sont également proposées par Courtioux (2009) (p.7). À titre d'exemple, en 2005, la dépense publique individuelle annuelle pour l'éducation supérieur allait de 4 905 euros pour le DEUG à 8 486 euros pour la licence, 17 805 euros pour un DEA et jusqu'à 127 527 euros pour les "très grandes écoles" (génération de référence : 1970).

⁵Calculs de Grégoir (2008) à partir des enquêtes "Emploi" de l'INSEE.

⁶Il en résulte des taux de couverture individuels (définis comme les rapports entre les montants des retours fiscaux et des dépenses) très hétérogènes et essentiellement favorables aux formations longues et prestigieuses.

⁷En effet, l'effectif des CPGE était composé en 2010-2011 à 50,8% d'enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures contre 6,3% d'ouvriers, tandis que celui des universités était composé à 30,7% d'enfants de cadres et de 10,5% d'enfants d'ouvriers (source : MEN-MESR-DEPP).

⁸Ainsi à titre d'exemple, un étudiant boursier percevra entre 3 607 euros (échelon 5) et 1 335 euros (échelon 1) lorsque les revenus de ses parents s'échelonnent entre 8 490 euros à 16 010 euros, tandis que les étudiants issus des milieux les plus favorisés bénéficieront de 1 182 euros d'avantage fiscal (gain fiscal lié au rattachement d'un enfant étudiant) lorsque le revenu familial atteint les 50 000 euros annuel, et 2 159 euros lorsque celui-ci atteint 100 000 euros (Colin, 2008).

⁹Beffy *et al.* (2009) montrent que l'occupation d'un emploi régulier pour un étudiant réduit significativement sa probabilité de réussir aux examens de fin d'année universitaire (cette diminution serait de l'ordre de 40 pourcents).

¹⁰Vinokur (2009), p. 444 s'appuie sur les statistiques américaines du National Center for Education Statistics montrant que, les aides directes aux étudiants du quartile supérieur ont fortement augmenté entre 1995 et 1999, alors que les aides aux étudiants issus de milieu à revenus plus modestes tendent à stagner.

¹¹De même, Hearn (1991) montre que le niveau académique moyen des étudiants d'une université aux États-Unis est positivement corrélé aux revenus de la famille (les caractéristiques concernant l'étudiant et ses parents étant contrôlées).

¹²Ces deux approches sont en effet, en théorie, partiellement substituables. Fernández (1998) et Fernandez et Gali (1999) proposent ainsi un modèle dans lequel il est possible d'allouer de manière efficiente les étudiants entre les universités d'élite et les universités standards, de manière décentralisée, en laissant le marché établir le prix des formations, ou de manière centralisée, à l'aide d'examens

d'entrée. Néanmoins, le coût de préparation des examens, d'une part, et la contrainte d'endettement, d'autre part, constituent des limites respectivement à l'une et à l'autre des démarches.

¹³L'hypothèse est contestable dans la mesure où l'investissement dans la préparation des examens ne constituent pas un investissement à perte s'il porte sur des savoirs essentiels ou réutilisables.

¹⁴Ces rendements dépendent du capital humain accumulé (défini comme l'ensemble des gains salariaux que l'individu peut espérer du seul fait d'avoir réalisé des études dans un établissement donné) et du coût de la scolarité dans l'établissement choisi.

¹⁵Voir notamment Kahneman *et al.* (1982) ou Boudon (1994). Des résultats similaires à ceux de Sullivan (2006) ont été mis en évidence par Caille et O'Prey (2005), p.50 : les étudiants évaluent leurs capacités avec un biais positif lorsqu'ils sont issus des classes sociales les plus favorisées et négatif lorsqu'il proviennent d'une classe sociale moins favorisée. La norme sociale (au sein des classes les plus favorisées) peut induire des résistances à la tentation d'abandonner l'école après un échec (Gambetta, 2009, p.173).

¹⁶Cf. Breen et Goldthorpe (1997) ou Holm et Jaeger (2008).

¹⁷Pour instaurer cette pression concurrentielle, Barr, 1993 propose un système de bons (*vouchers*) dont le montant financerait l'université choisie par chaque étudiant. Trannoy (2006) suggère quand à lui qu'une part des impôts des anciens étudiants soit affectée au financement de leur établissement d'origine, sous condition de satisfaction de ces contribuables. . Il en déduit qu'"Une université qui constate que ses étudiants dans une filière donnée se placent plus difficilement que ceux des universités concurrentes s'interrogera à bon droit sur l'adéquation de ses formations et se remettra en cause sous peine de voir ses crédits diminuer". L'expression de ce satisfecit pose néanmoins problème et ce type de financement fragilise les politiques éducatives de long terme, dépassant les aléas conjoncturels et le seul objectif d'insertion professionnelle (dont la nécessité est soulignée notamment par Thélot, 2006).

¹⁸Il existe un effet de pairs lorsque les résultats d'un individu dépendent de la composition de la classe dans laquelle il se trouve. Cette externalité peut s'interpréter comme une émulation entre étudiants. Les effets de pairs offrent une perspective intéressante aux étudiants moins talentueux mais bien dotés financièrement.

¹⁹Source : MEN-MESR-DEPP. Après 2006-2007, la LOLF intègre les dépenses des IUT aux budgets des universités

²⁰Source : Haaristo *et al.* (2011), p. 1. En Lituanie, les frais d'inscription vont même jusqu'à peser 41% du budget total d'un étudiant.

²¹D'après l'American Council of Education, la part du financement public dans les revenus des "colleges" publics est passée de 48% en 1980 à 35% en 2000 (cité in Vinokur (2009), p.445). De même, entre 2000 et 2008, les dépenses par étudiants ont diminué aux États-Unis (OCDE, 2011, p. 231) alors que la participation financière des étudiants augmentait (OCDE, 2011, p. 274). Au Royaume-Uni, les dépenses de l'État pour l'enseignement supérieur entre 2005 et 2008 ont diminué de plus de 18% (passant de 14,1 milliards de livres à 11,9 milliards de livres) pendant que les dépenses des ménages augmentaient elles de 54% (passant de 5,8 milliards de livres à 9,5 milliards de livres).

²²Nous laissons de côté les coûts d'opportunité dans la mesure où d'autres mécanismes d'aide existent ou pourraient être développés spécifiquement.

²³En France, le montant des bourses dépend du revenu annuel des parents et des points de charges de la famille (éloignement entre domicile familial et établissement, nombre d'enfants à charge, handicap...). Ces deux variables déterminent l'échelon auquel l'étudiant appartient. À l'exonération de droits universitaires et de cotisation à la sécurité sociale étudiante peuvent s'ajouter jusqu'à 4 600 euros par année universitaire. Source : CNOUS-CROUS et B.O n°13 du 29 mars 2007.

²⁴La part des coûts devant être remboursée peut varier en fonction des formations pour inciter les étudiants à s'orienter vers certaines filières. Ces variations peuvent reposer sur des différences dans les frais d'inscription ou sur les conditions d'accès au crédit.

²⁵L'occurrence d'une maladie ou d'un handicap, de même que la naissance d'un enfant peuvent justifier une suspension ou un effacement partiel de la dette. Un allègement de la dette peut également être décidé pour réalisation de ses études avec un "mérite" exceptionnel ou dans un délai imparti.

²⁶Le lecteur trouvera des références à des travaux sur les propriétés théoriques des PARC in Trannoy (2006), p.775.

²⁷"Le principe consistant à rendre les remboursements d'autant plus importants que les diplômes sont "rentable" est assez discutable. [...] [II] conduit "à détourner les élèves des filières les plus demandées, ce qui est contre-productif." (Maurin, 2007). L'objectif d'efficacité apparaît donc contradictoire avec

celui d'équité contributive.

²⁸Selon Courtioux et Grégoir (2010) néanmoins, seulement 0,1% des diplômés du supérieur souscrivant à un PARC pourraient être en situation d'aléa moral.

²⁹Le lecteur intéressé pourra se reporter à Vinokur (2007), p. 221 sqq et Vinokur (2009), p.446-447, des références à l'appui de cette affirmation concernant les États-Unis. Voir Thompson et Bekhradnia (2010) pour l'Angleterre.

³⁰Sur le développement du marché financier autour des prêts étudiants, voir Vinokur (2007).

³¹Pour Carneiro et Heckman (2002), la contrainte d'endettement ne concernerait, réellement, à court terme, qu'au plus 8% de la population. Pour Frenette (2007), "les jeunes défavorisés décident souvent de ne pas fréquenter l'université parce qu'ils n'ont pas un bon rendement scolaire, ils ne désirent pas poursuivre leurs études, leurs amis sont moins susceptibles d'aller à l'université, etc. Même s'ils peuvent emprunter suffisamment d'argent, certains peuvent avoir une aversion pour les dettes du fait qu'ils sous-estiment les avantages économiques d'un diplôme universitaire sur toute une vie" (p.9). Kane (1994) souligne aussi que l'inscription à l'université est particulièrement sensible aux frais d'inscription chez les étudiants appartenant aux classes sociales dont le revenu est le plus bas.

³²Voir aussi Vinokur (2007), pour qui "L'endettement des jeunes diplômés engendre des phénomènes migratoires cumulatifs, in situ en les détournant des emplois correspondant à leurs qualifications mais insuffisamment rémunérés (*brain waste*), et à l'étranger (*brain drain*)" (p.228). Le poids de la dette serait donc un déterminant de la fuite des cerveaux dans les migrations internationales (Vinokur, 2006, Vinokur, 2008).

Références

Philippe AGHION et Peter HOWITT : *The economics of growth*. MIT Press : Cambridge, US, 2009.

Valérie ALBOUY, François BOUTON et Nicole ROTH : Les transferts en faveur des familles : un bilan statique des transferts monétaires et des transferts éducatifs. Rapport technique, Contribution au séminaire CERC-DPD-INSEE, "Les effets redistributifs de l'éducation : les enseignements d'une approche monétaire statique, Novembre 2002.

Nicholas BARR : Alternative funding resources for higher education. *The Economic Journal*, 103(418):718–728, May 1993.

Magali BEFFY, Denis FOUGÈRE et Arnaud MAUREL : L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Économie et Statistique*, 422(1):31–50, 2009.

Robert BENNETT, Howard GLENNERSTER et Douglas NEVINSON : Investing in skill : to stay on or not to stay on? *Oxford Review of Economic Policy*, 8:130–145, 1992.

R. BOARINI et H. STRAUSS : The private internal rates of return to tertiary education : new estimates for 21 oecd countries. Rapport technique 591, OECD Economics Department Working Papers, 2007.

Raymond BOUDON : *Education, opportunity, and social inequality : Changing prospects in Western society*. Wiley-Interscience, New York, 1974.

Raymond BOUDON : *The art of self-persuasion : The social explanation of false beliefs*. Polity Press, Cambridge, 1994.

- Pierre BOURDIEU : Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie*, 15:3–42, 1974.
- Maylis BRANDOU : 2012 : après l'autonomie, parlera-t-on du financement des universités? Rapport technique, L'Étudiant / Educpros.fr, Institut Montaigne, 14 juin 2011.
- Richard BREEN et John H. GOLDTHORPE : Explaining educational differentials : Towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9(3):275–303, 1997.
- Thomas O. BRODATY, Robert J. GARY-BOBO et Ana PRIETO : Heterogeneity in risk aversion, education and wages. Rapport technique, Working Paper, TEAM, Université Paris 1, 2009.
- Jean-Paul CAILLE et Sophie O'PREY : Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième. *Éducation & formations*, 72:25–52, septembre 2005.
- Claire CALLENDER : Access to higher education in Britain : The impact of tuition fees and financial assistance. *Higher education dynamics*, 14:105–132, 2006.
- Stephen V. CAMERON et James J. HECKMAN : The dynamics of educational attainment for black, hispanic, and white males. *Journal of Political Economy*, 109(3):455–499, 2001.
- David CARD : Chapter 30 : The causal effect of education on earnings. In Orley C. ASHENFELTER et David CARD, éditeurs : *Handbook of Labor Economics*, volume 3, Part 1, pages 1801 – 1863. Elsevier, 1999.
- Pedro CARNEIRO et James J. HECKMAN : The evidence on credit constraints in post-secondary schooling. *The Economic Journal*, 112(482):705–734, 2002.
- CERC : *Education et redistribution*. La documentation française, Paris, 2003.
- CERC : Prêts publics et droits de scolarité dans l'enseignement supérieur. Rapport technique, 2004.
- Nicolas COLIN : Pour une contribution plus juste au système d'enseignement supérieur. Rapport technique, Institut Montaigne, 2008.
- Pierre COURTIoux : Peut-on financer l'éducation du supérieur de manière plus équitable? Rapport technique, EDHEC, Janvier 2009.
- Pierre COURTIoux : L'effet du système socio-fiscal sur les rendements privés de l'enseignement supérieur. Rapport technique, EDHEC, Janvier 2010.
- Pierre COURTIoux et Stéphane GRÉGOIR : Le développement conjoint de droits d'inscription et de prêts conditionnels au revenu comme solution possible de financement de l'enseignement supérieur. Rapport technique, Séminaire Claude Fourgeaud, Ministère des finances et de l'industrie, 10 mars 2010, 2010.

- Antoine D'AUTUME, Pascal LE MERRER et Jean PISANI-FERRY : Financement et organisation de l'enseignement supérieur : vers un nouveau modèle ? *Revue d'économie politique*, 116(6):743–744, 2006.
- Quentin DAVID : Comparaison internationale des modes d'organisation et de financement de l'enseignement supérieur. CREA Discussion Paper Series 10-24, Center for Research in Economic Analysis, University of Luxembourg, 2010.
- Gianni DE FRAJA : The design of optimal education policies. *Review of Economic Studies*, 69:437–466, 2002.
- Mark DYNARSKI : Who defaults on student loans? findings from the national postsecondary student aid study. *Economics of Education Review*, 13(1):55–68, 1994.
- Zvi ECKSTEIN et Kenneth I. WOLPIN : Why youths drop out of high school : The impact of preferences, opportunities, and abilities. *Econometrica*, 67(6):1295–1339, 1999.
- Dennis EPPLE, David FIGLIO et Richard ROMANO : Competition between private and public schools : Testing stratification and pricing predictions. *Journal of Public Economics*, 88(7-8):1215–1245, 2004.
- Dennis EPPLE et Richard E. ROMANO : Competition between private and public schools, vouchers, and peer-group effects. *American Economic Review*, 88(1):33–62, 1998.
- Commission EUROPÉENNE : Réaliser un espace européen d'éducation et de formation tout au long de la vie. Communication de la Commission européenne COM(2001) 678 final, Commission européenne, Bruxelles, 21 novembre 2001.
- Commission EUROPÉENNE : Faire résussir le projet de modernisation pour les universités : formation, recherche et innovation. Communication de la Commission européenne au Conseil et au Parlement COM(2006) 208 final, Commission européenne, 10 mai 2006.
- Commission EUROPÉENNE : Document d'évaluation de la stratégie de lisbonne - document de travail des services de la commission. Rapport technique, Commission européenne, 2010.
- Raquel FERNANDEZ et Jordi GALI : To each according to ... ? tournaments, markets and the matching problem under borrowing constraints. *Review of Economic Studies*, 66(4):799–824, 1999.
- Raquel FERNANDEZ : Education and borrowing constraints : tests vs. prices. Rapport technique 6558, NBER Working paper, June 1998.
- Erica FIELD : Educational debt burden and career choice : Evidence from a financial aid experiment at nyu law school. *American Economic Journal : Applied Economics*, 1(1):1–21, 2009.
- David FLACHER et Hugo HARARI-KERMADEC : Tuition fees, self-esteem and social heterogeneity. *Education economics*, 2011.

- Marc FLEURBAEY : Equality and responsibility. *European Economic Review*, 39(3-4):683–689, 1995.
- Marc FRENETTE : L’incidence des frais de scolarité sur l’accès à l’université : résultats de la vaste déréglementation des frais de scolarité des programmes professionnels. Rapport technique 264, Statistique Canada, Direction des études analytiques, Septembre 2005.
- Marc FRENETTE : Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l’université ? analyse fondée sur les aptitudes aux études, l’influence des parents et les contraintes financières. Rapport technique 295, Statistique Canada, Ottawa, Février 2007.
- Milton FRIEDMAN : *Capitalism and Freedom*. Chicago, IL : University of Chicago Press, 1962.
- Diego GAMBETTA : *Were They Pushed or Did They Jump ? Individual Decision Mechanisms in Education*. Cambridge University Press, Cambridge (MA), 2009.
- Eliana GARCES, Duncan THOMAS et Janet CURRIE : Longer-term effects of head start. *The American Economic Review*, 92(4):999–1012, 2002.
- Robert J. GARY-BOBO et Alain TRANNOY : Faut-il augmenter les droits d’inscription à l’université ? *Revue française d’économie*, 19(3):189–237, 2005.
- Robert J. GARY-BOBO et Alain TRANNOY : Efficient tuition fees and examinations. *Journal of the European Economic Association*, 6(6):1211–1243, 2008.
- Martin GONZALEZ ROZADA et Alicia MENENDEZ : Public university in argentina : subsidizing the rich ? *Economics of Education Review*, 21(4):341–351, 2002.
- Michael GROSSMAN : Chapter 10 : Education and nonmarket outcomes. In Erik HANUSHEK et Finis WELCH, éditeurs : *Handbook of the Economics of Education*, volume 1, pages 577 – 633. Elsevier, 2006.
- Michael GROSSMAN et Robert KAESTNER : Effects of education on health. In J. BEHRMAN et N. STACEY, éditeurs : *The social benefits of education*, pages 9–123. University of Michigan Press, 1997.
- Stéphane GRÉGOIR : Les prêts étudiants peuvent-ils être un outil de progrès social ? Rapport technique, EDHEC, Lille, Nice., Octobre 2008.
- Hanna-Stella HAARISTO, Dominic ORR et Brenda LITTLE : The impact of fees on students’ budget. Rapport technique, Eurostudent, 2011.
- Colm HARMON, Hessel OOSTERBEEK et Ian WALKER : The returns to education : Microeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17(2):115–156, 2003.
- Robert HAVEMAN et Barbara WOLFE : The determinants of children’s attainments : A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33(4):1829–1878, 1995.

- Robert H. HAVEMAN et Barbara L. WOLFE : Schooling and economic well-being : The role of nonmarket effects. *The Journal of Human Resources*, 19(3):377–407, 1984.
- James C. HEARN : Academic and nonacademic influences on the college destinations of 1980 high school graduates. *Sociology of Education*, 64(3):158–171, 1991.
- Lutz HENDRICKS : A database of mincerian earnings regressions. Rapport technique, 2004. www.lhendricks.org/Mincer.htm.
- Anders HOLM et Mads Meier JAEGER : Does relative risk aversion explain educational inequality? a dynamic choice approach. *Research in Social Stratification and Mobility*, 26(3):199–219, 2008.
- Chang-Tai HSIEH et Miguel URQUIOLA : The effects of generalized school choice on achievement and stratification : Evidence from chile’s voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8-9):1477–1503, 2006.
- George E. JOHNSON : Subsidies for higher education. *Journal of Labor Economics*, 2(3):303–318, 1984.
- Bruce D. JOHNSTONE : The economics and politics of cost sharing in higher education : comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 23(4):403–410, 2004.
- Daniel KAHNEMAN, Paul SLOVIC et Amos TVERSKY : *Judgement Under Uncertainty : Heuristics and biases*. Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
- Thomas J. KANE : College entry by blacks since 1970 : The role of college costs, family background, and the returns to education. *The Journal of Political Economy*, 102(5):878–911, 1994.
- Michael P. KEANE et Kenneth I. WOLPIN : The effect of parental transfers and borrowing constraints on educational attainment. *International Economic Review*, 42(4):1051–1103, 2001.
- Alan B. KRUEGER et Mikael LINDAHL : Education for growth : Why and for whom ? *Journal of Economic Literature*, 39(4):1101–1136, 2001.
- Camille LANDAIS, Thomas PIKETTY et Emmanuel SAEZ : *Pour une révolution fiscale - Un impôt sur le revenu pour le XXIème siècle*. La République des idées, Le Seuil, Paris, 2011.
- Yves LICHTENBERGER et Alexandre AÏDARA : Faire réussir nos étudiants, faire progresser la france : Propositions pour un sursaut vers la société de la connaissance. Rapport technique Projet 2012, Contribution n°12, Terra Nova, 23 août 2011.
- Richard G. LIPSEY et Kelvin LANCASTER : The general theory of second best. *The Review of Economic Studies*, pages 11–32, 1956.
- Eric MAURIN : Université : un autre financement est possible. *La vie des idées (lavie-desidees.fr)*, 2007.

- DeForest MCDUFF : Quality, tuition, and applications to in-state public colleges. *Economics of Education Review*, 26(4):433–449, 2007.
- John MICKLEWRIGHT : Choice at sixteen. *Economica*, 56(221):25–39, 1989.
- OCDE : Regards sur l'éducation 2009. Rapport technique, 2009.
- OCDE : Panorama des statistiques de l'ocde. *OCDE Publishing*, 2010.
- OCDE : *Regards sur l'éducation 2011 : Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE, Paris, 2011.
- Gary ORFIELD : Money, equity, and college access. *Harvard Educational Review*, 62(3):337–373, 1992.
- Miguel PALACIOS : *Investing in human capital : a capital markets approach to student funding*. Cambridge University Press, 2004.
- Hazel PENNELL et Anne WEST : The impact of increased fees on participation in higher education in england. *Higher Education Quarterly*, 59(2):127–137, 2005.
- Erik PLUG et Wim VIJVERBERG : Does family income matter for schooling outcomes? using adoption as a natural experiment. *Economic Journal*, 115(506):879–906, 2005.
- John RAWLS : *A Theory of Justice*. Harvard University Press, Cambridge (MA), 1971.
- Thorsten SCHNEIDER : Social inequality in educational participation in the german school system in a longitudinal perspective : Pathways into and out of the most prestigious school track. *European Sociological Review*, 24(4):511–526, 2008.
- Amartya SEN : *L'idée de justice*. Flammarion, Paris, 2010.
- Michael SPENCE : Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3):355–374, 1973.
- Joseph E. STIGLITZ : The theory of "screening" education, and the distribution of income. *The American Economic Review*, 65(3):283–300, 1975.
- Hubert STRAUSS et Christine De la MAISONNEUVE : The wage premium on tertiary education : New estimates for 21 oecd countries. *OECD Journal : Economic Studies*, 2009:183–210, 2009.
- Alice SULLIVAN : Students as rational decision-makers : The question of beliefs and attitudes. *London Review of Education*, 4(3):271–290, 2006.
- Jonathan R.W. TEMPLE : Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'ocde. *Revue économique de l'OCDE*, (2):59–110, 2001.
- John THOMPSON et Bahram BEKHRADNIA : The government's proposals for higher education funding and student finance. *Higher Education Policy Institute*, 2010.
- Claude THÉLOT : Financement des universités, financement des études. *Revue d'Économie Politique*, 116(6):783–787, 2006.

- Alain TRANNOY : Financement des universités, financement des études. *Revue d'économie politique*, 116(6):745–782, 2006.
- UNEF : Linéarisation des frais d'inscription : pour un système cohérent. Rapport technique, UNEF Sciences Po Paris, septembre-octobre 2009.
- Annie VINOKUR : Brain migration revisited. *Globalisation, societies and education*, 4 (1):7–24, mars 2006.
- Annie VINOKUR : Study now, pay later : partage des coûts, endettement étudiant et restructuration de l'enseignement supérieur. *In* Annie VINOKUR, éditeur : *Pouvoirs et financement en éducation*,. L'Harmattan, Paris, 2007.
- Annie VINOKUR : De la mobilité des cerveaux. *Revue Formation-Emploi.*, 103, juillet-septembre 2008.
- Annie VINOKUR : La querelle des droits d'inscription. *Revue du MAUSS*, 33(1):441–453, 2009.
- Gordon C. WINSTON : Subsidies, hierarchy and peers : The awkward economics of higher education. *The Journal of Economic Perspectives*, 13(1):13–36, Winter 1999.