

Les universités face à la logique du marché¹

Ludivine Thiaw-Po-Une

Les réticences à l'endroit d'une possible « marchandisation » de tout ce qui touche au monde éducatif, de l'école élémentaire à l'enseignement supérieur, se multiplient aujourd'hui. Il est vrai que, de l'essor des cours en ligne, sur internet, à la privatisation d'une part croissante des services éducatifs, notamment dans le domaine du « soutien » apporté (sous la forme de ce qu'on appelle le « coaching ») aux élèves ou aux étudiants en difficulté dans leurs études, les symptômes se multiplient qui attestent que le secteur éducatif est désormais identifié par le monde économique à un marché. Ce marché est estimé aujourd'hui, pour l'ensemble du monde, à hauteur de 2000 milliards de dollars, et il constitue de ce fait un véritable magot dont la mise en exploitation est dénoncée par beaucoup et rattachée fréquemment à la dynamique de la mondialisation néo-libérale. Au-delà de quelques effets rhétoriques, cette représentation de l'éducation comme risquant de devenir une marchandise a pourtant quelque chose de déconcertant, que je voudrais d'abord cerner dans toute sa généralité avant de concentrer mon analyse sur le secteur des universités.

Une marchandise, quelle qu'elle soit, est un produit doté d'une valeur d'usage et d'une valeur d'échange, permettant éventuellement, à la faveur de l'échange, de dégager du profit. De ce point de vue, il est certes souhaitable que les formations acquises dans le cadre de l'appareil éducatif aient une valeur d'usage pour ceux qui, élèves ou étudiants, les acquièrent, ainsi que pour la collectivité qui organise et finance le processus éducatif. Quant à savoir si ces formations ont aussi une valeur d'échange, et quelle est cette valeur d'échange, la question est beaucoup plus complexe.

Pour ce qui concerne la partie obligatoire de l'éducation, c'est-à-dire celle qui correspond à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, il existe, dans la plupart des pays, une offre publique gratuite, qui exclut dans son principe même une réelle marchandisation de l'enseignement.

Pour la partie du processus de formation qui excède l'âge de la scolarité obligatoire et qui correspond à l'enseignement supérieur, coexistent en général une offre publique et une offre privée : même en France, où la loi dispose qu'il ne saurait y avoir d'universités que publiques, cette coexistence est présente du fait de la présence, à côté des universités, d'un secteur des écoles qui, grandes ou petites, peuvent être de statut privé et « vendre » aux étudiants reçus à leurs concours les années de formation auxquelles ils sont admis. Pour autant, même, en France, dans ce secteur des écoles ou, hors de France, dans celles des universités qui sont privées, l'enseignement dispensé est-il véritablement une marchandise ? Rien n'est à vrai dire moins sûr : pour que tel fût le cas, il faudrait en effet que les établissements concernés soient des entreprises couvrant leurs coûts avec les recettes tirées de leurs « produits » : dans l'Université française, les droits d'inscription couvrent 2% du coût moyen d'une formation, et même dans les universités américaines, où ces droits sont beaucoup plus élevés, ils ne représentaient, dans les dernières années du XXe siècle, que 12 % des coûts. Parler de marchandise éducative, de même qu'évoquer les universités comme

¹ Conferencia (en idioma original) pronunciada por la Dra. Ludivine Thiaw Po Une el día 27 de junio de 2008 en el Teatro Tornavías (Campus Miguelete/UNSAM), en el marco del Seminario de Investigación “Universidad y Democracia: los desafíos de una política del conocimiento” organizado por el Observatorio de Políticas Universitarias y Educación Superior de la Universidad Nacional de San Martín.

constituant des entreprises, ne saurait donc avoir de sens, si un tel sens il peut y avoir, que par analogie, c'est-à-dire abstraction faite de beaucoup de différences qu'il faut intégrer dans la mise en analogie.

Une analogie peut cependant être valide ou non. Qu'en est-il ici ? La question conduit à un autre aspect déconcertant inscrit dans l'assimilation de l'éducation en général et, pour ce dont je traite en priorité, de l'enseignement supérieur à une marchandise, même si (comme il convient dans une analogie) l'on précise que l'éducation n'est pas tout à fait une marchandise comme les autres. Il faut en effet prendre acte, en tout cas en France, de ce qui reste le statut dominant de l'appareil éducatif : celui d'un service public, certes mis en concurrence (au reste, je l'ai déjà dit, à l'exclusion des universités) avec un secteur privé, mais demeurant largement plus puissant que celui-ci et incarnant depuis plus d'un siècle la représentation républicaine de l'école. Service public, l'école est une pièce de l'appareil d'Etat. Par voie de conséquence, si ce service doit être préservé dans sa configuration républicaine, il est le plus souvent conçu comme une évidence qu'il faut avant tout le soustraire, dans son fonctionnement interne, à un principe libéral de libre concurrence caractéristique du monde économique. Les entreprises peuvent et même, dans une économie de marché, doivent se trouver en relation de libre concurrence les unes avec les autres. Même le service public, quand il n'équivaut pas au monopole public d'une activité, peut bien se trouver en concurrence, comme c'est le cas pour l'école (sauf, en France, pour les universités), avec un secteur privé. Pour autant, deux crans d'arrêt à la logique économique de la concurrence sont ici solidement fixés, y compris dans les consciences :

- D'une part, cette concurrence ne doit pas faire abandonner au service public de l'éducation ce qui le caractérise comme service public et soustrait son fonctionnement à la loi du marché : ce premier cran d'arrêt engage notamment le principe de gratuité ou, pour les universités françaises, de quasi gratuité, et dégage ainsi l'espace éducatif public de toute considération de rentabilité directe.

- D'autre part et a fortiori, la concurrence ne doit pas s'installer dans le sein même d'une éducation conçue comme « nationale ». Du moins selon la représentation qu'il a de lui, l'Etat-nation, qui, par le biais du service public, prend en charge la plus large part de l'éducation, ne saurait en effet entrer en concurrence avec lui-même, faute de quoi, en se divisant pour ainsi dire d'avec lui-même, il ne pourrait, dans cette optique du moins, que voir se dégrader la façon dont il remplit sa fonction. Dans la mesure même où la concurrence est ainsi tenue pour une dimension exclusivement constitutive de l'univers marchand, le débat sur la marchandisation des formations se cristallise très aisément, pour la plus large part, sur cette question de l'instauration d'une forme de concurrence dans le secteur public de l'éducation : instauration en général exclue dans les pratiques comme dans les théories de ce service public. On comprend aussi pourquoi, dans ces conditions, la discussion sur l'autonomie des établissements d'éducation par rapport à l'Etat demeure encore si crispée et pourquoi, en France, l'autonomie des universités par rapport à l'Etat reste un combat qui, malgré la loi d'autonomie votée en juillet 2007, n'est pas encore entièrement gagnée dans l'esprit de beaucoup d'universitaires : derrière l'autonomie des établissements, c'est en effet, pour de nombreux collègues et pour les étudiants les plus engagés politiquement, leur mise en concurrence qui s'annoncerait, et derrière cette installation de la concurrence dans le service public il faudrait voir se profiler la marchandisation des formations. A l'encontre de quoi il conviendrait de préserver le « sanctuaire » que doit être l'éducation, que seule sa prise en charge par l'Etat garantirait contre un abandon au jeu des intérêts particuliers qui régissent la société.

Pour ce qui est de la France, mais ceci vaut aussi, de façon certes moins caricaturale, dans de nombreux pays, tout le dispositif législatif et réglementaire qui régit le système d'éducation nationale est en fait consacré à garantir ces deux crans d'arrêt. De ce fait, la menace d'une marchandisation des formations apparaît n'intervenir, dans l'état actuel de cette législation et de cette réglementation, qu'à la périphérie d'un système fortement blindé contre une telle éventualité. En ce sens, quand se multiplient les dénonciations de la marchandisation des formations, il faut convenir que, compte tenu de l'organisation de nos appareils éducatifs, nous jouons surtout à nous faire peur – dans la mesure où un véritable démantèlement du sanctuaire constitué par l'appareil éducatif est loin de se trouver sérieusement amorcé. Cela dit, les lois et les règlements ne font qu'exprimer un ensemble de convictions et des choix de valeur engageant le fonctionnement d'une société : sous l'effet de constats induisant des prises de conscience, ces convictions et ces choix peuvent être, un jour plus ou moins prochain, appelés à se renouveler. De façon à éviter aussi bien une crispation récusant toute évolution qu'un renouvellement brutal et mal maîtrisé, c'est donc la teneur même des représentations impliquées dans le dispositif existant qu'il faut cerner de plus près si nous voulons mieux mesurer la logique du dispositif anti-marchand, et déterminer ce qui pourrait appeler en lui d'éventuels correctifs plus ou moins amples.

L'argumentaire anti-marchand

Solidaires entre elles, les réticences à la mise en cause du principe de gratuité ou de quasi-gratuité, à l'instauration d'une concurrence interne au service public de l'éducation et à une véritable autonomisation non seulement administrative, mais aussi financière des établissements, qui constituent l'essentiel de l'appareillage idéologique contre la marchandisation des formations, renvoient en fait à un raisonnement implicite qui, si on le déplie, fait apparaître trois arguments.

Le premier argument a le statut d'une pétition de principe : l'éducation, primaire, secondaire et même supérieure, est prioritairement un service public ; un service public est, là réside sans doute la part la plus importante de la pétition de principe, un service d'Etat, c'est-à-dire un service produit et rendu par des agents de l'Etat.

De ce principe s'ensuit, sous la forme d'un deuxième argument, une conséquence pour les relations entre éducation et société: si l'éducation, dans sa dimension publique, est un service d'Etat, seul l'Etat doit régir l'offre fournie par ce service à la société. En ce sens, un financement, même partiel, du service public de l'éducation par les entreprises sera identifié comme risquant de le dénaturer et de l'ordonner à des objectifs qui ne seraient plus ceux du bien commun.

Cette hantise d'une dilution de l'appareil éducatif, comme service d'Etat, dans la société et, en elle, dans le monde de l'entreprise entraîne alors un rejet de toute politique libéralisant les relations administratives entre l'appareil éducatif et sa tutelle étatique : envisager que l'école se gouverne elle-même selon un mode de gouvernance plus autonome, ce serait en effet la concevoir elle-même, là s'énonce le troisième argument anti-marchand, sur le modèle de l'entreprise. Le cheval de Troie serait alors déjà dans la place, puisque les établissements d'éducation, en se gérant comme des entreprises, auraient déjà intégré les objectifs des entreprises : rentabilité, profit, et non plus émancipation des consciences, formation des citoyens au savoir et à la liberté.

Cet argumentaire est traversé par une tension qui, tout à la fois, explique sa vigueur et le fragilise. D'une part, l'éducation s'y trouve conçue comme devant entretenir une relation

étroite avec l'Etat. D'autre part, force est de convenir que les établissements d'éducation ne sont pas installés sur la Lune, mais dans des sociétés profondément structurées par une économie de marché. Consécutive à l'explosion d'un monde et d'une conscience longtemps marquée par l'alternative communiste, la réconciliation contemporaine avec une telle économie soulève la question de savoir si l'appareil éducatif n'est pas invité par la réalité à se forger lui-même, à travers ses agents, une représentation transformée de son propre fonctionnement et de sa propre organisation : plus largement, compte tenu de la tension entre Etat et société qui traverse et fragilise l'argumentaire traditionnel, ne faut-il pas se demander à nouveau ce que doit être ici le meilleur régime ?

Retour sur la valeur d'usage

Quand l'appareil éducatif réunit aujourd'hui en France plus de 14 millions d'élèves et d'étudiants, l'ouverture des formations sur des activités correspondant aux besoins de la société soulève des questions difficiles à contourner. Si l'interrogation sur la marchandise éducative hante les consciences, c'est donc moins en termes de valeur d'échange que, d'abord et avant tout, en termes de valeur d'usage. A quoi bon en effet former une part de plus en plus importante d'une tranche d'âge à des connaissances dont le niveau moyen s'élève de façon incontestable, si ces formations n'ouvrent pas sur des activités professionnelles où elles trouvent à s'investir ? Interrogation sur la valeur d'usage des contenus de formation qui fait surgir bien des difficultés relatives au sens à donner au geste même d'enseigner. Prenons, pour exprimer ces difficultés, un exemple significatif.

Chacun accorde sans peine que l'Université devrait disposer de moyens (qu'elle n'a pas en France) de produire des savants, dont la mission consisterait aussi bien à accroître le savoir qu'à transmettre l'héritage d'une civilisation. Ainsi la formation dans des secteurs non immédiatement productifs en termes d'emplois, comme ceux des humanités ou des langues anciennes, doit-elle pouvoir continuer à faire partie des missions de l'Université. Où l'on aperçoit que la question de la valeur d'usage est, dans le domaine de l'éducation, éminemment complexe : l'objectif de l'utilité à court ou à moyen terme ne doit pas neutraliser celui d'une utilité dont on ne saurait par définition fixer le temps sur lequel elle se joue – puisqu'il s'agit du temps même de l'humanité et de la civilisation. Cette exigence vaut prioritairement aujourd'hui, dans le débat public, pour les universités. Elle retentit néanmoins aussi sur les formations secondaires : celles-ci doivent bien dispenser en effet les éléments permettant à certains de s'engager dans des études supérieures consacrées à de tels secteurs et à tous de ne pas ignorer les composantes d'une culture générale dont nous savons que, même non directement « rentabilisable », elle a néanmoins une haute valeur d'usage, puisqu'elle fait que l'homme peut être proprement humain. Ce pourquoi le maintien par l'Etat d'une offre professionnelle, sous la forme de postes d'enseignants permettant d'assurer une formation aux héritages civilisationnels, apparaît indispensable. Comment cependant articuler un tel choix avec la nécessité de prendre aussi plus largement en compte la formation aux compétences requises par l'univers professionnel ?

Il n'y a pas de valeur d'usage sans considération des besoins. Dans le domaine des formations, les besoins les plus identifiables se mesurent en activités, donc en emplois. Il est par conséquent indispensable que les formations concernées par des besoins de ce type intègrent réellement cette demande, et se rendent plus compétitives sous ce rapport, en rendant le savoir qu'elles procurent mieux utilisable par le monde de l'emploi. Pour que la logique de la valeur d'usage n'induisse pas des effets pervers, encore faudrait-il toutefois que l'exigence de rendre les formations « exploitables », qui les rapproche du statut de

« marchandises », soit compatible avec l'autre mission de l'appareil éducatif : garder en vie des savoirs économiquement non rentables, mais qui témoignent de ce qu'est l'humanité de l'homme.

Les interrogations qui résultent ainsi d'un retour sur la valeur d'usage des formations, dont l'évocation constitue déjà par elle-même un tabou, se révèlent ainsi fort délicate. Sur un versant de leur mission (former à des professions), les établissements d'enseignement supérieur doivent s'ouvrir sur la société et répondre aux sollicitations issues des entreprises. Sur un autre versant, identifié comme plus noble, ils semblent toutefois chargés surtout de maintenir ouverte une brèche dans cet univers de la compétition et de la rentabilité où la professionnalisation recherchée du plus grand nombre de leurs étudiants les contraint pourtant à se plonger.

Cette situation est d'autant plus délicate quand, du fait de la conception française du service public (comme service d'Etat), le problème de la compétitivité en question le statut même du service public de l'enseignement supérieur. Si les établissements doivent se rendre plus compétitifs dans leur rapport au monde de l'entreprise, il leur faut sans doute instaurer entre eux des relations de concurrence pour satisfaire plus efficacement aux demandes. Or, outre qu'une concurrence entre des établissements d'Etat est difficile à concevoir, compétitivité et concurrence, ces valeurs de l'économie de marché, constituent ce que les défenseurs du service public redoutent le plus, précisément parce qu'elles leur apparaissent mettre en danger la mission publique des services en les exposant à se trouver appropriés d'abord par la logique de la sphère privée, puis par des intérêts privés, voire par des personnes privées.

Ainsi enclenché, le débat est-il condamné à ne pouvoir se développer davantage et à s'enfermer dans une guerre inexpiable entre deux choix de valeurs irréductibles l'un à l'autre ? Rien n'oblige à s'en convaincre, si du moins l'on considère, dans ces choix de valeurs, les deux conceptions de la liberté, en l'occurrence de la liberté académique, qui s'affrontent.

La liberté académique

Une première conception, appelons-la « républicaine » ou « républicaniste », se représente la liberté de l'enseignement en termes d'arrachement à tout assujettissement par cette sphère des intérêts privés que domine le souci de la compétitivité et de la concurrence. En ce premier sens, l'éducation n'est libre que si elle garde la possibilité de définir en son sein des finalités dictées par la seule considération des exigences de la formation au savoir ou à la culture: celles de maintenir, par exemple, dans une université, un cursus de formation en histoire de l'Assyrie antique, ou en latin du Moyen Age et de la Renaissance. Dans cette perspective, un service public organisé et géré par l'Etat risque fort, selon un paradoxe dont l'ampleur n'empêche pas d'apercevoir la logique, d'apparaître comme la meilleure garantie qu'il peut encore exister, dans nos sociétés, une sphère d'autonomie par rapport à un monde que dominent les impératifs de la production et de consommation.

Une seconde conception de la liberté, appelons-la « libérale », consiste de la part des établissements d'enseignement supérieur à conquérir assez d'autonomie réelle par rapport à l'Etat pour se rendre effectivement compétitifs dans leur volonté de répondre aux besoins du monde de l'entreprise et de former des jeunes gens dont les compétences leur permettront de s'insérer dans ce monde. Une nouvelle figure de la liberté de l'enseignement apparaît alors, qui requiert plus de distance par rapport à l'Etat, plus de souplesse dans

l'organisation et dans la gestion des cursus de formation pour s'inscrire en bon rang dans la compétition en vue de l'insertion professionnelle du plus grand nombre possible de leurs élèves ou étudiants dans des types d'activité correspondant à leur niveau de compétence.

Comment arbitrer entre ces deux figures possibles de la liberté académique, et faut-il au demeurant arbitrer entre elles ? Pour fournir une réponse consistante et responsable à cette question redoutable, encore faudrait-il notamment être à même de déterminer si le second modèle de liberté académique, qui correspond à une autonomisation par rapport à l'Etat, requiert en même temps un renoncement au statut de service public : renoncement dont on peut en effet comprendre aisément que, s'il se trouvait requis, il fasse hésiter à s'engager sur la voie de formations ainsi rendues plus compétitives. Il serait en effet difficile alors de ne pas voir se profiler derrière une telle privatisation le sacrifice, au nom des exigences de compétitivité, de toute une partie de la culture et du savoir qui apparaît d'un faible retentissement dans les relations de concurrence entre des appareils supérieurs de formation animés par le souci de rentabiliser leurs enseignements sur le marché de l'emploi.

Reste que, si les réticences à la marchandisation sont compréhensibles, on ne voit pas pourquoi la compétitivité des disciplines plus directement sollicitées par les entreprises ne pourrait en aucun cas être assurée en demeurant dans le cadre du service public lui-même. Certes, le service public français se trouve, de ce point de vue, dans une situation délicate, dont témoignent les difficultés qu'il rencontre pour s'acquitter, notamment dans les universités, des exigences de la professionnalisation. S'il rencontre de telles difficultés, est-ce néanmoins parce qu'il a un statut de service public, ou parce que, dans le cadre de ce statut, l'organisation centralisée qu'a privilégiée la tradition française du service public suscite, comme à tous les niveaux de l'appareil éducatif, des lourdeurs de nature à paralyser les initiatives permettant une meilleure adaptation aux demandes du monde professionnel ? Est-il si évident qu'il faille, devant ces difficultés, abandonner la perspective selon laquelle les diverses missions de l'appareil d'enseignement supérieur (formation au savoir et à la culture, mais aussi insertion professionnelle des étudiants) pourraient continuer d'être assurées par le service public, sous réserve que celui-ci puisse procéder aux transformations qui lui permettraient de mieux s'acquitter de ces missions ?

Transformer le service public universitaire

Le débat se joue avant tout autour de deux objectifs qui paraissent s'opposer :

- d'un côté, celui d'un allègement plus ou moins accentué de la dépendance par rapport à l'Etat;
- de l'autre côté, celui de préserver l'appareil de formation supérieure, sous la protection maintenue (même sous une forme modifiée) de l'Etat, contre une dissolution dans la sphère des intérêts particuliers.

Il se pourrait à vrai dire qu'il faille davantage combiner ces objectifs que privilégier l'un par rapport à l'autre. La mainmise de l'Etat sur l'appareil d'enseignement, telle qu'elle est pratiquée dans la tradition française du service public, produit des effets de paralysie des libertés, et ne permet plus de répondre aux défis contemporains. Symétriquement, une immersion complète de l'institution académique dans la sphère socio-économique ne tient pas compte, en marchandisant le savoir, des spécificités et de certaines des missions de cette institution.

La perspective la plus défendable pourrait en fait consister à désétatiser le plus possible le service public de l'enseignement supérieur, tout en le préservant d'une privatisation qui impliquerait, en l'absence d'un tel service public, une résorption trop forte dans le monde de

l'entreprise. Concernant les universités, on ne saurait ici entrer dans le détail de l'analyse des modalités de gestion qui correspondraient à cette situation nouvelle. La loi dite « Libertés et responsabilités des universités » (LRU) adoptée par la France durant l'été 2007 va assurément dans ce sens, même s'il reste, à l'occasion de sa mise en œuvre effective, à réfléchir aux modalités de gouvernance interne des universités. Il importe en effet que ces modalités de gouvernance interne ne répètent pas, dans les universités, l'ancienne centralisation administrative qui, durant plusieurs siècles, avait déporté le lieu du pouvoir du côté de l'Etat : comme l'avait bien perçu en son temps Humboldt, si l'autonomie externe (par rapport à l'Etat) ne se redoublait pas en interne d'une large autonomie des centres de responsabilité, dans leur gestion, par rapport au pouvoir local (ceux du Président en France, du Recteur dans beaucoup de pays), les anciens effets de lourdeur, voire de paralysie des initiatives ne pourraient en effet que se répéter à l'infini.

Une telle transformation du service public de l'enseignement supérieur donnerait-elle cependant, par elle-même, la clé du problème de l'insertion professionnelle, qui entretient un lien direct avec l'exigence de compétitivité ? De fait, on peut objecter que ce n'est pas parce qu'un établissement public serait plus autonome par rapport à l'Etat qu'il résoudrait nécessairement, comme par magie, le problème de la professionnalisation de ses élèves ou de ses étudiants : on peut estimer néanmoins que l'autonomisation permettrait à un plus grand nombre d'initiatives de se faire jour et de trouver des formes de réalisation. Mais précisément, pour rendre efficace, dans ce domaine, un service public désétatisé, ne faudrait-il pas intégrer plus franchement à sa conception la notion même de compétitivité, en l'inscrivant dans ses principes mêmes, c'est-à-dire dans les principes du service public ? Autrement dit, ne faudrait-il pas, pour rendre des établissements publics désétatisés plus compétitifs dans leur rapport au monde de l'entreprise et de ses besoins, accepter qu'ils puissent aussi entrer, les uns par rapport aux autres, dans des relations de concurrence ? C'est ici, sans doute, que se joue la véritable désétatisation, celle qui engage, entre autres, le caractère national des diplômes, l'élaboration centralisée des filières de formation, le recrutement étatique des enseignants par des concours nationaux, de même que leur rétribution selon les seuls critères de la grille indiciaire de la fonction publique.

Envisager cette forme de désétatisation est-il encore compatible avec le statut de service public ? Prenons un exemple-test. Ne serait-il pas raisonnable, dans les universités, de ne mobiliser l'Etat que là où il est indispensable de se tourner vers lui ? L'Etat est certainement requis pour garantir l'existence de filières dont l'intérêt scientifique, culturel, civilisationnel n'entraîne pas qu'elles soient directement sollicitées par les entreprises. Le soutien de l'Etat, ici, peut même être renforcé si, dans d'autres secteurs, appel n'est plus fait au seul financement public. Ce qui supposerait une réévaluation des droits d'inscription dans les universités et l'intervention de financements privés.

Ces deux transformations semblent appelées aujourd'hui par de pures considérations de bon sens. Comment en serait-il autrement quand, dans une université comme celle de Paris-Sorbonne, le montant des droits d'inscription acquittés par les 25 000 étudiants ne couvre pas même les coûts de fonctionnement du service de la scolarité qui rend possibles leurs inscriptions ? De même, si les entreprises, par le biais de la collecte de la taxe d'apprentissage, contribuent d'ores et déjà au financement des formations directement professionnelles et technologiques, pourquoi serait-il impensable qu'elles soutiennent des formations qui exigeraient, pour améliorer l'employabilité de leurs étudiants, des ajouts à leurs parcours de formation, donc de nouveaux coûts ?

Quitte à entrouvrir ici un dossier sulfureux, est-il exclu de considérer qu'un tel dispositif puisse notamment passer en France par l'adaptation des droits d'inscription, dans des universités devenues autonomes (y compris sur ce point décisif), aux réalités du coût des études et même à un coût qui doit s'élever pour que les formations soient plus efficaces ? En sorte que l'enseignement supérieur public se trouve aujourd'hui pris dans un véritable étau :

- S'il continue de trouver dans l'Etat son investisseur presque unique, s'il ne diversifie pas fortement ses sources de financement, il est exclu, sauf à envisager une improbable explosion de l'investissement public dans l'enseignement et la recherche, que la somme investie par la collectivité évolue dans des proportions telles que l'efficacité de ces formations en soit sensiblement modifiée : le cas des universités, sur ce point, est particulièrement préoccupant.

- Si en revanche les établissements d'éducation élèvent les droits d'inscription et accueillent des financements privés, l'indépendance financière ainsi obtenue (ou la moindre dépendance ainsi rendue possible) par rapport à l'Etat ne les conduit-il pas à rompre, au-delà de la période de la scolarité obligatoire, avec le principe de gratuité ou de quasi-gratuité ? D'autant que, pour que des droits d'inscription correspondant mieux au coût réel des études n'engendrent pas des inégalités injustes, il leur faudrait s'accompagner, comme dans d'autres pays, de bourses provenant en grande partie, pour être décentes et ne pas faire à nouveau exploser le budget de l'éducation nationale, de sources privées. Auquel cas il sera requis, pour qu'un tel système de bourses soit mis en place, que les entreprises se sentent pleinement concernées par l'existence et le développement de filières susceptibles d'être sollicitées par elles quand elles cherchent des collaborateurs. Un tel système de bourses apparaît-il compatible, en France, avec le statut des universités publiques, comme c'est le cas ailleurs ? Ou la sanctuarisation française de l'éducation condamne-t-elle à identifier comme dégradant d'emblée les formations en marchandises un dispositif permettant aux entreprises et aux banques de subventionner les étudiants et d'encourager leurs trajectoires ? L'avenir de nos systèmes publics d'enseignement supérieur, notamment leur aptitude à négocier le virage marchand de l'éducation, dépendra des choix politiques qui seront faits, dans les pays où ce n'est pas encore le cas, sur de tels dossiers. Il dépendra tout autant, voire davantage, de la capacité des politiques à desserrer un étau qui n'est pas seulement institutionnel, mais emprisonne aussi les mentalités, y compris celles des acteurs du monde académique, notamment quant à leurs représentations du monde économique.