

# CHOISIR OU ÊTRE CHOISI

## APPROCHES CRITIQUES DE LA SÉLECTION



**DIRECTION**  
Julien Gargani  
Annick Jacq





14

# CHOISIR OU ÊTRE CHOISI

*Approches critiques de la sélection*

## **DIRECTION**

Julien Gargani

Annick Jacq

## COLLECTION « ACTES »

### Comité éditorial

Elsa Bansard (Université Paris-Saclay, MSH Paris-Saclay)  
Marianne Blidon (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, IDUP)  
Stefano Bosi (Université d'Évry, CEPS)  
Maryse Bresson (UVSQ, Printemps)  
Sophie Chiari (IHRIM, MSH Clermont-Ferrand)  
Claude Didry (CNRS, Centre Maurice Halbwachs)  
Pierre Guibentif (Iscte Institut universitaire de Lisbonne, Dinâmia'CET\_Iscte)  
Christian Hottin (ministère de la Culture, direction générale des Patrimoines  
et de l'Architecture, UMR Héritages, CTHS)  
Flavie Lavallée (Université Paris-Saclay, MSH Paris-Saclay)  
Sébastien Oliveau (Université Paris-Saclay, MSH Paris-Saclay)  
Delphine Placidi-Frot (Université Paris-Saclay, IEDP, associée au Printemps)  
André Torre (INRAE, AgroParisTech)

\* \* \*



MSH Paris-Saclay Éditions, Université Paris-Saclay, 2025.

4, avenue des Sciences, 91190 Gif-sur-Yvette

[www.msh-paris-saclay.fr](http://www.msh-paris-saclay.fr)

Collection « Actes »

ISSN 2800-7891



Cet ouvrage est publié en accès ouvert selon les termes de la licence Creative Commons Attribution – Utilisation non commerciale – Pas d'œuvre dérivée 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0), qui permet le partage de l'œuvre originale (copie, distribution, communication) par tous moyens et sous tous formats, sauf à des fins commerciales, à condition que l'œuvre originale soit correctement citée et diffusée sans modification, dans son intégralité.

Pour plus d'informations : <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-2-9597054-1-0

## Sélection par l'argent, sélection par l'échec

### *Un regard économique sur l'université*

Pierre COURTIOUX

Pour éclairer la question de la sélection dans le monde académique, nous présentons un cadre économique d'analyse des bénéfices de la diplomation et précisons la manière dont il peut éclairer deux questions d'actualité sur la sélection à l'université : (i) l'augmentation ou la mise en place de frais d'inscription conduit-elle nécessairement à une « sélection par l'argent » des étudiant-es en écartant les étudiant-es issus de milieux sociaux modestes ? ; (ii) « la sélection par l'échec » que constituent, de fait, les taux élevés de redoublement et d'abandon en premier cycle, est-elle coûteuse pour la société ou au contraire bénéfique en maintenant les jeunes en formation même si ces dernier-ères n'obtiennent pas de diplôme *in fine* ? Le chapitre présente les concepts de *rendements privés*, *rendements fiscaux* et autres rendements publics (*externalités*) de l'éducation. Le niveau de *coût d'opportunité* des formations dans le supérieur et son importance relative par rapport aux coûts additionnels (droits d'inscription, etc.) permettent d'expliquer le lien faible observé dans divers pays entre suppression des droits d'inscription et « démocratisation de l'enseignement supérieur ». Par ailleurs, les évaluations économiques disponibles suggèrent qu'en France la « sélection par l'échec » réduit le bénéfice social des diplômes de licence d'environ 85 %.

**MOTS-CLÉS** : enseignement supérieur, droits d'inscription, origine sociale, ségrégation, rendements

Pour évoquer la *sélection* avec un regard économique et même plus spécifiquement un regard d'économiste du travail, j'ai choisi deux entrées : « sélection par l'argent » et « sélection par l'échec ». Ces deux entrées ne sont pas à proprement parler des concepts économiques. Ce sont plutôt

des termes du « langage commun », couramment employés dans les débats publics, notamment sur les questions du financement de l'enseignement supérieur.

La « sélection par l'argent » renvoie aux débats récurrents sur l'augmentation des droits d'inscription et au fait que cette augmentation contribuerait à exclure de potentiel·les étudiant·es n'ayant pas les moyens d'acquitter ces droits<sup>1</sup>.

La « sélection par l'échec » est une expression employée pour indiquer que, si en France les étudiant·es peuvent rentrer *de jure* à l'université après leur baccalauréat (bac), les plus faibles (du point de vue académique) ne réussissent pas leurs examens et sortent *de facto* de leur expérience à l'université sans diplôme du supérieur<sup>2</sup>.

L'objectif de ma contribution est de présenter le cadre d'analyse habituel des économistes, puis de réinterroger ces termes « communs » qui apparaissent régulièrement dans les débats publics. Pour cela, je commencerai par présenter (1) le cadre économique d'analyse des bénéfices de la diplomation et (2) comment on peut l'appliquer au cas français ; puis je reviendrai sur deux points que ce cadre permet d'éclairer : (3) ce que j'appelle les liens faibles entre frais d'inscription et « démocratisation de l'enseignement supérieur » et (4) l'estimation du coût social de l'échec à l'université.

### **Le cadre d'analyse économique des bénéfices de la diplomation**

Quand les économistes parlent de la valeur économique d'un diplôme, ils ont généralement en tête trois éléments distincts : le premier est ce qu'ils appellent le *bénéfice privé* (ou *rendement privé* des études), le deuxième, le *bénéfice fiscal* (ou *rendement fiscal* des études) et le dernier, les *externalités*. Il convient dès lors de préciser à quoi correspondent ces trois éléments avant d'indiquer comment sont mesurées les dépenses d'investissement<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> On peut se référer par exemple à : Felouzis, 1977 ou Gary-Bobo & Trannoy, 2005.

<sup>2</sup> Sur ce point, on peut consulter par exemple : Duguet, Le Mener & Morlaix, 2016.

<sup>3</sup> Pour plus de détails, on pourra se référer à : Courtioux, 2017.

### *Le bénéfice privé*

Le *bénéfice privé* (*wage premium*) renvoie au supplément de revenu lié à l'obtention d'un diplôme, calculé sur l'ensemble de la carrière. Quand les économistes s'intéressent à la carrière comme partie de la trajectoire de vie d'un individu, on dit qu'ils raisonnent en *cycle de vie*.

La figure 1 permet d'aider à se représenter les effets du *bénéfice privé*. Il s'agit d'une représentation stylisée des carrières salariales pour différents niveaux de diplôme : bac, bac + 2 (brevet de technicien supérieur [BTS] et institut universitaire de technologie [IUT]), bac + 3 (niveau licence) et master professionnel (niveau M2)<sup>4</sup>. Le nombre d'années d'expérience est représenté en abscisse et le niveau de salaire annuel net en ordonnée<sup>5</sup>. On notera que cette représentation stylisée (cette « carrière salariale moyenne ») s'appuie sur des données produites annuellement par l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee) dans le cadre des enquêtes Revenus fiscaux, puis des enquêtes Revenus fiscaux et sociaux à partir de 2005. Ce graphique permet de montrer que, pour les personnes en emploi, les études paient. En effet, on observe par exemple une différence notable de salaire, quel que soit le nombre d'années d'expérience considéré, entre le niveau licence et le niveau master. On observe également ces différences entre le niveau bac et le niveau bac + 2, et entre le niveau bac et le niveau bac + 3.

Pour aller un peu plus loin dans l'interprétation économique de ce résultat, on peut remarquer que, dans la figure 1, il y a un espace entre la ligne continue correspondant à l'espérance de salaire du niveau bac et la ligne pointillée correspondant à celle du niveau bac + 2. La surface comprise entre ces deux lignes correspond *grosso modo* à ce que l'on retient

<sup>4</sup> La prise en compte de l'ensemble des masters ou encore celle spécifique des masters recherche est possible (cf. par exemple : Chéron & Courtioux, 2018a), mais n'est pas reprise ici, car elle ne change pas le sens des résultats, ce qui permet de simplifier l'exposition.

<sup>5</sup> On notera que le ralentissement des pentes de carrière salariale au cours de la carrière correspond à un effet « attendu » de la théorie économique (la théorie du capital humain intègre l'idée d'une dépréciation du capital humain avec le temps), dont rend compte la spécification usuelle des équations de gain à la Jacob Mincer (pour plus de détails, cf. par exemple : Chéron & Courtioux, 2018a).

pour mesurer le *rendement privé* des études de niveau bac + 2. En fait, comme la carrière des niveaux bac + 2 commence deux ans plus tard – car ces derniers ont suivi deux ans d'études supplémentaires – pour bien mesurer la surface, il convient de décaler la courbe « bac + 2 » de deux années vers la droite, ce qui fait apparaître un bénéfice « négatif » pour ces deux années d'études : c'est ce que les économistes appellent le coût d'opportunité des études. Ce coût d'opportunité correspond au fait de renoncer à entrer sur le marché du travail et donc de renoncer à l'espérance de salaire d'un diplômé de niveau bac, le temps de compléter sa formation jusqu'au niveau bac + 2. Ce coût d'opportunité est considéré comme une composante de la dépense d'investissement permettant aux individus d'acquérir du *capital humain*. Pour calculer le rendement de ce capital, comme il s'agit d'un calcul économique, une fois la surface identifiée, il convient d'actualiser la partie la plus éloignée, dans le temps, du moment de l'entrée dans les études : un euro de bénéfice obtenu après 30 ans de carrière compte moins qu'un euro auquel on renonce tout de suite pour prolonger ses études<sup>6</sup>.

### *Le bénéfice fiscal*

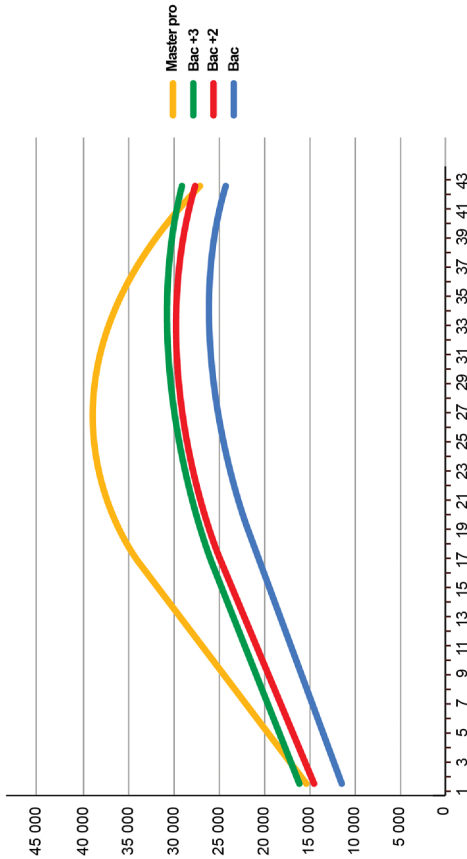
Le bénéfice fiscal est le premier élément du bénéfice public de la diplomation. Il est directement lié au supplément de revenu évoqué dans la section précédente. Cette partie du bénéfice, qui revient à la collectivité, correspond aux prélèvements obligatoires supplémentaires collectés sur le bénéfice privé. En effet, le supplément de revenu identifié dans la section précédente va aussi donner lieu à des prélèvements obligatoires : les individus qui gagnent plus vont notamment acquitter plus de cotisations sociales et plus d'impôts sur le revenu<sup>7</sup>. Par ailleurs, au moins une partie du revenu restant sera dépensé pour une consommation qui va *de facto* donner lieu au paiement d'une taxe sur la valeur ajoutée (TVA).

---

<sup>6</sup> Les détails des calculs sont disponibles dans : Chéron & Courtioux, 2018a, 2018b.

<sup>7</sup> On notera qu'en cohérence avec cette approche et pour éviter les doubles comptes, les revenus de remplacement (allocation chômage, pensions de retraite, revenu minimum, etc.) ne sont pas pris en compte directement dans le calcul ; en effet, ils sont financés par les cotisations sociales et les impôts déjà intégrés dans le calcul.





**Figure 1** – Salaire annuel net, en fonction du diplôme et du nombre d'années d'expérience (en €, 2018)

Source : enquêtes Revenus fiscaux 2003-2004 et enquêtes Revenus fiscaux et sociaux 2005-2013 (Insee) – Calculs : Chéron & Courtioux, 2018b.

Champ : Individus diplômés déclarant un revenu salarial non nul, mais pas d'allocation chômage de pensions de retraite ni de revenus d'indépendants.

Lecture : Un individu diplômé de niveau bac + 2 avec une année d'expérience touche de l'ordre de 15 000 € en moyenne.

*Les externalités*

Pour comprendre cette deuxième composante du bénéfice public de la diplomation qui, contrairement au bénéfice fiscal, n'est pas directement lié au supplément de revenu correspondant au bénéfice privé, il est nécessaire d'expliquer comment les économistes se représentent l'éducation. L'économie de l'éducation est originellement une branche de l'économie du travail<sup>8</sup>. Dans ce cadre, l'éducation est considérée comme un *input* de la fonction de production des travailleur-euses. Le niveau d'éducation (le *capital humain*) permet de produire plus ou mieux : il conduit à augmenter la productivité des travailleur-euses. Ce supplément de productivité permet aux individus diplômés d'être « payés plus cher » sur le marché du travail – ce qu'illustrent les niveaux de bénéfice privé que nous avons identifiés précédemment. Mais l'éducation n'influe pas uniquement sur la productivité et la rémunération déterminées sur le marché du travail, elle agit également sur d'autres fonctions de production qui ne sont pas médiatisées par ce marché. Par exemple, l'éducation a un impact sur la *production* de santé : les personnes éduquées vont mieux se soigner ou peut-être mieux comprendre quand ou comment se soigner. L'éducation peut aussi avoir un effet sur d'autres individus que l'individu diplômé ; par exemple sur l'éducation de ses enfants : les individus plus diplômés vont accorder plus attention à l'éducation de leurs enfants, ce qui a un effet positif pour la société en produisant davantage d'éducation. L'éducation peut aussi avoir un effet sur le niveau de criminalité : un niveau d'éducation plus élevé peut conduire à favoriser les comportements civiques, le « vivre ensemble » et, de manière indirecte, la sécurité économique et la prospérité d'un pays. L'éducation peut également influencer de manière indirecte sur l'espérance de vie : des statistiques démographiques montrent qu'il y a des différences notables d'espérance de vie entre les individus, selon le niveau de diplôme. Ces différences peuvent renvoyer à des différences de santé liées aux comportements individuels (consommation d'alcool et de tabac, sensibilité et compréhension des campagnes de prévention, etc.), mais également à des différences quant à la pénibilité des carrières correspondant aux différents types de formations et de diplômes.

---

<sup>8</sup> Sur cette question, on pourra notamment consulter : Gazier & Petit, 2019.

Les externalités de l'éducation sont donc difficiles à appréhender théoriquement, à mesurer statistiquement et à valoriser économiquement, car elles sont à la fois potentiellement très nombreuses et susceptibles d'interagir largement entre elles.

### *La dépense d'investissement*

Après avoir évoqué les différentes dimensions des bénéfices économiques de la diplomation, il convient de préciser quelles sont les dépenses d'investissement qu'il est nécessaire d'engager pour arriver à dégager ces bénéfices. Il faut dès lors distinguer les *coûts directs* des coûts indirects associés à cet investissement.

Les *coûts directs* correspondent aux dépenses pédagogiques nécessaires pour se former (rémunération des enseignants, locaux d'enseignement, matériel pédagogique divers, etc.). Ils comprennent les frais d'inscription payés directement par les étudiant-es. Mais ces coûts directs peuvent aussi prendre la forme de subventions publiques, lorsque les dépenses pédagogiques sont prises en charge par la collectivité.

Les *coûts indirects* renvoient au concept de *coût d'opportunité* que nous avons évoqué précédemment. Il est composé du revenu que l'étudiant-e aurait pu espérer avoir si elle/il avait choisi d'entrer sur le marché du travail plutôt que de suivre des études, mais cela ne constitue pas son seul élément. Il comprend également le manque à gagner, pour la collectivité, en termes de prélèvements obligatoires non perçus durant la période d'études. En effet, quand on poursuit des études, on n'a pas de revenu dégagé par son travail et, de fait, l'État va collecter moins d'impôts.

On notera que, dans le cadre des dépenses directes, on n'inclut pas les dépenses de consommation de l'étudiant-e (logement, chauffage, nourriture, soins de santé, etc.). Elles sont implicitement prises en compte dans les coûts indirects : le salaire auquel renonce l'étudiant-e sert à ce type de consommation qui n'est pas propre aux étudiant-es (contrairement aux dépenses pédagogiques). Nous l'avons évoqué dans l'introduction, il est possible de considérer l'économie de l'éducation comme une branche de l'économie du travail qui regarde l'effet de l'éducation sur le marché du travail. De fait, historiquement, dans le développement de la théorie économique, les économistes n'ont pas introduit de « dépenses nécessaires »

pour la phase de formation. Ce qui correspond à ces dépenses n'est pas utilisé directement dans ce type de calcul. L'idée est que le revenu qu'aurait pu avoir l'étudiant-e en entrant sur le marché du travail correspond à ces dépenses nécessaires et normalement les couvre. Si, théoriquement, d'autres modes d'appréhension étaient envisageables, de fait, les économistes utilisent plutôt le *coût d'opportunité*. Cette convention de mesure des économistes illustre le lien fort entre économie du travail et économie de l'éducation. Elle reflète également le fait qu'il est plus difficile de trouver un accord entre économistes sur l'ensemble des consommations « nécessaires » aux études que de considérer que le salaire (médié par le marché du travail) est une « bonne » variable approximée des dépenses de consommation nécessaires.

### **Bénéfices socioéconomiques de l'éducation supérieure**

À quoi aboutit-on lorsqu'on analyse cette dynamique des flux nets d'investissement, c'est-à-dire, au départ, une dépense correspondant au *coût d'opportunité*, puis, après la diplomation, un bénéfice lié à la différence entre le salaire d'un-e diplômé-e et celui d'un-e non-diplômé-e ?

On peut calculer ce qu'on appelle un *taux de rendement interne* : il s'agit du taux qui ramène à zéro ces différents flux d'investissement. Ce taux peut être comparé, par exemple, aux taux d'intérêt ou au taux de croissance, et présente l'avantage de ne pas nécessiter de poser d'hypothèse *a priori* sur le taux d'actualisation. Ce calcul permet d'obtenir les rendements de l'éducation supérieure, tels qu'ils sont publiés dans les rapports de certaines administrations économiques. Jusqu'à récemment l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)<sup>9</sup> publiait régulièrement ce type d'indicateurs avec des comparaisons à l'échelle internationale. Ce que je trouve intéressant de retenir de ce type de résultats, ce sont d'abord les ordres de grandeur : dans tous les pays étudiés, ces taux de rendement sont élevés, bien supérieurs au taux de croissance. Au vu des rendements privés et des rendements fiscaux, ils confirment que l'enseignement supérieur « paie », à la fois pour les individus et pour la collectivité.

---

<sup>9</sup> Par exemple : OCDE, 2018.

Un point mérite cependant notre attention. Par construction, les rendements privés et les rendements fiscaux que l'on a évoqués précédemment sont d'autant plus importants que les différences de salaires entre diplômé-es et non-diplômé-es sont élevées. Cela conduit à un paradoxe, que j'appelle le *paradoxe des pays égalitaires* : dans ces pays, les rendements privés comme les rendements fiscaux des études sont plus faibles. En effet, cela « paie moins » de se différencier sur le marché du travail par son diplôme quand le mode de fixation des salaires est égalitaire entre diplômé-es et non-diplômé-es et quand les impôts ont un impact redistributif fort.

On remarquera également que les publications des administrations économiques comme celles de l'OCDE ne proposent pas d'indicateurs de rendement tenant compte des *externalités* de la diplomation dans l'enseignement supérieur. Une des raisons que l'on peut souligner est que, en lien avec les difficultés de mesure évoquées précédemment, l'ampleur de ces externalités est sujette à controverse. Cette controverse peut être illustrée par le débat entre Lant Pritchett (2006), qui considère qu'on ne parvient pas à identifier d'externalités de l'éducation au niveau macro-économique (certaines estimations indiquent même des effets négatifs), et Walter W. McMahon (2006, 2009), qui, en étant plus favorable à ce type d'analyse, montre que les *externalités* sont de l'ordre de 2,5 % (et s'ajoutent aux 8,5 % qu'il avait estimés pour les rendements fiscaux). En résumé, selon ce dernier, il y a un effet supplémentaire non négligeable, aux rendements publics, liés à ces *externalités*.

L'OCDE publie également des chiffres sur le rendement monétaire, qui donnent le rendement moyen d'un diplôme en *US dollar*, calculé au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ce type d'indicateur nécessite de choisir au préalable un taux d'actualisation, qui permettra de traduire en unité de compte présente des flux financiers futurs.

Je préfère cependant commenter les résultats du travail que j'ai mené avec Arnaud Chéron<sup>10</sup>, qui, s'ils se limitent uniquement au cas français, proposent une décomposition des rendements monétaires avec une granularité plus fine des diplômes du supérieur que ne le fait l'OCDE dans ses publications. Dans ces travaux, les bénéfices socioé-

---

<sup>10</sup> Voir : Chéron & Courtioux, 2018a.

conomiques correspondent à un bénéfice socioéconomique « total ». Il inclut le *bénéfice privé* (ce que l'étudiant va toucher *via* son différentiel de salaire), le *bénéfice fiscal* (le supplément de prélèvements obligatoires liés directement à ce différentiel de salaire), mais également les *externalités*. L'objectif de la publication est d'utiliser une définition large des rendements (et des externalités), afin d'identifier une sorte de limite maximum aux rendements monétaires de l'enseignement supérieur et éclairer les débats publics. Bien évidemment, ce chiffrage est proposé pour essayer de se fixer les idées et il peut être sujet à discussion et débats contradictoires (notamment en ce qui concerne les externalités). Dans le document cité, on trouve toutes les hypothèses qui ont été faites pour arriver à ce calcul (les taux d'actualisation retenus, les diverses sources statistiques, etc.).

Au vu des résultats présentés dans Chéron et Courtioux (2018a), ce qui me semble intéressant de retenir, c'est que l'éducation rapporte à la fois du point de vue public (c'est-à-dire pour la collectivité) et pour les individus. Par exemple, le rendement monétaire d'un-e étudiant-e ayant obtenu sa licence (bac + 3) est de l'ordre de plus de 100 000 € quand on inclut les externalités et de 91 700 € lorsque l'on se limite aux rendements privés et fiscaux (avec un peu moins de 50 000 € de rendements fiscaux) ; le rendement monétaire d'un-e étudiant-e ayant obtenu son master professionnel et qui s'ajoute au rendement monétaire déjà obtenu pour la licence est sensiblement du même ordre : il est supérieur à 100 000 € et atteint 86 800 € lorsque l'on se limite aux rendements privés et fiscaux (avec un peu moins de 50 000 € de rendements fiscaux).

### **Des liens faibles entre frais d'inscription et « démocratisation »**

Discuter d'un point de vue économique de la « sélection par l'argent » à l'université et de son renforcement potentiel par une augmentation substantielle de droits d'inscription nécessite de rappeler quelques ordres de grandeur. Comme nous l'avons montré précédemment, la dépense d'investissement de l'étudiant-e dans ses études correspondant à ses frais de vie peut être appréhendée par le coût d'opportunité des études. Comme ordre de grandeur de ce coût d'opportunité, on peut retenir le salaire minimum interprofessionnel de croissance (Smic) annuel net qui est de l'ordre de

14 000 € en 2013<sup>11</sup>. On peut aussi s'appuyer sur l'espérance de salaire des diplômé-es du bac entrant sur le marché du travail à la sortie de leur formation initiale. Quand on corrige ce salaire des taux d'emploi (certain-es étudiant-es qui sortent du système de formation initiale peuvent mettre du temps à trouver un emploi), l'espérance de salaire annuel net est de l'ordre de 16 000 €. Dans ce cadre, les frais d'inscription à l'université (de l'ordre de 200 €) augmentent les dépenses d'investissement de l'ordre de 1,3 %. Des frais d'inscription de l'ordre de 10 000 €, qui correspondent à ce que l'on peut trouver dans les universités anglaises<sup>12</sup> au milieu de la décennie 2010<sup>13</sup> et qui couvrent quasiment l'ensemble des frais pédagogiques de formation, augmenteraient ces dépenses d'investissement des étudiant-es de l'ordre de 66 %. Cela nous donne une fourchette de ce que représentent ces droits d'inscription par rapport aux frais de vie. Les frais de vie restent la composante principale des dépenses d'investissement. On peut dès lors poser l'hypothèse que ce ne sont pas les frais d'inscription qui jouent sur la plus faible participation à l'enseignement supérieur des plus défavorisé-es ; si une « sélection par l'argent » a lieu dans l'enseignement supérieur, elle ne passe pas principalement par ce canal.

Pour aller plus loin, on peut s'appuyer sur les résultats obtenus par des expériences nationales d'augmentation ou de suppression des frais d'inscription réalisées dans d'autres pays.

Il y a tout d'abord quelques expériences de suppression des frais d'inscription : l'Australie (en 1973) et l'Irlande (en 1996) ont supprimé leurs frais d'inscription et cela n'a pas vraiment joué sur l'accès des plus défavorisé-es à l'université<sup>14</sup>.

Ensuite, il y a quelques expériences nationales d'augmentation des frais d'inscription. Quelques années après la suppression des frais d'inscription, l'Australie les a augmentés substantiellement (en 1989), sans que cela

---

<sup>11</sup> La référence de 2013 est donnée ici afin de rendre plus facile la comparaison directe avec les résultats des calculs exprimés en euros de 2013.

<sup>12</sup> Au Royaume-Uni, ces politiques relèvent du niveau régional et peuvent différer entre Angleterre, Écosse, Irlande du Nord et Pays de Galles.

<sup>13</sup> Pour plus de détails, on pourra consulter par exemple : Courtioux, 2014, 2015, 2017.

<sup>14</sup> Sur l'Australie, voir : Chapman (2006) ; sur l'Irlande, voir : Denny, 2014.

change quelque chose non plus sur la participation des défavorisé·es à l'enseignement supérieur (Chapman, 2006)<sup>15</sup>. En Angleterre, il y a eu plusieurs étapes dans l'augmentation des frais d'inscription. Aujourd'hui, quand on la commente, on a souvent en tête la « réforme Cameron » de 2010 qui se traduit par une augmentation très forte des frais d'inscription, mais cette augmentation a commencé dès la réforme de 1998 pour laquelle plusieurs études empiriques sont disponibles. Là encore, il semble ne pas y avoir eu d'effet sur la participation à l'université en général (Crawford & Dearden, 2010). En effet, après ces réformes, la participation à l'enseignement supérieur des moins favorisées reste faible et s'explique plutôt par des résultats scolaires plus faibles dans le secondaire (Chowdry *et al.*, 2013)<sup>16</sup>. On peut cependant mentionner une exception, en Allemagne, sur la période 2005-2007, où certains Länder avaient mis en place des frais d'inscription. Dans ces Länder, cela a conduit à réduire l'accès à l'université, mais il y avait des alternatives pour s'inscrire dans les universités des Länder voisins, ce qui peut expliquer ce résultat (Hübner, 2012). L'augmentation des frais d'inscription aurait également eu un impact négatif sur les intentions (déclarées dans le secondaire) de poursuite d'études supérieures pour les élèves les moins favorisés (Bahrs & Siedler, 2019).

En résumé, ces résultats soulignent l'existence de liens « faibles » entre les frais d'inscription et la « démocratisation » de l'enseignement supérieur. Si la « sélection par l'argent » joue un rôle sur la participation des défavorisé·es à l'enseignement supérieur, c'est le niveau des frais de vie nécessaires à la réalisation des études dans de bonnes conditions qui semble être le principal enjeu financier pour les étudiant·es.

### **L'université sélectionne-t-elle au hasard ?**

Il est commun d'opposer les grandes écoles aux universités sur la question de la sélection des bachelier·ères : les classes préparatoires aux grandes écoles

---

<sup>15</sup> On notera que l'expérience australienne d'augmentation des frais d'inscription à l'université était accompagné d'un dispositif de prêt à remboursement contingent au revenu (PARC). Pour plus de détails sur les PARC, voir : Courtioux, 2015.

<sup>16</sup> Par contre l'effet de l'augmentation des bourses semble avoir eu un effet significatif sur la participation des moins favorisés (Dearden, Fitzsimons & Wyness, 2014).



sélectionnent sur dossier, tandis que les universités ne sélectionnent pas sur des critères académiques<sup>17</sup>. Dès lors, une question que l'on peut se poser est de savoir si l'université sélectionne au hasard, c'est-à-dire sans générer de ségrégation sociale particulière entre les différents établissements. Avec deux collègues<sup>18</sup>, nous nous sommes penchés sur cette question du point de vue de l'origine sociale en utilisant des indices qui ont été mis « à l'honneur », il y a quelques années, dans les travaux de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) relatifs à la mixité sociale dans l'éducation secondaire<sup>19</sup>.

Dans ce travail, nous utilisons des *indices d'exposition normalisés* : plus l'indice est proche de un, plus on est face à un phénomène « d'entre soi »<sup>20</sup>. Quand on est à zéro, on peut considérer que les étudiant-es sont réparti-es aléatoirement dans les établissements. On calcule cet indice pour deux types de catégories sociales au sens de la DEPP. On reprend donc ces catégories déterminées en fonction de la profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) du parent de référence de l'étudiant-e. Nous distinguons ainsi les très favorisé-es des défavorisé-es. On regarde ensuite comment les étudiant-es se répartissent entre les formations. Nous n'avons pas accès à des informations qui permettraient d'identifier précisément le groupe de travaux dirigés (TD) de l'étudiant-e ou ses fréquentations sur le campus. Néanmoins, nous disposons de la discipline et de l'université d'inscription. Pour illustrer ce qu'est une formation dans notre cadre d'analyse : si vous faites de la physique à Orsay ou si vous faites de l'économie à Paris 2, vous êtes dans des unités de formation distinctes.

Le calcul des indices d'exposition normalisés nous montre que, même si les indices sont relativement faibles<sup>21</sup> (notamment par rapport

---

<sup>17</sup> La place de la sélection à l'université a peut-être été modifiée par la mise en place de Parcoursup, la plateforme nationale d'admission en première année des formations de l'enseignement supérieur ; néanmoins, en France, les bachelier-ères ont accès *de jure* à l'enseignement supérieur.

<sup>18</sup> Voir : Courtiou, Maury & Seux, 2022.

<sup>19</sup> Voir par exemple : Givord *et al.*, 2016.

<sup>20</sup> Sur les nombreux indices de mixité/ségrégation sociale, leur calcul et leurs propriétés, on pourra consulter : Seux, 2023.

<sup>21</sup> Ils sont de l'ordre de 0,06-0,08.

au secondaire, cf. Courtioux, Maury & Seux, 2022), les universités ne sélectionnent pas au hasard et génèrent de la ségrégation sociale.

Pour la période 2006-2016, les résultats montrent que les très favorisé-es sont un peu « entre elles-eux » et que les défavorisé-es sont un peu plus « entre elles-eux » (surtout en première année de licence), et que cela n'a pas beaucoup changé sur la période étudiée.

Cette différence dans l'entre soi des très favorisé-es et des défavorisé-es est petite lorsque l'on regarde pour l'ensemble du cursus, sans différencier les niveaux d'étude. La baisse de l'entre soi est progressive tout au long du cursus pour les très favorisé-es, mais elle est très marquée pour les étudiant-es défavorisé-es entre la première et la deuxième année de licence<sup>22</sup>. Cette diminution de l'entre soi des défavorisé-es peut s'expliquer par le fort taux d'abandon en première année : il concerne principalement les diplômé-es des bacs professionnels qui sont aussi plus souvent d'origine sociale défavorisée<sup>23</sup>. De ce point de vue, la « sélection par l'échec », soit l'abandon des études supérieures par les plus défavorisé-es, permet d'expliquer l'homogénéisation progressive de l'origine sociale des étudiant-es au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus et son apparente réussite en termes de mixité sociale.

Un point qui me paraît intéressant est que l'on peut proposer une analyse du coût économique de ce phénomène sur la base du cadre qui a été présenté précédemment. Pour compléter notre cadre d'analyse, à défaut d'éléments complémentaires pour le calcul économique, il convient de considérer que lorsque l'on redouble, on décale son entrée sur le marché du travail d'une année. Cela conduit à une augmentation du *coût d'opportunité* : on ajoute une année de salaire (celui que l'on aurait pu avoir en entrant sur le marché du travail) au coût d'opportunité. Dans le cas où un-e étudiant-e abandonne ses études, on suppose, pour le calcul, qu'elle-il retrouve la trajectoire salariale correspondant au niveau inférieur de formation, après avoir suivi une ou plusieurs années à l'université. Si on poursuit l'estimation sur la base des statistiques de redoublement et

---

<sup>22</sup> Pour plus de détails sur les résultats, voir : Courtioux, Maury & Seux, 2022.

<sup>23</sup> Pour une analyse plus détaillée de ce type de parcours étudiant, voir par exemple : Brinbaum, Huguée & Poullaouec, 2018.

d'abandon fournies par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MESR)<sup>24</sup>, il est possible d'estimer la perte de valeur des bénéfices de la diplomation due à ce phénomène de « sélection par l'échec » : au niveau licence, cela conduit à réduire l'espérance des bénéfices de la diplomation de 85 % de sa valeur (Chéron & Courtioux, 2018a).

## **Conclusion**

Nous avons montré que la mise en place des droits d'inscription ne conduit pas nécessairement à une « sélection par l'argent » aux dépens des défavorisé·es, et qu'un certain nombre d'expériences dans d'autres pays montrent qu'il ne s'agit pas d'une évidence. Il convient dès lors de regarder dans les détails : pour être compréhensible, la question du mode de financement de l'enseignement supérieur doit s'analyser dans un contexte socioéconomique donné (cas du « paradoxe des pays égalitaires », identification des dispositifs permettant d'aider à prendre en charge financièrement les frais d'inscription et les frais de vie, etc.).

Un autre point sur lequel nous avons insisté est que, en France, au niveau licence, les étudiant·es défavorisé·es restent plus souvent « entre elles·eux » dans des formations universitaires particulières. Une fois passé le cap de la licence, on observe une amélioration de la mixité sociale. On peut penser que cette différence observée de mixité sociale selon le niveau de diplôme est liée à l'existence d'une « sélection par l'échec » qui touche plus fortement les étudiant·es défavorisé·es ; moins nombreux·euses et mieux équipé·es scolairement, les étudiant·es défavorisé·es restant dans l'enseignement supérieur sont plus mélangé·es avec des étudiant·es d'autres origines sociales dans la suite de leur cursus. Néanmoins, cette sélection a un coût social et économique pour l'ensemble de la collectivité qui n'est pas négligeable.

---

<sup>24</sup> Pour plus de détails, voir : Chéron & Courtioux, 2018a.

## Références bibliographiques

- BAHRS Michael, SIEDLER Thomas, 2019. « University Tuition Fees and High School Students' Educational Intentions », *Fiscal Studies*, 40 (2), p. 117-147, <https://doi.org/10.1111/1475-5890.12185>.
- BRINBAUM Yaël, HUGRÉE, Cédric, POULLAOUËC Tristan, 2018. « 50 % à la licence... mais comment ? Les jeunes de familles populaires à l'université en France », *Économie et Statistique/Economics and Statistics*, 499, p. 79-105, <https://doi.org/10.24187/ecostat.2018.499s.1941>.
- CHAPMAN Bruce, 2006. *Government Managing Risk: Income Contingent Loans for Social and Economic Progress*, London, Routledge.
- CHÉRON Arnaud & COURTIOUX Pierre, 2018a. « Les bénéfices socio-économiques des diplômes du supérieur », Position Paper, EDHEC Business School, Mai.
- CHÉRON Arnaud & COURTIOUX Pierre, 2018b. « Vers une mesure du rendement des investissements dans l'enseignement supérieur tout au long de la vie : Quelle place pour une diplomation de la "deuxième chance" », Document présenté au séminaire Fourgeaud « Enseignement supérieur », Direction générale du Trésor, 3 octobre.
- CHOWDRY Haroon, CRAWFORD Claire, DEARDEN Lorraine, GOODMAN Alissa, VIGNOLES Anna, 2013. « Widening Participation in Higher Education: Analysis Using Linked Administrative Data », *Journal of the Royal Statistical Society: Series A (Statistics in Society)*, 176, p. 431-457, <https://doi.org/10.1111/j.1467-985X.2012.01043.x>.
- CRAWFORD Claire, DEARDEN Lorraine, 2010. « The Impact of the 2006-07 HE Finance Reforms on HE Participation », Department for Business Innovation and Skills (BIS) Research Paper, n° 13, September.
- COURTIOUX Pierre, 2014. « Que peut-on attendre d'un prêt à remboursement contingent au revenu pour les étudiants en France ? », Position Paper, EDHEC Business School, Septembre.
- COURTIOUX Pierre, 2015. « Les prêts à remboursement contingent au revenu peuvent-ils réduire les inégalités dans l'enseignement supérieur ? », *Regards croisés sur l'économie*, 16 (1), p. 191-202, <https://doi.org/10.3917/rce.016.0191>.
- COURTIOUX Pierre, 2017. « Le financement de l'enseignement supérieur », *Idées économiques et sociales*, 187 (1), p. 27-34, <https://doi.org/10.3917/idee.187.0027>.

- COURTIOUX Pierre, MAURY Tristan-Pierre, SEUX Johan, 2022. « Ségrégation sociale à l'Université : des disparités académiques sur la période 2006-2016 », *Revue d'économie régionale & urbaine*, 3, p. 385-412, <https://doi.org/10.3917/rreru.223.0385>.
- DEARDEN Lorraine, FITZSIMONS Emla & WYNESS Gill, 2014. « Money for Nothing: Estimating the Impact of Student Aid to Participation in Higher Education », *Economics of Education Review*, 43, p. 66-78, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.09.005>.
- DENNY Kevin, 2014. « The Effect of Abolishing University Tuition Costs: Evidence from Ireland », *Labour Economics*, 26, p. 26-33, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2013.11.002>.
- DUGUET Amélie, LE MENER Marielle, MORLAIX Sophie, 2016. « Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, Suppl. électronique au n° 57, p. 31-53, <https://doi.org/10.3406/spira.2016.1745>.
- FELOUZIS, Georges, 1997. « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue française de pédagogie*, 119, p. 91-106, <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1170>.
- GARY-BOBO Robert, TRANNOY Alain, 2005. « Faut-il augmenter les droits d'inscription à l'université ? », *Revue française d'économie*, 19 (3), p. 189-237, <https://doi.org/10.3406/rfeco.2005.1557>.
- GAZIER Bernard, PETIT Héloïse, 2019. *Économie du travail et de l'emploi*, Paris, La Découverte (Grands Repères).
- GIVORD Pauline, GUILLERM Marine, MONSO Olivier, MURAT Fabrice, 2016. « Comment mesurer la ségrégation dans le système éducatif ? Une étude de la composition sociale des collèges français », *Éducation & formations*, 91, p. 21-51.
- HÜBNER Malte, 2012. « Do Tuition Fees Affect Enrollment Behavior? Evidence from a "Natural Experiment" in Germany », *Economics of Education Review*, 31 (6), p. 949-960, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.06.006>.
- MCMAHON Walter W., 2006. « The Social and External Benefits of Education », in G. Johnes & J. Johnes (eds), *International Handbook on the Economics of Education*, Cheltenham, Edward Elgar Publishing, p. 211-259.
- MCMAHON Walter W., 2009. *Higher Learning, Greater Good: The Private and Social Benefits of Higher Education*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 2018. *Regards sur l'éducation 2018. Les indicateurs de l'OCDE*, Paris, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.
- PRITCHETT Lant, 2006. « Does Learning to Add up Add up? The Returns to Schooling in Aggregate Data », in E. Hanushek & F. Welch (eds), *Handbook of the Economics of Education*, Volume 1, Amsterdam, Elsevier North-Holland, p. 635-695, [https://doi.org/10.1016/S1574-0692\(06\)01011-7](https://doi.org/10.1016/S1574-0692(06)01011-7).
- SEUX Johan, 2023. *Mixité sociale à l'Université : une analyse sur la période 2006-2016 en France*, thèse de doctorat, sous la dir. de J. Gautié & P. Courtioux, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.



# CHOISIR OU ÊTRE CHOISI

## APPROCHES CRITIQUES DE LA SÉLECTION

La sélection est omniprésente : dans la nature comme dans la société. Elle joue un rôle clé dans l'interprétation de l'évolution biologique, à travers la théorie de l'évolution du vivant, mais aussi dans la compréhension du fonctionnement des activités économiques, par le biais de la concurrence et des « lois du marché ». Elle est souvent présentée comme le processus le plus pertinent pour atteindre la meilleure adéquation entre souhaits et possibilités, besoins et ressources. Elle régirait de nombreuses activités sociales et culturelles. L'excellence émergerait alors par la sélection. Le principe de la sélection apparaît ainsi comme une loi organisant à la fois la dynamique du monde vivant et celle des organisations sociales.

Cependant, le discours qui érige la sélection en « loi naturelle », rationnelle et efficace, s'appliquant indistinctement au monde vivant comme au monde social, est aujourd'hui largement questionné.

Connaître la sélection, ce n'est pas seulement la subir : c'est aussi prendre conscience des procédures explicites et implicites qui la produisent, des causes qui la motivent, des justifications qui la légitiment, des effets qu'elle exerce sur les individus et les collectifs. C'est ce chemin vers la connaissance que les diverses perspectives réunies dans cet ouvrage cherchent à faire émerger.

À travers trois grandes parties – sur la nature de la sélection, ses effets sur la production des inégalités, et les tensions entre sélection, organisation et émancipation –, les contributions croisent les regards de la biologie, de l'économie, de la sociologie et de l'informatique pour éclairer les logiques contemporaines de la sélection.