

COMPTE RENDU DES DÉBATS

Matinée

Monsieur **Jean Richard Cytermann** introduit la discussion de la matinée en soulignant les principaux enseignements, selon lui, des trois présentations. Il estime que les travaux présentés peuvent apporter un éclairage intéressant aux décideurs et responsables des politiques publiques.

En premier lieu, apparaît la fécondité des comparaisons internationales, même si les différences de contexte conduisent par fois à ce que les travaux comparatifs soulèvent plus de questions qu'ils ne peuvent apporter de réponses définitives.

- De l'exposé de Monsieur O'Donoghue, il retient tout d'abord qu'il a montré tout l'intérêt de l'utilisation du Panel européen de ménages ainsi que la manifestation, au travers du modèle de micro-simulation employé de la réhabilitation de l'investissement public dans l'éducation, qui au-delà de ses effets privés a aussi un taux de retour sur investissement pour les finances publiques non négligeable. Sur ce point, les différences entre pays mériteraient d'être davantage analysées.

Par ailleurs, les travaux d'explicitation des motifs d'entrée à l'Université font bien apparaître, comme aussi l'exposé de Madame Duru-Bellat, l'importance de l'histoire familiale et du niveau d'études des parents. De ce fait, sur le long terme, l'accroissement du niveau d'éducation des générations actuelles devrait conduire, probablement, à une croissance de la demande d'accès aux études supérieures des nouvelles générations.

- Revenant sur l'exposé de Madame Ragoucy, Monsieur Cytermann insiste aussi sur un élément que révèlent les comparaisons internationales. En comparant les niveaux relatifs de la dépense par élève entre primaire, secondaire et supérieur¹, la France apparaît tout à fait atypique. C'est en France qu'on relève le plus faible écart relatif entre dépenses pour le secondaire et dépenses pour le supérieur. C'est aussi en France que l'écart relatif est le plus élevé entre primaire et secondaire. Pourtant, ce choix n'a jamais été affirmé comme l'expression d'une volonté politique.

Il est très peu probable que ce résultat provienne de considérations relatives à la redistribution (les dépenses dans l'enseignement supérieures étant, selon Madame Duru-Bellat, plutôt anti-redistributives) ; il pourrait correspondre au sentiment qu'il faut concentrer les efforts au début de la scolarité et même jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire puisqu'on voit bien que le collège est peut-être un des endroits où s'accumulent le plus les écarts dans les cursus. Au total, la situation paradoxale de notre pays conduit à s'interroger sur les choix publics qui la sous-tendent.

- Il lui semble que l'exposé de Madame Duru-Bellat contribue d'abord, malgré les nuances apportées, à justifier la politique d'ouverture conduisant progressivement à un accès très important au niveau du Baccalauréat. De même, il tend à justifier l'idée d'un collège unique et de l'absence, jusqu'à un certain niveau, de la sélection entre filières.

L'intérêt enfin d'une certaine hétérogénéité des classes et d'une mixité sociale se retrouve dans d'autres études. Ainsi on pourrait partiellement expliquer les meilleurs résultats éducatifs des régions de l'Ouest par une plus grande mixité sociale qu'en région parisienne, où les collèges sont très typés entre collèges à populations pauvres et collèges à populations riches. On a l'impression aussi que ces faits sont confirmés par les résultats de Pisa au niveau international. De ce fait, il semble important que malgré tous les défauts du système de la carte scolaire, l'État garde un certain rôle régulateur, voire l'accentue.

(1) Malgré les difficultés des comparaisons internationales de dépenses au niveau supérieur du fait des dépenses de recherche.

Il faudrait effectivement discuter de l'effet des mesures ciblées sur les plus faibles. Il est vrai, par exemple, qu'avoir deux élèves de moins en moyenne dans les ZEP ne conduit pas forcément à des résultats décisifs. Au demeurant, au niveau des lycées, ceux qui recrutent dans une population favorisée sont souvent ceux qui ont la taille des classes la plus élevée : les classes à plus de 35 élèves se trouvent principalement dans les grands lycées parisiens qui ont fait un autre choix, celui de la richesse des options.

Revenant à l'enseignement supérieur, Monsieur Cytermann souligne qu'en matière de différenciation des dépenses, on a certes des formations coûteuses s'adressant plutôt à des étudiants de classes favorisées (Classes préparatoires et Grandes écoles) mais aussi des formations coûteuses dans des filières, qui sont davantage au bénéfice de populations étudiantes d'origine plus « populaire ». Il faudrait vérifier les effets redistributifs en tenant compte de ces différenciations.

Sur l'interrogation finale formulée par Madame Duru-Bellat - faut-il jouer sur les politiques éducatives ou sur d'autres politiques économiques et sociales pour réduire les inégalités - Monsieur Cytermann reconnaît n'avoir pas d'avis arrêté ; il note simplement que lorsqu'on interroge les enseignements sur les responsabilités en matière d'échec scolaire, ceux-ci répondent dans leur majorité que ce n'est certainement pas l'école qui en est responsable et ils sont encore plus nombreux à dire que ce ne sont certainement pas les professeurs.

Madame **Jeanne Marie Parly** revient sur les différences relatives de dépenses selon les trois niveaux d'éducation et la situation paradoxale de la France. Il lui semble que ceci provient en France, pour partie de la conjugaison de facteurs démographiques et du jeu des rapports de force syndicaux. Dans le second degré se sont conjugués les effets de la croissance démographique et de la politique d'ouverture. Ceci a été accompagné par la mise à disposition de moyens importants et, par ailleurs, on a laissé se développer une offre très diversifiée (options) au sein du collège et surtout du lycée, de sorte que la France est probablement le pays au monde où dans le second degré on a le plus grand nombre de professeurs par élève (ce qui n'est pas en relation avec le nombre d'élève par classe qui est relativement élevé). Quand la vague démographique s'est inversée, les moyens n'ont pas été diminués. Le maintien d'un niveau élevé de dépenses tient notamment à la force des organisations syndicales. Dès lors, lorsque la vague démographique (et la conséquence de l'ouverture du baccalauréat) s'est fait sentir dans le supérieur, l'accompagnement des moyens a été forcément limité par le poids des dépenses du second degré. Ce n'est que très progressivement que les moyens du supérieur ont été accrus et, dans certaines filières, le supérieur est moins bien encadré en France qu'à l'étranger. Au demeurant, les partenaires sociaux n'y ont absolument pas la même puissance que dans le second degré.

Cependant, si la situation française est ainsi en partie explicable, le constat que les situations relatives des dépenses pour les trois niveaux sont assez différentes d'un pays étranger à l'autre, montre qu'il n'y a pas de solution qui se soit imposée. Cela conduit à se demander s'il est possible de définir des critères permettant d'associer une répartition des moyens en fonction d'objectifs, ce qui contribuerait à expliciter les choix publics : faut-il faire porter l'effort sur le supérieur et la recherche pour assurer une croissance plus forte, faut-il dépenser beaucoup dans le primaire, parce que c'est là que tout se construit ?

Pour résoudre les difficultés et éviter les pièges des comparaisons internationales, Monsieur **Louis Lévy-Garboua** souligne la nécessité qu'il y a à corriger autant que possible dans les statistiques utilisées les effets des dépenses de recherche ou de la durée des études et de tenir compte des dépenses privées qui sont très différentes par pays. Il faut aussi mentionner les différences dans le pré primaire, l'effet « garderie » est très variable d'un pays à l'autre. Il peut y avoir des effets de substitution entre l'école maternelle et d'autres modes de garde.

Il y a aussi deux distinctions importantes à faire. La première concerne celle entre l'éducation stricto sensu (l'enseignement général, la formation fondamentale) et la formation plus technique, professionnalisante. Ce sont deux objectifs différents de la société, même s'il est nécessaire de les

poursuivre tous les deux. Tout système éducatif doit produire les deux choses et les coûts sont très différents, les formations techniques, les BTS, etc. coûtent sans doute plus cher que les formations non techniques. Le fait que les formations plus techniques soient suivies dans certains cas par des étudiants issus de milieux moins favorisés renvoie à autre chose. Le deuxième point qui fait apparaître des différences très grandes entre pays concerne la distinction entre la part familiale de l'effort éducatif et la part institutionnelle. Pourquoi, au Japon ou en Corée, y a-t-il une part si importante des dépenses d'éducation privées et, en leur sein des efforts des familles. Par ailleurs, dans l'effort des familles il n'y a pas seulement la dépense directe consentie reprise dans les dépenses d'éducation, il y a aussi d'autres dépenses non prises en compte ainsi que l'investissement temporel.

Il serait, enfin, utile qu'au-delà de la comparaison des dépenses on commence à comparer les résultats, les outputs, des systèmes éducatifs, soit en termes de score, de réussite à certains tests, soit en termes de salaires des jeunes issus du système.

Monsieur **Claude Thélot** appuie la fin de l'intervention de Monsieur Lévy-Garboua. Il faudrait que la réflexion politique porte davantage sur une des caractéristiques de la situation française : le degré de socialisation des dépenses éducatives est plus élevé en France que dans beaucoup de pays et il s'est accru au cours du temps. Ce degré de socialisation est très important dans le supérieur, y compris dans les formations plus coûteuses comme les BTS mais aussi les classes préparatoires aux grandes écoles où l'essentiel de la dépense est socialisé et la dépense des familles très faible. Peut-on, comme l'évoquait Madame Parly avoir une réflexion normative sur cette question, même si elle est complexe ?

Sa deuxième observation porte sur la particularité de la situation française à savoir l'importance des dépenses dans le secondaire par rapport à celle consentie à la fois dans le primaire et dans le supérieur. C'est à la fois un produit de l'histoire et des organisations syndicales, ce qui est d'ailleurs la même chose. Un élément plus intéressant encore, et mal connu, concerne les très fortes inégalités au sein des segments secondaires et supérieurs. Par exemple entre le lycée et le collège les différences sont très fortes, trop fortes. Elles devraient être plus étudiées, interprétées et donner lieu à des observations en termes de politiques éducatives. Depuis la réforme de 1992, on a donné relativement trop de ressources au lycée. On n'a peut-être pas pu faire autrement mais il faudrait réfléchir aux façons de corriger cela, si l'on partage ce point de vue. Quant au supérieur, la différence de moyens entre segments est considérable, et peu connue, car dans les comptes de l'éducation l'appréciation du coût des grandes écoles reste tout de même discutable. Il y a une faiblesse de l'information dans notre pays à la fois sur l'état présent de ces inégalités d'affectation des moyens et sur leur évolution. Ces disparités sont-elles plus fortes ou moins fortes, qu'il y a vingt ans ? Qu'en est-il à l'étranger, car par exemple, au sein des universités américaines, les disparités de ressources et de dépenses sont importantes. Une question spécifique importante, pour la réflexion, la connaissance statistique, la recherche, la politique porte donc sur ces inégalités intra-niveaux.

Monsieur **Thomas Piketty** insiste, lui aussi, sur la nécessité de décomposer les dépenses au sein du supérieur. C'est une des limitations de l'analyse faite par Monsieur O'Donoghue des effets redistributifs de l'enseignement supérieur. Si, en raison des données et notamment des caractéristiques du panel européen, le calcul ne reprend pas de différenciation au sein du supérieur, alors on ne se donne pas les moyens de mettre en évidence une éventuelle régressivité des dépenses pour le supérieur.

Il interroge Madame Duru-Bellat sur les effets de la carte scolaire ou plus généralement des moyens d'assurer une moindre ségrégation sociale dans les autres pays. Dispose-t-on d'études comparant le niveau de ségrégation sociale entre établissement de manière assez fine pour situer la France au-delà de la position de principe sur l'intérêt de la carte scolaire.

L'un des résultats les plus spectaculaires que présente, selon lui, Madame Ragoucy est que la France dépense relativement trop pour le secondaire et pas assez pour l'Université. Ce résultat demeure même après avoir corrigé les données pour l'effet recherche et pour la durée des études. Le fait principal est

que les États-Unis dépensent trois fois plus par étudiant que la France. Ceci n'est pas dû à ce qu'il y aurait proportionnellement plus d'étudiants en France, puisque le pourcentage d'étudiants par classes d'âge est comparable, voire plus élevé aux États-Unis qu'en France. Cette différence est un fait majeur quand on s'intéresse aux écarts entre ces deux pays. Et ceci renvoie aussi à un partage entre dépense publique et dépense privée très différent.

En France, les contribuables n'accepteront jamais de tripler la dépense d'enseignement supérieur car ils auraient l'impression de verser de l'argent dans un panier percé. L'opinion n'est pas persuadée que ce qui fait la grande masse de l'enseignement supérieur (l'Université, Deug et licence) a une efficacité suffisante pour qu'on puisse aboutir à un nouvel équilibre collectif relevant autant le niveau des dépenses. Il serait nécessaire que les structures de financement de l'enseignement supérieur changent, et qu'un système plus concurrentiel, plus compétitif parvienne à donner envie à la collectivité d'investir davantage.

Monsieur **Erik Canton** souligne en premier lieu que dans les résultats que Monsieur O'Donoghue a présentés, les rendements privés de l'éducation sont supérieurs aux rendements sociaux, ce qui en tant que tel semble laisser une place pour une hausse des droits d'inscription. D'autre part, il s'interroge sur le fait de savoir si le fait que les rendements fiscaux de l'investissement dans l'enseignement supérieur soient positifs justifie en soi une intervention publique, dans la mesure où l'intervention publique ne répond pas uniquement à ce type de considération. Concernant la question du risque dans l'investissement public en enseignement supérieur, si elle pose effectivement une difficulté, les pouvoirs publics devraient tenter d'y remédier par des mécanismes d'assurance. Peut-être une solution efficace est-elle alors plutôt que de recourir à des mécanismes de bourses, de mettre en place des systèmes de prêts dont le remboursement dépend des revenus, ce qui assure les étudiants contre le risque de revenu.

Concernant les dépenses en éducation, Monsieur Canton indique qu'aux Pays-Bas, la parution des chiffres de l'OCDE génère régulièrement des débats, car la part des dépenses dans le PIB y est toujours inférieure à la moyenne. Cela renvoie au fait qu'il semble en effet essentiel de bien expliciter les causes des différences dans ces comparaisons internationales. Pour les Pays-Bas, cela tient pour une grande partie à une taille des classes plus importante que la moyenne. Les comparaisons internationales de dépense pourraient également être complétées par des comparaisons d'indicateurs de qualité de l'enseignement.

Concernant les différences d'accès, Monsieur Canton souligne qu'une manière d'augmenter l'équité consisterait à focaliser l'effort sur les premières années. Aux Pays-Bas, il apparaît que quasiment toutes les personnes éligibles à l'enseignement supérieur poursuivent effectivement dans le supérieur. Par contre, une grande partie des élèves ont abandonné avant ce stade. Actuellement, il y a d'ailleurs un débat aux Pays-Bas sur les mécanismes d'incitation à la performance des écoles.

Madame **Marie Duru-Bellat** revient sur la question de la carte scolaire et de la mixité sociale des établissements. Il existe une grande variété de situations. Ainsi, aux États-Unis la question du choix de l'école est d'actualité. Un certain nombre d'États y ont expérimenté des systèmes de choix dont les effets en termes de ségrégation et d'inégalités sociales sont différents, selon la manière dont le choix est organisé. Si l'établissement doit respecter des quotas (il s'agit en général de quotas par origine « raciale » au sens donné à ce terme dans ce pays), alors on peut déboucher, dans certains cas sur une moindre ségrégation sociale (et ethnique) dans les établissements qu'elle n'existe dans l'habitat. En Europe, on dispose de moins d'observations de ce type. Par exemple, en Belgique ou aux Pays-Bas, les traditions de libre choix de l'école existent depuis le début du siècle et les établissements sont marqués par une forte ségrégation sociale. Cependant les effets peuvent être compensés par d'autres éléments de la politique éducative. Ainsi aux Pays-Bas fonctionnent des politiques de discrimination positive puisque des financements supplémentaires sont donnés aux établissements pour l'accueil d'enfants de milieu défavorisé et au total, les Pays-Bas ne sont pas plus inégalitaires que d'autres pays en termes de résultats scolaires. La situation est donc complexe : si on laisse se développer le choix de

l'établissement, il faut l'organiser, l'accompagner. Revenir sur la politique de la carte scolaire nécessiterait d'avoir des raisons assez fortes.

Par rapport à la remarque de Monsieur Canton portant sur la nécessité d'accroître l'efficacité de la dépense éducative, la question est de savoir comment faire. En l'absence de résultats de recherches qui donneraient la bonne solution, la réponse est de faire confiance aux établissements, de leur donner des incitations matérielles ou autres et surtout de les évaluer. On en est loin en France.

Madame **Christine Ragoucy** apporte, pour sa part, quelques précisions techniques. La distinction entre filières commence à être abordée dans les statistiques de l'OCDE notamment à l'occasion de la révision de la nomenclature CITE des enseignements. Ceci permet de distinguer entre un « tertiary A » conduisant au doctorat et à la recherche d'un « tertiary B » plus professionnalisant, mais les statistiques de dépenses ne sont pas encore ventilées à ce niveau pour la plupart des pays.

Dans le secondaire, certains pays commencent à fournir des données distinguant le *lower secondary* et le *upper secondary*. On constate alors que le niveau des dépenses pour le *lower secondary* est proche du niveau pour le primaire et, de même que les niveaux de dépenses dans le *upper secondary* est plus proche de celui dans le supérieur.

En ce qui concerne les différences de niveau de dépenses par étudiant dans le supérieur entre les États-Unis et la France, il faut tenir compte d'un effet de richesse : le PIB par habitant est (mesuré en parités de pouvoir d'achat) supérieur d'environ 50 % outre-atlantique.

Il faut noter aussi que l'OCDE publie d'autres indicateurs permettant d'approcher les taux d'encadrement et les salaires versés aux enseignants, mais ces données n'ont pas été mobilisées pour la communication présentée. S'il est possible de commencer à aborder des indicateurs d'efficacité, en revanche il n'est pour l'instant pas possible de les relier aux dépenses d'éducation surtout dans une optique d'analyse des disparités et de la redistributivité. Quant aux dépenses privées, tout un travail de description et d'évaluation des systèmes d'aides aux études devrait être mené pour éclairer les comparaisons internationales. Il est possible que l'OCDE engage la publication de premières estimations des dépenses privées, pour la prochaine édition de regards sur l'éducation.

Monsieur **Cathal O'Donoghue** souligne que concernant l'utilisation du panel européen, il est en effet nécessaire pour conserver des résultats comparables de rester à un niveau d'agrégation important. De manière plus générale, la construction statistique de comparaisons internationales détaillées requiert en général des années. De plus, pratiquement, chaque questionnaire du panel européen demande environ une heure pour être rempli ce qui est déjà important : il y a de nombreux utilisateurs potentiels et il y a en quelque sorte un arbitrage entre les détails sur un domaine particulier et un autre. Une alternative est peut-être, comme dans certains pays scandinaves de relier les questionnaires avec des sources administratives. Il y a actuellement des développements de ce type au Royaume Uni.

Revenant sur la question du rendement de l'éducation, Monsieur O'Donoghue souligne qu'en effet, la positivité des rendements fiscaux ne justifie pas en soi l'intervention publique. Toutefois, la présence de rendements fiscaux positifs peut favoriser cet investissement, de par leur effet sur les contraintes budgétaires. D'autre part, les rendements privés étant plus élevés que les rendements sociaux, cela peut en effet être considéré comme une raison pour que les personnes qui bénéficient de l'enseignement supérieur participent davantage financièrement à cet effort. Les taux d'accès sont toutefois très différents et il convient également de s'interroger sur la manière de réduire ces différences, comme par une intervention sur les problèmes d'assurance ou une augmentation des aides ciblées. Une question est alors de définir la meilleure manière de cibler. Enfin, la question des prêts aux étudiants renvoie également à la possibilité d'avoir un impôt spécifique pour les diplômés, ce qui peut être plus incitatif pour les jeunes issus de milieux populaires qui dans un mécanisme de prêt doivent *a priori* s'endetter davantage.

Monsieur **Michel Dollé** fait remarquer que, dans la communication de Monsieur O Donoghue, le fait que la redistribution soit légèrement positive pour les dépenses d'enseignement supérieur est en premier lieu du au fait que les étudiants logeant hors du domicile de leurs parents ne sont pas rattachés pour le calcul à ces derniers et font le plus souvent partie des ménages pauvres. Si comme le fait l'étude de l'Insee qui sera présentée plus tard, on effectue ce reclassement et, même si est maintenue l'hypothèse d'homogénéité des dépenses entre filières, les dépenses d'éducation pour le supérieur apparaissent avoir un effet antiredistributif.

Dans le cadre de la comptabilisation des ressources, il lui semble que les prêts consentis aux étudiants doivent, pour l'analyse des effets instantanés de redistribution, être maintenus en valeur brute et non pas nette des remboursements. Ceux-ci étant faits par d'autres ménages, les anciens étudiants.

Il attire aussi l'attention sur le fait qu'au titre des dépenses publiques d'éducation, il conviendrait de retenir les avantages fiscaux consentis pour constituer une épargne affectée au paiement des frais des études supérieures. Ce point est important pour les États-Unis. De même devraient être pris en compte les pertes de recettes dues aux régimes fiscaux particuliers en faveur des fondations ou des établissements privés d'enseignement ; certaines études américaines assurent ce traitement.

Monsieur **Alain Trannoy** fait remarquer qu'en Europe les étudiants ne paient en général qu'une faible part des dépenses éducatives. Dans ces conditions estimer les bénéfices de l'éducation au travers des coûts risque de biaiser l'estimation par le haut : il n'est en effet pas sur que le bénéfice soit supérieur au coût. Il serait préférable d'évaluer les bénéfices au salire du marché, par exemple en estimant des équations de salaire à la Mincer et estimer ainsi le gain salarial sur le cycle de vie lié à une séquence d'études supplémentaires.

En ce qui concerne les différences de dépense par étudiant entre les États-Unis et la France, il lui semble qu'il y a une certaine cohérence entre le fait que la dépense est plus faible en France mais aussi le rendement (individuel et social) de l'enseignement supérieur.

Il s'interroge aussi sur la possibilité de décomposer cet écart entre les différences de niveau de rémunération des enseignants et les autres facteurs (taux d'encadrement, autres dépenses).

Il fait remarquer que, dans l'exposé de Madame Duru Bellat, la question de la justice des inégalités n'est pas abordée. Si l'on retient une approche « à la Rawls » de la justice, il peut se faire que la possibilité pour certains de prolonger leurs études permette d'accroître le domaine des possibles et, au travers du système fiscal progressif, de financer un supplément de revenu pour les minima sociaux, par exemple, et donc avoir des inégalités qui ne soient pas au détriment des classes les plus défavorisées.

Enfin, concernant la question évoquée de l'égalité des résultats jusqu'à un certain point et de l'égalité des conditions accès ensuite, Monsieur Trannoy souligne que sur un plan théorique, les théories économiques de la responsabilité et des contrats gagnent à être utilisées pour éclairer les débats sur l'égalisation des savoirs de base.²

Monsieur **Denis Meuret**, mène une étude en cours pour la commission européenne cherchant à distinguer dans les inégalités de résultats éducatifs ce qui tient aux inégalités de contexte de ce qui résulte du fonctionnement des systèmes éducatifs (en distinguant les disparités de qualité d'enseignement et les différences sur le degré d'ouverture). Dans ce cadre, la communication de Monsieur O Donoghue et en particulier les effets de bénéfice marginaux de l'éducation par niveaux de revenus (cf. tableau 7) sont-ils du au meilleur niveau de diplôme obtenu par les déciles supérieurs ou

(2) Cf. A.Trannoy « L'égalisation des savoirs de base : l'éclairage des théories économiques de la responsabilité et des contrats ». In *La justice du système éducatif*, De Boeck, 1999.

aux inégalités de fréquentation ou encore au fait qu'à niveau de diplôme identique les personnes issues des déciles supérieurs auraient de meilleures carrières.

Par ailleurs, il s'interroge sur la possibilité d'agréger l'effet redistributif des dépenses et celui lié aux gains sur l'ensemble de la vie.

Monsieur **Claude Gamel** s'interroge sur le terme de redistribution, dans le titre du séminaire « éducation et redistribution ». S'il s'agit de redistribution des revenus, l'éducation n'est certainement pas le meilleur outil de redistribution du moins à court terme, même si elle a des effets redistributifs à long terme. S'il s'agit de l'égalisation des chances la question est de savoir est comment instaurer une égalité des chances pour lutter contre l' « arbitraire » du milieu social de naissance (selon l'expression de J. Rawls). L'exposé de Madame Duru-Bellat fournit des pistes. Tout d'abord, le rôle de la famille qui est à la charnière de l'inné et de l'acquis. Si on veut utiliser l'outil éducatif pour réaliser l'égalité des chances, il ne faut pas laisser faire les familles : c'est aux politiques éducatives de corriger ce que spontanément et rationnellement les familles essaient d'obtenir en instrumentalisant le système. Par ailleurs, Monsieur Gamel revient sur les propos de Madame Duru-Bellat qui parlait de réforme et contre-réforme, à propos de l'ouverture du système éducatif. Il insiste sur le volet contre-réforme : les personnes issues des milieux défavorisés ont peut-être l'impression d'un progrès social par la poursuite des études mais cette impression se change souvent en désillusion au moment de l'insertion professionnelle avec le chômage des jeunes diplômés. Dès lors, plutôt que de donner plus d'argent au supérieur, l'outil éducatif ne devrait-il pas revenir à la base : si c'est dès la maternelle que les inégalités se développent c'est sans doute là qu'il faut commencer et améliorer l'efficacité de l'acte éducatif.

Revenant sur la question du traitement des ménages étudiants, Monsieur **Cathal O'Donoghue** indique que l'une des prochaines étapes du développement des travaux de modélisation devrait être de les rattacher aux familles d'origine, mais que ceci présente des difficultés avec le Panel européen et devra donner lieu à des imputations coûteuses en moyens.

Madame **Christine Ragoucy** rappelle que, pour le supérieur, l'Ocde ne fournit pas de données sur les salaires ou les temps de travail des enseignants. Pour ce qui concerne les différences de taux d'encadrement, il y aurait en France un enseignant pour 18,6 étudiants et un pour 14,6 aux États-Unis, différence que Monsieur Claude Thélot juge assez importante.

Madame **Marie Duru-Bellat** reconnaît n'avoir pas traité de la question de la justice des inégalités scolaires faute d'études permettant d'évaluer les effets sociaux au-delà des effets privés. Pour ce qui concerne l'égalité des chances, on sait depuis longtemps qu'il faudrait beaucoup charger la barque si l'on voulait la réaliser à travers l'école principalement ; il faudrait redistribuer les cartes à l'entrée, gérer les carrières scolaires sur une base strictement méritocratique sans intervention des familles, puis s'assurer qu'il n'y a pas, au moment de l'insertion, d'effet de dominance sociale au-delà du diplôme acquis. Il lui semble utile de se concentrer sur l'égalisation des points de départ.

COMPTE-RENDU DES DÉBATS

Après-midi

Monsieur **Claude Thélot** souligne dans son commentaire que les deux papiers présentés dans l'après-midi sont novateurs, très intéressants et sans doute perfectibles.

Concernant la contribution de mesdames Albouy, Roth et de Monsieur Bouton, il souligne tout d'abord que, comme il est normal dans ce genre d'exercice, les auteurs doivent retenir un grand nombre de conventions et les expliciter. Il regrette cependant que ne soient pas suffisamment explicités les effets de ces choix. Ceci nuit au débat entre chercheurs comme à l'utilisation par d'autres milieux des résultats. De fait, dans ces conventions, certaines ont des conséquences plus ou moins grandes et il conviendrait d'illustrer l'effet de chacune d'elles pour aider à la discussion.

Par exemple, il apparaît dans l'étude que l'ensemble des prestations liées aux enfants est réparti de manière quasi uniforme tout au long de la distribution des revenus au sein des familles (la courbe colle à la première bissectrice). En fait, le regroupement en question comporte le jeu du quotient familial pour les enfants de moins de 21 ans. Le résultat serait très différent si on ne l'incluait pas dans ce regroupement. Or retenir le quotient familial dans les prestations familiales est en fait illégal, même s'il est possible au chercheur de le considérer comme une prestation.

Une autre convention importante est explicitée dans le titre même de l'étude « un bilan statique des transferts monétaires et des transferts éducatifs ». Dans son rapport sur la politique familiale rédigé avec Monsieur Villac, Monsieur Thélot avait plaidé pour la réalisation d'études prenant en compte la durée de vie. Au titre des transferts monétaires, il faut, par exemple prendre en compte les avantages familiaux dans le calcul des pensions de retraite. Ce besoin est encore plus grand lorsque l'on aborde l'éducation qui, comme l'a souligné Monsieur Bouton est un investissement. Ceci est difficile, mais c'est une raison de plus pour que des chercheurs qualifiés s'y attellent.

Une seconde observation relative à cette contribution de l'Insee est qu'il y a une différence de nature entre la prise en compte des prestations sociales et le fait d'affecter aux enfants scolarisés le coût macroéconomique (le coût moyen) de l'enseignement qui résulte pour l'essentiel du salaire des enseignants et du taux d'encadrement. Madame Duru-Bellat a souligné le matin que ce n'est pas n'importe quel enseignant qui est en face de n'importe quel élève et de plus peut jouer la différence de taille des classes. Il se peut que les ménages du premier décile aient des professeurs peu payés et des classes surchargées ou des professeurs très bien payés et des classes allégées. L'affectation d'un coût moyen pose donc problème.

Que l'on soit dans le premier décile ou dans le dernier, que l'on habite à Bayonne ou à Strasbourg, une famille reçoit le même supplément familial, si elle est en dessous du plafond, ou les mêmes allocations familiales si elle a deux enfants ; mais ceci n'est pas vrai pour les dépenses éducatives. A la limite, s'il existait une politique éducative très différenciée, on pourrait avoir dans les ZEP dix élèves par classe et dans les classes du seizième arrondissement 30 ou 40 élèves. Et dans ces conditions, l'affectation d'un coût moyen conduirait à une estimation fortement biaisée.

L'étude de Monsieur Canton est très intéressante, car elle nous ouvre sur des expériences étrangères. Tout d'abord elle confirme qu'en France, la contribution des familles ou des étudiants pour les dépenses dans le supérieur est insuffisante. C'est particulièrement le cas dans les classes préparatoires et les grandes écoles, mais c'est aussi vrai dans les BTS ou les IUT. Il invite à accroître cette contribution au travers de mesures intelligentes et Monsieur Thélot partage ce diagnostic, mais ceci ne résout pas la question qui est d'ordre politique.

Monsieur Thélot avait proposé au ministre, en 1995-1996, d'adopter un schéma à l'australienne. La réserve qu'il avait formulée était forte car l'opinion prévalait, à l'époque, que le remboursement

différé des coûts par le biais d'un prélèvement fiscal marchait bien pour les étudiants sortis des filières professionnalisées mais marchait mal pour les étudiants ayant suivi des filières plus littéraires (littérature, sociologie, sciences de l'éducation, etc.). Du coup, un État ne pouvait mettre en place un tel système s'il n'y avait pas de caution mutuelle. De ce fait, on retombait sur une difficulté apparue dès 1990. A cette époque, ce genre de dispositif en France avait échoué parce que, notamment, ni le ministère des Finances³ ni les mutuelles étudiantes n'avaient accepté d'assurer une caution. Dans son étude, Monsieur Canton indique que, en définitive, presque tous les étudiants ont en fait remboursé. Ce point devrait être confirmé.

Revenant à l'étude de mesdames Albouy, Roth et de Monsieur Bouton, Monsieur Thélot s'interroge sur le fait que les calculs de répartition des coûts sont faits soit en rapportant la dépense à l'ensemble des enfants scolarisables soit aux seuls scolarisés. Dans le cas où l'on rapporte les transferts éducatifs aux enfants scolarisables, il apparaît une faible redistribution voire une redistribution à l'envers. Une fois rapporté aux enfants scolarisés la redistribution à l'envers apparaît pour le second cycle du secondaire et pour le supérieur. Monsieur Bouton a souligné que ceci était dû aux taux d'accès. Il valorise donc l'effet des différences de taux d'accès, et c'est intéressant. Cela permet de pointer, *a contrario*, ce que disait Madame Duru-Bellat, à savoir que le point central était le degré d'ouverture. Qu'est-ce qui fait qu'il y a inégalité de taux d'accès et, alors, est-il légitime de rapporter la dépense aux enfants scolarisés ? En effet, un certain nombre de facteurs ne sont pas entre les mains de la puissance publique. Nous le savons par des travaux déjà anciens de l'IREDU, qui mériteraient d'être actualisés : les inégalités d'accès ou de carrière scolaire sont d'abord dues à des inégalités de réussite scolaire.

Naturellement les parents bourgeois se débrouillent toujours pour que leurs enfants qui ont des difficultés scolaires restent dans la filière de l'enseignement général et les parents ouvriers n'y parviennent pas, mais l'essentiel des carrières scolaires résulte des inégalités de résultats. Nous sommes ramenés à une question essentielle : comment faire pour réduire les inégalités de réussite scolaire ?

On retrouve ainsi la discussion du matin, c'est-à-dire faisons plutôt de la base. Et ceci éclaire différemment les résultats de l'étude de l'Insee. Si les enfants redoublent, il leur serait consacré plus d'argent. Dans la réalité, le redoublement accroît la taille des classes mais cela ne fait pas plus d'argent. Si l'on croît à l'efficacité de la taille des classes, les redoublements conduisent à des classes moins efficaces. Ainsi, dès lors que l'on voudrait que le système éducatif accroisse sa qualité pour favoriser la réussite scolaire et réduire les inégalités d'accès, la question monétaire apparaît seconde.

Les processus d'orientation qui devraient en théorie être articulés autour de la réussite scolaire ne le sont pas uniquement, Madame Duru-Bellat l'a montré ce matin. Si l'école était véritablement méritocratique, il faudrait que l'orientation soit exclusivement commandée par la réussite scolaire, par exemple dans le fonctionnement des conseils de classe. Mais peut-être aussi que ceci n'est pas vrai. Peut-être faudrait-il que les processus d'orientation favorisent les enfants qui ont du mal à réussir : c'est-à-dire que l'on fasse de la discrimination positive pas seulement par les moyens mais aussi par un gauchissement des processus. Favoriser le passage en seconde générale pour les enfants qui ont du mal à réussir, plutôt pour les enfants d'ouvriers que de cadres, car on sait que les enfants de cadres auront d'autres possibilités de se récupérer, tandis qu'il vaut mieux mettre les enfants d'ouvrier en seconde générale où ils auront de bons professeurs. Il n'est pas sûr que la société l'accepterait, mais c'est une seconde question : faut-il avoir des processus qui s'écartent des stricts critères de réussite scolaire pour réduire les inégalités d'accès ? La question des inégalités homme / femme est centrale de ce point de vue. Naturellement, les familles ne veulent pas que les filles aillent dans le bâtiment. Par exemple, on peut toujours dire que l'école échoue dans la façon de réduire les inégalités sexuelles dans l'orientation. Mais quand on compare les décisions de l'école après les conseils aux demandes des

(3) Dans le système australien, la caution est assurée par l'état puisque le remboursement par voie de prélèvement fiscal n'a lieu qu'au-delà d'un certain niveau de revenus.

parents, il apparaît bien que ces décisions sont moins sexuées que les demandes. Faut-il aller plus loin et forcer davantage l'orientation ?

La troisième question est encore plus difficile. Puisque les inégalités d'accès scolaire dépendent de la réussite, ne faut-il pas changer les conditions même de la réussite ? L'école est le royaume de l'écrit. Il est donc assez naturel que les différentes familles, les différents esprits, les différentes classes sociales n'ayant pas à l'égard de l'écrit la même position, les élèves n'aient pas la même probabilité de réussite à l'égard de l'écrit. Si Monsieur Thélot pense qu'il faut garder à l'école ce point central de l'écrit, il s'interroge cependant sur la trop grande importance qu'il revêt dans les épreuves. Par exemple au baccalauréat, il y a une dissertation en français, en histoire, en sciences économiques, en philosophie. Le royaume de l'écrit, oui, mais n'y a-t-il pas une redondance de certaines épreuves au regard de la réussite scolaire, cet excès provoquant une inégalité sociale de réussite. N'y a-t-il pas des connaissances, des compétences que, sans déroger avec à la proximité de l'écrit, l'école devrait mettre davantage en avant ? Autrement dit, comment, tout en restant l'école, doit-elle penser une éventuelle inflexion des modalités au travers desquelles la réussite scolaire s'exprime et au travers d'elle l'orientation et les carrières scolaires deviennent inégalitaires ?

Enfin il n'est pas sûr que nous devions avoir encore comme objectif une réduction des inégalités de réussite. Monsieur Thélot rappelle une observation de Madame Duru-Bellat « ce qui importe, c'est une égalisation de la qualité de l'offre ». En quoi ce mot d'ordre impliquerait-il une égalisation des parcours scolaires ? En rien. Par conséquent, il y a des inégalités justes et qu'il ne faut pas combattre, comme il y a des inégalités injustes qu'il faut combattre. Notre référence implicite ou explicite est que toutes les inégalités sont à bannir, y compris dans les taux d'accès aux enseignements supérieurs. Doivent-ils être équivalents, ce n'est pas sûr du tout. Il n'est pas du tout évident qu'il faille faire 2800 lycées égaux ou comparables au lycée Henri IV – il est même certain qu'il ne faut pas le faire- il faut au contraire que les 2800 lycées soient de qualité.

Madame **Jeanne Marie Parly** revient sur les propos de Monsieur Thélot concernant les processus d'orientation. Les orientations se font effectivement sur des critères essentiellement sociaux. Souvent, dans un conseil de classe, on laissera passer en seconde générale un élève qui a des difficultés parce qu'on sait que ses parents pourront l'aider à franchir l'obstacle en lui faisant donner des cours particuliers, etc. alors qu'un autre, avec les mêmes difficultés sera orienté vers l'enseignement professionnel compte tenu de son contexte familial. L'appréciation que portent les enseignants sur leurs élèves n'est pas liée uniquement à des critères scolaires, ils valorisent des éléments comportementaux ou les capacités d'expression. En fait, les professeurs sont dans un processus de reproduction : puisqu'ils ont été sélectionnés sur des critères souvent assez formels de capacité de s'exprimer, de rédiger, ils valorisent ces critères dans le jugement porté sur ces élèves. Dans l'ensemble, ils ont un peu de mal à prendre en compte chez des élèves des valeurs qui ne sont pas nécessairement les leurs, par exemple le sens pratique, le goût du concret, les capacités manuelles ou la créativité.

De ce fait les processus d'orientation risquent d'être pervers. Pour les modifier, il conviendrait d'agir sur la formation des professeurs : la formation dans les IUFM ne permet pas de surmonter ces obstacles là, car la vision que les futurs enseignants ont du monde hors système éducatif est beaucoup trop théorique. En particulier, ils ne savent pas comment peuvent être valorisés, à l'extérieur du monde éducatif, des qualités et compétences autres que celles permettant la conceptualisation et l'abstraction. La revalorisation de l'enseignement professionnel ne pourra se faire tant que l'on n'aura pas corrigé ce biais de vision des enseignants sur leurs élèves et sur le monde où ils sont appelés à s'insérer..

D'autre part, il convient en effet de revenir sur la vision d'une École républicaine égalitaire. On l'a vu ce matin, ce ne sont pas les mêmes enseignants, ni les mêmes contextes. De plus, l'hétérogénéité des enseignants et celle des élèves vont semble-t-il en s'aggravant.

Monsieur **Jean-Michel Plassard** indique qu'en effet jusqu'à présent les enseignants étaient plutôt originaires de classes sociales favorisées. Or la dégradation de la situation de l'enseignement fait que

maintenant les jeunes femmes ou filles de bourgeois s'y dirigeront sans doute beaucoup moins. A l'extrême, le modèle type pour une femme était d'être agrégée, il est maintenant d'être avocate ou chirurgienne. Aussi sent-on, dans les recrutements une certaine démocratisation. Et d'ailleurs, historiquement un des éléments de la démocratisation de l'enseignement avait été que les « hussards de la République » étaient largement issus des classes populaires, ce qui était un facteur d'amélioration de la productivité de l'enseignement.

À cela, Monsieur **Claude Thélot** fait remarquer qu'il existe beaucoup de jeunes femmes très qualifiées qui commencent comme avocates, ingénieurs, cadres commerciaux après avoir fait de grandes écoles. Mais l'avantage que procure les carrières enseignantes pour la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle fait qu'on les retrouve dans les IUFM vers l'âge de 30-35 ans et qu'elles deviennent professeurs des écoles. C'est un problème de coût social de les avoir formées dans des écoles supérieures coûteuses mais ceci constitue aussi un enrichissement pour l'éducation nationale : pour la première fois dans l'histoire de la République, il va y avoir des enseignants du premier degré qui auront connu autre chose que l'enseignement.

Monsieur **Jean-Michel Plassard** souligne d'autre part que le thème de l'éducation et la redistribution ne va pas de soi dans l'analyse économique. Les modèles théoriques tenant compte de l'asymétrie d'information suggèrent, en effet, que plus on a une vision égalitariste pour les individus en termes d'utilité, plus on sera tolérant à des écarts de taux de scolarisation. Le paradoxe, de ce point de vue, est que l'éducation n'apparaît plus comme le bon moyen de régler tous les problèmes d'inégalité, contrairement à ce que tendaient à indiquer les travaux théoriques des années soixante-dix ; il y a en quelque sorte un retour de balancier.

Monsieur **Denis Meuret** souligne l'intérêt de l'étude réalisée par Madame Roth et ses collègues. Il lui semble en effet essentiel de disposer d'un bilan actualisé des effets redistributifs de la politique d'éducation, alors que cela fait plusieurs décennies que c'est devenu une politique majeure de l'ensemble des gouvernements successifs.

Il est vrai que les professeurs des élèves du premier décile peuvent être différemment payés que ceux des derniers déciles, mais ce type de risque existe aussi dans d'autres statistiques qui sont publiées. Par exemple, il est possible que les élèves qui s'arrêtent en BEP aient bénéficié de professeurs moins rémunérés que ceux qui vont jusqu'au Bac et ceci affecte les chiffres de la DPD sur le coût des scolarités par filières. Plus fondamentalement, pour tous les calculs s'appuyant sur des coûts, on peut dire que tout dépend, au-delà, de l'usage qui est fait des moyens mis à disposition. C'est vrai aussi pour les allocations familiales : que vont faire les parents avec cet argent ? Dans toute mesure de ce type intervient la manière dont l'enfant et sa famille s'emparent de ce qui leur est offert. La réussite dépend aussi des gens eux-mêmes et pas seulement de l'allocation. De ce fait, ceci affecte toutes les mesures de l'inégalité.

Quant à la question posée sur l'affectation des ressources - faut-il aider les enfants les plus faibles et les plus démunis à continuer leurs études ou accroître de manière prioritaire les ressources à leur disposition dans le primaire - Monsieur Meuret ne partage pas l'opinion de Madame Duru-Bellat. Il pense qu'il est plus efficace de les aider à poursuivre car accroître les ressources dans le primaire n'est pas nécessairement très efficace ; en effet, la réussite, une année donnée n'est pas fortement corrélée avec le niveau des moyens.

Pour Monsieur **Claude Thélot**, le fait que nous acceptons qu'il y ait 10 à 15 % d'enfants illettrés à l'âge de 10 à 12 ans est très grave non seulement pour ces enfants mais aussi pour la société. Il estime qu'il ne faut peut-être pas plus de moyens pour tout l'enseignement primaire, mais il serait nécessaire pour certains segments de mettre tous les moyens nécessaires pour réduire ce problème. Nous avons une grande difficulté à arbitrer en faveur de ceux qui souffrent de graves échecs scolaires. Nous avons cru pendant un certain temps que l'hétérogénéité des classes suffisait, mais on sait maintenant que ce qu'il faut c'est une hétérogénéité modérée. Pour le grand échec scolaire il faut des politiques

particulières, massives et intervenant dès le début, le cours préparatoire ou la grande section de maternelle.

Madame **Marie Duru-Bellat** revient sur la question posée par Monsieur Thélot dans sa discussion : veut-on l'égalité ? Il existe une notion qui a été peu mobilisée dans ce séminaire jusqu'à présent, celle de scolarité obligatoire. A cet égard, la formation devrait être assurée à tous et on ne devrait pas y tolérer d'inégalités de résultats. Qu'après la scolarité obligatoire, il y ait une différenciation des parcours et des inégalités de résultats est une autre chose. Il faut que tous atteignent un niveau donné de formation quel que soit le temps mis et les moyens nécessaires. La définition de ce niveau minimal commun est de l'ordre du politique.

Monsieur **Claude Thélot** confirme qu'il serait nécessaire que les politiques définissent effectivement ce que sont les inégalités de résultats qui ne devraient pas être tolérées à l'âge de 15 –16 ans. On peut au-delà discuter des façons de réduire ces inégalités. Il y a une très grande difficulté à ce que la scolarité obligatoire le soit en fait. C'est à dire qu'il y a une tendance à ce que l'âge de fin de la scolarité de tous ou presque s'étende jusqu'à 18 ans ou plus. Ceci affaiblit un peu le raisonnement. Monsieur Thélot se déclare partisan de donner plus d'importance à la scolarité obligatoire, mais il observe que le système éducatif n'est guère partisan de cette idée, ce qui se traduit dans sa pratique quotidienne.

Monsieur **Alain Trannoy** s'interroge sur la signification du graphique 1 présenté par Monsieur Canton. Elle veut montrer que les taux d'accès sont restés identiques après la réforme pour les personnes issues de classes défavorisées. Elle ne le démontrerait que si le pourcentage de classes défavorisées était resté le même. Or les inégalités de revenu se sont accrues, en Australie depuis 1986. Il est donc possible qu'il y ait une plus grande proportion de personnes dans les classes défavorisées en 2000 qu'en 1990. Il faudrait compléter ce graphique par un tableau sur l'évolution des taux d'accès par classes sociales.

Monsieur **Michel Dollé** fait remarquer, sur ce point, que le graphique utilisé par Monsieur Canton repose sur des catégories sociales et non un classement sur des niveaux de revenu. Alors que les inégalités de revenus se sont accrues, il est fort probable que la proportion des classes sociales retenues comme défavorisées a diminué en Australie comme cela est observé dans tous les pays industrialisés.

Monsieur **Alain Trannoy** s'interroge dans l'article de l'Insee sur le traitement des dépenses du CNOUS pour l'hébergement et la restauration : sont-ils affectés, comme cela devrait être, à des étudiants particuliers ? Monsieur Trannoy revient également sur la question de la différenciation des coûts au sein du supérieur. Ne pourrait-on faire une variante qui différencierait les coûts entre le premier, le second et le troisième cycle du supérieur en reprenant la structure calculée par Mendès France pour 1986 ?

Madame **Nicole Roth** précise que ces dépenses sont intégrées dans le coût moyen par élève de la scolarité dans le supérieur. Pour la partie correspondant au logement, il serait peut-être possible de mieux les affecter. Par contre pour la restauration universitaire, il semble difficile de faire une autre hypothèse que celle d'un bénéfice égal pour tous.

D'autre part, Madame Roth indique qu'une difficulté pour réaliser une variante sur les coûts dans le supérieur réside dans l'imprécision des déclarations dans l'enquête emploi : ainsi, le nombre des élèves de classes préparatoires est sous-estimé dans cette source, peut-être parce que dans certains cas, la réponse est « étudiant en mathématiques » et non étudiant en classes préparatoires scientifiques.

Monsieur **Claude Thélot** estime pour sa part que si l'on ne parvient pas à distinguer les coûts par filières et à les affecter, on passe à côté de ce qui caractérise l'enseignement supérieur. Il faut absolument reprendre de manière plus fine les données de base servant à établir les comptes de l'éducation et retravailler les enquêtes pour faire cette imputation. Il estime que les données présentées mettent en appétit, mais ne constituent pas encore un résultat satisfaisant.

Monsieur **Louis Lévy-Garboua** prolonge les observations de Madame Duru-Bellat également reprises par Monsieur Thélot sur la distinction entre enseignement obligatoire et post-obligatoire. Elle est nécessaire quand on parle des effets redistributifs des dépenses d'éducation en ce qui concerne l'enseignement obligatoire qui va jusqu'au *Low Secondary*, la fin du premier cycle du secondaire en France, la raison du financement public massif que l'on observe presque partout est qu'il s'agit là d'un bien public ou plus exactement d'un bien que l'on va décider démocratiquement. Et de ce fait les gens veulent une école publique permettant d'acquérir un savoir partagé : ils veulent que chacun possède une norme minimale. L'objectif des politiques publiques est alors d'uniformiser autant que possible l'accès à cette norme. Comme tout le monde n'y arrive pas aussi aisément, il faut affecter plus de moyens à certains. Il y a alors une redistribution en faveur des familles d'élèves en difficulté, mais il fait partie des obligations de l'État que les élèves puissent assez redoubler pour arriver à l'objectif commun.

En ce qui concerne l'enseignement post-obligatoire, il y a moins de raisons à un financement public des dépenses d'éducation. Il s'agit, en effet, d'un investissement humain à apprécier dans le cadre du cycle de vie. La question est alors de maximiser l'utilité sociale c'est à dire de donner à chacun la formation la plus adaptée à ses talents. L'objectif de stricte égalité des résultats n'est alors pas évident. Par contre l'État intervient parfois à la place d'un système bancaire du fait de la difficulté d'obtenir un crédit.

Dans ce cas, dans des études statiques, le financement public du post-obligatoire apparaît engendrer une redistribution régressive. Mais ceci tient en partie au moins au caractère statique. Le résultat peut être différent ou atténué dans une approche dynamique où l'on fait apparaître la notion de rendement fiscal utilisée par Monsieur O'Donoghue. Si l'État ou des banques avancent des fonds pour financer les études, ils se font rembourser soit par l'impôt progressif soit par remboursement des prêts. Le système australien illustre bien ce mécanisme. Dans les études de redistribution on pourrait introduire ces éléments de remboursement ultérieur, correspondant au remboursement d'une partie du coût de l'enseignement supérieur.

Monsieur **Claude Thélot** revient sur la question de l'interprétation de la redistribution positive décelée dans le primaire et le secondaire. Faut-il l'interpréter comme le reflet d'un effort de l'État en faveur des enfants défavorisés ou des premiers déciles, par exemple les dépenses dans les ZEP, ou bien faut-il n'y voir que l'effet des redoublements. Ceci est important pour l'interprétation des résultats de l'exercice. En effet, le redoublement sert rarement à atteindre, en définitive, les résultats en terme d'acquis. Si c'est l'effet du redoublement et si l'on a affecté un coût moyen, alors on ne voit pas l'effet d'un effort supplémentaire de l'état, par exemple au profit des ZEP.

Madame **Nicole Roth** indique que le résultat est principalement dû au redoublement et dans une moindre mesure à l'enseignement spécial, avec des classes comme les SEGPA, les classes de rattrapage, c'est-à-dire des cheminements de quasi-exclusion de l'école.

Monsieur **Michel Glaude** souhaite avoir de la part de Monsieur Canton des précisions sur les objectifs qui étaient poursuivis en Australie. Comment situer cette politique par rapport à une simple taxation supplémentaire des revenus du travail ? Est-ce pour traiter différemment les cas d'échec ? Une seconde question concerne l'objectif d'accès des classes populaires à l'Université. Le système est censé aider à dépasser la difficulté d'accès au crédit pour financer les études. Mais il semble que les résultats ne vont pas dans le sens d'une ouverture plus grande de l'enseignement supérieur aux classes défavorisées. Il lui semble que le dispositif ne peut favoriser particulièrement cet accès parce qu'à ce niveau d'études tout est déjà joué auparavant, dans la réussite scolaire. Et celle-ci est très dépendante du capital humain des parents, comme ceci a déjà été dit à plusieurs reprises.

Il y a alors deux problèmes. Le premier est d'ordre macroéconomique : si l'on souhaite avoir une bonne rentabilité en termes de capital humain, alors il vaut mieux investir sur les enfants déjà bien formés par leurs parents ; il faut en rajouter et c'est un peu le système des grandes écoles. Ou bien

l'objectif est de permettre une plus grande mobilité sociale, c'est-à-dire que le fait de naître dans un milieu défavorisé ne conduit pas, au mieux, à monter très lentement les échelons de la société ; alors, comme on l'a vu, il faut intervenir le plus tôt possible pour contrebalancer les effets du milieu social d'origine sur la réussite scolaire.

Monsieur **Erik Canton** indique qu'une des différences entre le remboursement des dépenses d'éducation dans le système australien diffère d'une simple augmentation de l'impôt sur les revenus du travail car celle-ci pèserait aussi sur les personnes qui auraient des revenus du travail élevés sans avoir fait d'études supérieures.

Monsieur **Michel Dollé** souligne qu'il y a aussi un problème d'acceptabilité politique. Accroître l'imposition générale des revenus pour financer les dépenses d'éducation de certains qui seront plus tard situés plutôt dans le haut de la distribution est peut-être quelque chose qui passe moins bien sur le plan politique que ce qui a été introduit en Australie. Il s'agissait de faire face à une demande d'éducation supérieure fortement croissante auquel le budget public ne pouvait faire face aisément, d'où la proposition d'instaurer des droits d'inscription levés mais financés par des prêts remboursables. Monsieur Canton a d'ailleurs mentionné dans son exposé un autre chemin qui est l'imposition du fait d'avoir un diplôme d'enseignement supérieur, le système du Tax graduate. Cet impôt serait payé par ceux qui ont fait tel type d'études, indépendamment du fait qu'ils réussissent professionnellement plus tard.

Monsieur **Claude Thélot** revient sur le risque de non-remboursement des prêts publics consentis : comment assurer une garantie publique contre ce risque ?

Monsieur **Erik Canton** indique que la question du défaut éventuel de non-remboursement a fait l'objet d'une étude publiée par Chapman dans *The Economic Journal* qui concerne les premiers temps de l'expérimentation australienne. Chapman avait étudié la vitesse de remboursement pour deux catégories d'étudiants (les étudiants en droit et ceux se destinant à l'enseignement) à partir de cas-types sur leurs carrières ultérieures qui sont très différentes (les juristes gagnant bien leur vie alors que chez les enseignants c'est moins souvent le cas, notamment s'ils se mettent à mi-temps). Pour les juristes, Chapman observe un remboursement très rapide. Pour les enseignants, il est plus lent, notamment du fait de périodes de temps partiel pendant lesquelles le remboursement est suspendu, compte tenu du plancher de revenu à partir duquel interviennent les prélèvements de remboursement. Au total, les enseignants mettent plus de temps mais arrivent aussi à rembourser.

Par ailleurs, un tel système comporte un élément d'assurance que n'a pas l'imposition des revenus : le remboursement n'a lieu que si les études conduisent à des revenus ultérieurs assez élevés.

Quant à l'influence de l'expérience australienne sur la participation des étudiants venant de familles de faible niveau socio-économique, certes il n'y a pas eu accroissement de la proportion de ce type d'étudiants. Par contre la croissance des effectifs d'étudiant ayant été très rapide, en nombre absolu, il y a eu accroissement. La caractéristique de long terme, de la faiblesse du taux d'accès des enfants issus de milieux populaires n'a en effet pas été modifiée par l'introduction de ce nouveau système. Monsieur Canton signale qu'au-delà de cette politique générale de financement, l'Australie a mis en place des politiques spécifiques pour certains types de population, par exemple les aborigènes pour lesquels il y a gratuité des études supérieures. Mais ces politiques n'ont guère d'effets quand elles interviennent en aval : il faut commencer beaucoup plus tôt dans les premières étapes du parcours éducatif.

Dans une intervention de conclusion, Monsieur **Thomas Piketty** souhaite recentrer le débat sur les apports et limites des deux travaux présentés sur la redistribution statique assurée par le financement public des dépenses d'éducation. Il s'agit d'abord d'une question domestique, mais elle a en effet des aspects internationaux. Avant d'aborder les effets au sein de la société française, il rappelle l'importance de l'écart entre les États-Unis et les pays européens qui est cruciale en matière de développement des inégalités entre pays et sur le risque de non convergence entre pays que cet écart

implique. Réduire cet écart par le développement d'un financement par les étudiants ou leur famille pose une question d'acceptabilité. Dans la réforme australienne, il devait y avoir aussi un objectif d'efficacité, les Universités étant plus libres d'affecter leurs ressources supplémentaires sur tel ou tel poste de dépenses, ceci introduit sans doute des éléments de concurrence et un gage de plus grande efficacité.

Pour revenir aux effets redistributifs internes, Monsieur Piketty souligne qu'il faudrait distinguer entre quatre éléments, les deux premiers tenant davantage à la démographie et les deux autres étant plus au cœur des choix politiques.

Le premier effet tient au cycle de vie ; il conditionne une partie des résultats présentés par Monsieur O'Donoghue. Les dépenses d'éducation apparaissent créer une redistribution positive car les enfants se situent plutôt dans les déciles inférieurs. En effet, les revenus sont plutôt croissants avec l'âge. On est plus souvent dans les derniers déciles lorsqu'on n'a plus d'enfants scolarisés.

Le second effet est lié à la fécondité différentielle. Dans les plus bas déciles de revenu la fécondité est plus élevée. Jadis la courbe de fécondité en fonction du revenu avait un peu la forme d'un U ; il est probable que maintenant elle est décroissante. Ce facteur joue aussi en faveur d'une redistribution en apparence positive.

Pour corriger ces effets démographiques, la solution retenue par l'étude de l'Insee est de ne s'intéresser qu'à la redistribution au sein des familles en âge d'avoir des enfants scolarisés. La solution qui aurait été la plus satisfaisante sur le plan de l'analyse économique aurait été de travailler avec un revenu permanent, que l'on peut plus ou moins estimer sur les données disponibles.

Le troisième élément concerne l'apparente redistribution positive liée au redoublement : les premiers déciles reçoivent plus parce qu'ils redoublent plus, et là il y a eu débat sur le sens à donner à ce résultat.

Le dernier élément concerne l'effet des taux d'accès. L'intérêt de l'exercice est de mettre en évidence l'effet régressif des taux d'accès différenciés à l'enseignement supérieur. Cela étant, l'exercice va trop loin lorsqu'il compare les résultats avec ceux obtenus par Mendès-France pour 1984. Pour deux raisons. La première est que l'étude de Mendès-France différenciait les coûts par niveau du supérieur et l'actuelle non. La seconde est le fait que les proportions de cadres et d'ouvriers se sont fortement modifiées et une inégalité mesurée par un transfert entre ces catégories va nécessairement baisser.

Ceci est une nouvelle invitation à essayer de reprendre les travaux sur la différenciation des coûts par filières et niveaux dans le supérieur, pour établir une vision plus précise des effets redistributifs des dépenses d'éducation.